АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН

МАТЕРІАЛИ

XVII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

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

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН

МАТЕРІАЛИ

XVII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23 квітня 2025 року

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

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
А 43

Рецензенти:
Я.О. Гошовський – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
У. Груца-Мьонсік – професор надзвичайний, доктор габілітований суспільних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща

Міжнародна редакційна колегія:
С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Україна (головний науковий редактор); ***Л.А. Онуфрієва***, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (головний редактор); ***Dr Beata Anna Piechota,*** Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie, Polska (заступник головного редактора); ***Станіслав Клімовський***, кандидат юридичних наук, віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція (заступник головного наукового редактора); ***Віктор Массот Моріс,*** Phd, виконавчий директор Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція; ***Марек Палюх***, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); ***Радослав Маліковський***, доктор соціологічних наук, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного наукового редактора); ***Н.І. Тавровецька,*** кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна; ***З.М. Мірошник***, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет; ***Т.Л. Опалюк***, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Н.М. Гончарук***, доктор психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***І.Л. Рудзевич***, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***О.В. Гудима***, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***О.М. Чайковська***, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Р.Т. Сімко,*** кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Д.І. Куриця,*** кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (відповідальний секретар).

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 5 від 23.04.2025 р.)

А 43 ***Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин***: Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції, 23 квітня 2025 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2025. 236 с. Укр., англ., пол.

Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» присвячуються 17-й річниці заснування 10 квітня 2008 року спільної науково-дослідної лабораторії психології навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. У матеріалах XVII 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 до спільних міжнародних науково-дослідницьких проєктів.

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

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025

ЗМІСТ

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

Максименко С.Д., Максименко К.С.
Штучний інтелект та кліпове мислення: виклики та можливості в епоху цифрової фрагментації 9

Janusz Miąso
Rola czynników pośredniczących w interakcji człowiek – media w perspektywie mediatyzacji (kontekst psychologii mediów) 11

Кікінежді О.М., Василькевич Я.З., Розенко Я.П.
Толерантність як ціннісна основа життєдіяльності українських біженців у Європі 13

Курица Д.І., Соловей А.В.
Когнітивні та емоційні складові явища успіху та невдачі 16

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

Азарова Ю.О.
Принцип дії механізму «форклюзії» (forclusion) у психоаналізі Ж. Лакана 18

Бабелюк О.О.
Особливості стратегій подолання у студентів із різним рівнем психологічного здоров'я 23

Грабовська Т.Р.
Роль сім'ї у профілактиці девіантної поведінки 25

Зінченко А.Ю.
Теоретичні підходи до розуміння феномену кризи середнього віку 27

Ivashkevych Eduard, Ruslan Simko
Psychological resourcefulness as a phenomenon of the person's activity 31

Опалюк Т.Л., Балінська А.А.
Психологічні основи формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем 34

Пастушенко В.С.
Друковані підручники в цифрову епоху: когнітивні та фізіологічні особливості сприйняття 37

Скальська Л.О., Горбачов В.О.
Витоки психології: від античних філософів до сучасної науки 39

Wojtyło Olesia
Współczesne patologie społeczne - dynamika zjawisk 41

Школова І.В., Сімко Р.Т.
До проблеми конституційної репрезентації: теоретичний аспект 44

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Бабелюк О.В., Гоцуляк Н.Є.
Психологічні особливості формування поведінкових типів та структури особистості 48
Воєвідко Л.М.
Глобальні проблеми сталого розвитку в освіті 51
Волков К.М.
Стійкість і трансформація в системі соціалізації особистості 55
Глущенко Д.О.
Психологічні особливості прояву дитячої агресії 57
Гончарук Н.М., Гончарук А.В.
Компетентнісно-змістові засади відповідального батьківства 60
Gruca-Miąsik Urszula, Łaba Aleksandra
Rodzicielskie wychowanie a sposoby postrzegania własnej osoby przez młodzież 63
Гудима О.В., Бойко Я.І.
Дослідження біологічних та особистісних чинників впливу на схильність до ревнощів у партнерських стосунках 67
Диса О.В.
Проблеми формування мовленнєвої поведінки молодших підлітків 69
Калатур В.В.
Цифровізація як чинник формування особистісних характеристик 71
Ковальський Р.І.
Музика як важливий чинник гармонійного розвитку особистості 73
Куриця Д.І., Зборовська О.В.
Аналіз поняття «дитячо-батьківські стосунки» у психології 77
Meissner-Łozińska Justyna
W stronę samodzielności - wsparcie wychowanków opuszczających instytucjonalną pieczę zastępczą 79
Радуль Я.Д.
Статеві відмінності прояву феномену перфекціонізму в юнацькому віці 82
Славіна Н.С., Хоменко І.В.
Психологічні механізми ціннісно-мотиваційної детермінації навчальної діяльності підлітка 87
Шамрай С.С.
Психологічний вплив емоційної холодності батьків на належність дітей до субкультур 90

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Бучко С.В.
Психологічні особливості адаптації до військової служби: гендерний аспект 92
Ігнатенко В.О.
Реляційний досвід як інтервенція для подолання психологічних труднощів 94
Кінащук О.О.
Особливості соціальної адаптації старших підлітків 96
Leśniak Joanna
Środowiskowy dom samopomocy – wsparcie dorosłych osób z niepełnosprawnościami 99
Ошур Є.І.
Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з РАС 100
Федченко А.І.
Особливості парадоксальної інтенції як методу подолання невротичних розладів 103

ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА ІДЕНТИЧНОСТІ

Нікітчик Ю.В.
Проблема формування національної самосвідомості та ідентичності в умовах війни 107

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Бабелюк Д.Р.
Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку особистісної зрілості студентів 110
Гоцуляк Н.Є., Лукавська О.В.
Теоретичні підходи у визначенні феномену синдрому дефіциту уваги та гіперактивності у дітей та дорослих у психології 112
Касапчук П.М.
Психологічні передумови та ранні ознаки девіантної поведінки серійних злочинців 115
Hrycko Patrycja
Zjawiska patologiczne wśród współczesnej młodzieży licealnej 118
Khupavtseva Nataliia, Simko Alla
Facilitation as a mechanism of cultural transmission 120
Куриця Д.І., Шкварська А.К.
Особливості емоційних станів учасників освітнього процесу навчально-реабілітаційного центру 123

Mykhalchuk Nataliia, Slavina Nataliia, Iryna Rudzevych
Pfenomenon of procrastination in modern psychology 126
Пилипів К.С.
Вплив емпатії на професійний вибір в юнацькому віці 130
Cielęcy Karolina
Rodzina podstawową komórką społeczną. wspieranie i programy pomocowe 132

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Воєвідко Л.М.
Компетентнісний підхід в освітньому процесі закладу вищої освіти 136
Мартиросян А.О.
Згуртованість як ключовий соціально-психологічний чинник розвитку групової роботи учнів старшої школи 139
Славіна Н.С.
Основні фактори виникнення шкільної тривожності 142
Zając Faustyna
Współczesne formy przemocy w obszarze edukacyjnym dzieci i młodzieży 145

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Бланк Ю.С.
Специфіка професійної адаптації практичних психологів 149
Гудима О.В., Гелетка А.Р.
Професійний стрес та особистісна стійкість учителя початкових класів у педагогічній діяльності 151
Євсєєв Ю.О.
Вплив соціальних мереж на емоційний стан та поведінку дитини 155
Река Т.І.
Результати емпіричного дослідження аналізу проявів депресивних станів у військовослужбовців строкової служби 157
Śniegulska Anna
Uwarunkowania zdrowia psychicznego młodzieży w świetle badań empirycznych 160
Сорока З.Д.
Психологічний вплив виховання на дітей емоційно незрілими батьками 162
Учитель І.Б., Сурякова М.В.
Художнє вираження емоційних станів у зв'язку із ситуативною тривожністю особистості 165
Zając Paulina
Wielowymiarowe aspekty adhd - działania terapeutyczne i edukacyjne 167

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

Березенська О.М.
Роль емоційного інтелекту у формуванні професійної ідентичності майбутніх психологів 171

Задорнова В.В.
Психологічні особливості навчальної мотивації студентів у контексті цифрової епохи 173

Ivashkevych Ernest, Oleksandr Hudyma
Studying the problem of the formation of the worldview of students – future translators 177

Ісаєнко П.С., Грисенко Н.В.
Феномен психологічного вигорання у студентів-психологів: виклики становлення професійної ідентичності 180

Штефаняк О.О.
Психологічні засади формування особистісної зрілості у майбутніх психологів 183

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чайковська О.М., Яковенко А.А.
Особливості емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів 187

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Куриця Д.І., Калинюк А.Ю.
Психологічні засади ставлення до шлюбу студентської молоді 189

Соколовський В.М.
Психологічні механізми становлення цінностей особистості у контексті мотивації придбання високовартісних продуктів молоддю 191

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Колесніченко О.С.
Здатність до «військової товариськості» у представників правоохоронно-військових формувань України 195

Славіна Н.С., Бонк А.О.
Характеристика психічних станів офіцерів, обумовлених впливом стрес-факторів 197

Kharchenko Yevhen, Onufriieva Liana
Fear because of war and traumatic experiences of teenagers 199

Шульган О.В.
Емоційні ресурси життєстійкості студентства в умовах воєнного стану 203

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ БУЛІНГУ, НАСИЛЛЯ ТА ДИСКРИМІНАЦІЇ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ І ПРОФІЛАКТИКИ

Гамій В.Д., Грисенко Н.В.
Теоретичний аналіз феномену гендерних упереджень 207

Похил В.С., Ігнатенко В.О.
Саморуйнівна поведінка та її профілактика у підлітковому віці 209

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Бондар В.С.
Інтерактивні методи як засіб формування здоров'язбережувальних компетентностей у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами 212

Вовченко О.А.
Важливість формування різних типів інтелекту у дітей з ООП 214

Kocaj-Lasota Justyna
Wyzwania edukacyjne dzieci ze spektrum autyzmu w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym 217

Опалюк Т.Л., Богданова О.І.
Профілактика емоційного вигорання у батьків дітей із розладами спектру аутизму: психологічний аспект 219

Опалюк Т.Л., Брилінський Д.О.
Психологічні аспекти соціальної інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами 222

Paluch Marek, Malikowski Radosław
Działania edukacyjno – społeczne wobec dzieci o specjalnych potrzebach – profilaktyka i terapia 225

Шевчук О.В.
Психологічні аспекти цифрової безпеки осіб з інвалідністю в онлайн-просторі 227

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Вірна Ж.П.
Образ майбутнього в клінічній модальності психологічної допомоги 230

Gunia Patrycja
Problematyka zachowań samobójczych wśród młodzieży – analiza zjawiska i potrzeba działań prewencyjnych 233

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

С.Д. Максименко
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
дійсний член (академік) НАПН України,
доктор психологічних наук, професор,
Київ, Україна
К.С. Максименко
докторка психологічних наук, професорка,
Національна академія внутрішніх справ України,
Київ, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ ФРАГМЕНТАЦІЇ

У сучасному світі цифрових технологій відбувається глобальна трансформація мислення. Одним із найбільш виражених феноменів цієї епохи є кліпове мислення, що формується під впливом масової цифровізації, швидкого інформаційного обміну та домінування коротких форматів контенту. Паралельно із цим розвиток штучного інтелекту суттєво змінює способи обробки, аналізу та засвоєння інформації, що впливає як на індивідуальну свідомість, так і на суспільні процеси. Інформація подається фрагментарно, у вигляді невеликих блоків, що швидко змінюють один одного, і це змінює спосіб, яким людина сприймає світ. У такій реальності критичне мислення та здатність до глибокого аналізу стають усе більш необхідними навичками, але водночас зменшується природна схильність до тривалих роздумів.

Кліпове мислення – це когнітивний стиль, що характеризується фрагментарним сприйняттям інформації, зниженим рівнем концентрації та переважним використанням візуальних і коротких текстових форматів. Воно формується під впливом домінування соціальних мереж та цифрових платформ, що нав'язують швидке споживання контенту у вигляді коротких відео, постів та стрічки новин. Такий формат інформації стимулює швидке перемикання між фрагментами, зменшуючи здатність до глибокого аналізу й критичного осмислення (Гич, 2016).

Збільшення швидкості інформаційного потоку змушує людей швидко фільтрувати інформацію, що призводить до її поверхневого засвоєння. Замість глибокого вникнення в суть питань, користувачі звикають до фрагментарних знань, що формують загальне уявлення, але без ґрунтовного розуміння деталей. Це особливо помітно у сфері освіти, де учні та студенти все частіше віддають перевагу коротким резюме, відеолекціям та візуальним поясненням, уникаючи довгих текстів і складних аналітичних матеріалів.

Крім того, мультитаскінг та паралельне використання кількох цифрових платформ спричиняють розсіювання уваги, що ускладнює процес довготривалої концентрації. Люди часто споживають інформацію фоново, поєднуючи її з іншими видами діяльності, що знижує рівень її запам'ятовування та аналізу. Це впливає не лише на навчання, а й на професійну діяльність, де потреба в оперативному прийнятті рішень може переважати над необхідністю ретельного розгляду ситуації.

Освітні та робочі процеси також зазнають трансформацій – скорочення обсягів текстів, спрощення формулювань та використання візуалізацій стають нормою. Водночас, це породжує як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, інформація стає більш доступною та зрозумілою, що полегшує її сприйняття. З іншого – знижується здатність до критичного мислення, оскільки люди звикають до стислої та спрощеної подачі матеріалу, уникаючи складних концепцій і контексту. У майбутньому розвиток технологій може ще більше посилити цей ефект, змінюючи підходи до навчання, роботи та комунікації (Гич, 2016).

Штучний інтелект вже сьогодні відіграє важливу роль у формуванні інформаційного середовища, оскільки він активно фільтрує та персоналізує контент, адаптуючи його під індивідуальні інтереси користувача. Він також автоматизує створення текстів, відео та зображень, що значно спрощує процеси комунікації, але водночас породжує питання про автентичність і якість отриманої інформації. Освітні процеси оптимізуються завдяки адаптивним системам навчання, що дає можливість кожному отримувати матеріал у зручному для себе форматі. Водночас використання штучного інтелекту породжує проблеми, пов'язані з інформаційними бульбашками, поширенням дезінформації та ризиком втрати критичного мислення. Адже коли алгоритми самостійно вирішують, який контент показати користувачеві, це може призвести до викривлення його сприйняття реальності та обмеження можливостей для самостійного аналізу альтернативних точок зору (Максименко, & Яланська, 2021).

Взаємодія кліпового мислення та штучного інтелекту створює низку викликів для суспільства. Одним із найбільш значущих є зниження аналітичного мислення – через спрощення інформації та перевагу коротких форматів глибокий аналіз стає менш поширеним. Алгоритми можуть навмисно формувати викривлену картину світу, що створює ризик маніпуляцій, оскільки люди, які не звикли до критичного оцінювання контенту, легко піддаються впливу. Деформація комунікації, спричинена скороченням формулювань та втратою глибини аргументів, змінює якість дискусій та здатність до конструктивного діалогу. Також постає питання змін в освіті – виникає необхідність адаптації методів навчання до нових когнітивних особливостей молодого покоління, що звикло до швидкого споживання інформації.

Попри виклики, синергія штучного інтелекту та кліпового мислення відкриває нові перспективи. Персоналізовані освітні платформи на основі штучного інтелекту можуть компенсувати недоліки кліпового мислення,

сприяючи індивідуальному підходу до засвоєння матеріалу. Використання алгоритмів для швидкого аналізу великих обсягів інформації дозволяє знаходити та узагальнювати ключові тези з численних джерел, що може сприяти більш ефективному прийняттю рішень. Розвиток мультимедійних форматів дозволяє створювати інтерактивний контент, який залучає аудиторію та робить процес навчання та комунікації більш ефективним. У свою чергу, це сприяє підвищенню адаптивності суспільства, адже люди швидше пристосовуються до змін та оновленої інформації, що є важливим у світі швидких технологічних трансформацій (Максименко, Піроженко, Пророк, & Папуча, 2021).

Висновки. Штучний інтелект та кліпове мислення – це дві сили, що суттєво змінюють спосіб сприйняття та обробки інформації. Вони створюють як нові можливості, так і виклики для суспільства. Завдання сучасної науки та освіти – знайти баланс між використанням передових технологій і збереженням критичного мислення, глибини аналізу та здатності до самостійного осмислення інформації. Майбутнє залежить від того, наскільки вдало людство зможе інтегрувати ці явища в освітній, соціальний та культурний контексти. Водночас важливо пам'ятати, що технології повинні слугувати людству, а не навпаки. Штучний інтелект має стати не замінником людського мислення, а інструментом для його посилення, допомагаючи знаходити рішення там, де обсяг інформації стає непідйомним для людини. Тільки за такої умови ми зможемо використати потенціал технологій на благо розвитку суспільства, зберігаючи при цьому людську здатність до рефлексії, глибокого аналізу та творчого мислення.

Список використаних джерел

1. Гич Г.М. Кліпове мислення молоді: друг чи ворог навчання? *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-могилянська академія]. Серія: педагогіка*, 2016. (269, Вип. 257), С. 38–42.

2. Максименко С.Д., Яланська С.П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: *монографія*. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 508 с.

3. Максименко С.Д., Піроженко Т.О., Пророк Н.В., Папуча М.В. Психологічний портрет особистості дитини: вікові періоди Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 104 с.

Miąso Janusz
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski

ROLA CZYNNIKÓW POŚREDNICZĄCYCH W INTERAKCJI CZŁOWIEK – MEDIA W PERSPEKTYWIE MEDIATYZACJI (kontekst psychologii mediów)

Abstrakt. W artykule pragniemy zwrócić uwagę na potężną intensyfikację mediatyzacji a także na czynniki pośredniczące między człowiekiem a mediami, których diagnoza, analiza a także dobre wykorzystanie mogą być wielką pomocą

w kreowaniu lepszego świata, zmediatyzowanego, ale jednak bardziej ludzkiego.

Wprowadzenie. Mediatyzacja to aktualnie jeden z najpotężniejszych procesów kulturowych, społecznych i zarazem technokratycznych a także globalnych, które mogą być bardzo pomocne ale mogą być także mocno destrukcyjne (zob. Zwoliński, Cyberpułapka, 2023). Dlatego psychologia mediów i pedagogika medialna badają bardzo wnikliwie te procesy i pragną pomóc człowiekowi, aby radził sobie z potęgą mediów i czynił same media a także zmediatyzowany świat bardziej ludzkim (Carr, Płytki umysł, 2010). Warto więc zwrócić uwagę na czynniki pośredniczące w interakcjach między człowiekiem a mediami, aby mediatyzację czynić bardziej ludzką (zob. Lepa, Pedagogika mass mediów, 2000)

- Cechy osobowe odbiorcy

Osobowość człowieka to bardzo indywidualna organizacja fizyczno – psychiczno – duchowych systemów, gdzie w różnych typologiach możemy po trosze odnaleźć siebie, bardzo ważne aby odnaleźć przede wszystkim potencjał do pozytywnej, realnej kreacji siebie, gdzie media będą dodatkiem a nie esencją.

- Postawy wobec mediów

Różne typologie postaw pozytywnych i niestety także negatywnych mogą być mobilizacją do wzmacniania postaw pozytywnych a eliminowania postaw negatywnych.

- Grupa odniesienia

Bardzo ważny jest społeczny punkt odniesienia, nazywany często z jakim przestajesz takim się stajesz, dlatego ten punkt to mobilizacja do pielęgnowania jak najlepszych realnych społecznych relacji – rodziny, przyjaciół.

- Przeżywane interakcje

Przeżywane interakcje to cały świat doświadczeń intelektualnych i emocjonalnych, gdzie bardzo ważne jest, aby w interakcjach z mediami doświadczać jak najwięcej pozytywnych, dobrych interakcji.

- Przywódcy opinii

Aktualny świat to wysoki poziom degradacji wielu „autorytetów", dlatego tak ważny jest krytycyzm, ale także poszukiwanie jak najwięcej pozytywnych wzorów osobowych.

- Kultura

Kultura, szczególnie osobista mobilizuje do ciągłego podążania na jeszcze wyższe poziomy kultury osobistej i kultury dzieł, kultury sztuki.

- Wychowanie

Cały zespół czynników decydujących o jak najlepszym wychowaniu daje przestrzeń rozwoju osoby w kierunku samowychowania i ciągłego stawania się bardziej człowiekiem, także w przestrzeni medialnej.

- Czas

Aktualnie jednym z większych problemów jest kwestia dobrego gospodarowania czasem, gdzie media niestety często tworzą zjawiska pustego czasu, dlatego tym bardziej warto pracować nad tym, aby czas dobrze wykorzystywać i korzystać z jak najlepszych interakcji medialnych.

Podsumowanie. Dobra analiza i dobre wykorzystanie czynników decydujących o interakcjach człowieka z mediami mogą być wielką pomocą w kreowaniu świata bardziej ludzkiego, pewnie ciągle także bardziej zmediatyzowanego, ale chciało by się wołać jednak o świat bardziej ludzki (Franciszek, Fratelli tutti, 2020).

О.М. Кікінежді
доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка,
Тернопіль, Україна
Я.З. Василькевич
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
Переяслав, Україна
Я.П. Розенко
аспірант кафедри психології,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
Переяслав, Україна

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ У ЄВРОПІ

Ситуація вимушеної міграції українців в умовах повномасштабної російсько-української війни супроводжується відчуттям невизначеності та відокремленості від суспільства, що призводить до акультураційного стресу, «культурного шоку», безпорадності, втрати контролю над власним життям, знецінення особистості та ускладнює інтеграцію у приймаюче суспільство. Тому проблема вивчення феномену толерантності як ключового аспекту в забезпеченні мирного співіснування на міжнародному та особистісному рівнях є гостроактуальним завданням у психологічній науці та практиці.

Проблема толерантності в ціннісній парадигмі постає фундаментальними життєвими принципами, світоглядними переконаннями особистості, які виступають інструментами протидії екзистенційній тривозі вимушених мігрантів. Розглядаючи толерантність як імператив в глобалізаційному сьогоденні, В. Кремень наголошує, що практичним втіленням толерантності є «тривала адаптація й справжня інтеграція зі збереженням етнічної й культурної ідентичності при взаємній повазі культур і звичаїв одне одного» (Кремень, 2011 : 9).

У контексті «генези здійснення особистості» С. Максименко зазначає, що психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з «проблеми формування людської суб'єктивності, проблеми засад процесу перетворення об'єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб'єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність»

(Максименко, 2023 : 17–18). На думку Г. Балла, толерантність як прояв моральної поведінки співвідноситься зі стійкими ціннісними орієнтаціями особистості та спрямована на усунення антагонізму в міжособистісній взаємодії (Балл, 2007 : 14–22).

Специфіка соціально-психологічної адаптації, як зазначає Т. Титаренко, полягає у швидкості та динамічності змін у сучасному соціальному середовищі. Стресові чинники найбільш деструктивно впливають на самоідентифікаційну, мотиваційну, самореалізаційну та комунікативну сфери особистості. Зокрема, автор серед важливих критеріїв підвищення комунікативної компетентності виокремлює такі «мішені» внутрішніх зусиль: а) зростання толерантності до інакшості тих, хто поруч, їх несхожості на нас, інших цінностей та пріоритетів; б) розвиток емпатійності, чуйності до переживань інших людей; в) формування поступливості, здатності до компромісів заради взаєморозуміння та співробітництва (Титаренко, 2017 : 10–13).

Т. Яблонською схарактеризовано специфіку адаптації різних груп переміщених українських матерів до стресу та нових умов життя, а також виокремлено предиктори успішної адаптації: індивідуальні особливості, почуття когеренції, особливості психоемоційного стану, копінг-стратегії та ін. (Яблонська, & Гайворонський, 2023 : 77–78). Аналіз динаміки емоційного стану українських біженців до і після повномасштабного вторгнення виявив зниження ступеня представленості мобілізуючих (психічний спокій; відчуття сили та енергії) та підвищення демобілізуючих компонентів (страх, побоювання, осторога; засмученість, тужливість), що дозволяє нам розцінити вимушену міграцію українців як несприятливий, демобілізуючий чинник (Василькевич, & Кікінежді, 2025 : 41–49).

У контексті вивчення явища переміщення та унікального досвіду вимушених переселенців у епістемологічному ракурсі значний інтерес викликає розроблена Р. Пападопулосом концептуальна модель «матриці випробувань». Автор вважає явища людських страждань («поліморфну безпорадність», «онтоекологічну невлаштованість», «ностальгічну дезорієнтацію») нормальними формами реакції на нетипові обставини, визначаючи комплексність, унікальність та цілісність особистості, її адаптивність та гнучкість найбільш властивими характеристиками у ефективному подоланні «ідентичності жертви обставин», які повертають біженцям людську гідність (Пападопулос, 2023 : 353–385).

У контексті нашого дослідження важливим є розгляд толерантності як психологічного феномену, системи основоположних базових переконань, ціннісних настанов особистості, інтегральної особистісної якості, що пов’язана з відкритістю і свободою мислення, психологічною стійкістю, резильєнтністю до кризових ситуацій і травматичних життєвих подій.

Емпіричне дослідження толерантності особистості здійснювалося у країнах Європи з вимушено переміщеними українцями. Загальна вибірка становила 40 осіб – 34 жіночої та 6 чоловічої статі віком від 21 до 48 років. Використано тестові методики: експрес-опитувальник «Індекс

толерантності»; шкала базових переконань Р. Янов-Бульман; методика Холмса-Раге для визначення рівня стресостійкості та адаптивності особистості (Зливков та ін., 2016; Розов, 2024).

Толерантність розглядалася як інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність до успішної адаптації в критичних умовах життя через активну взаємодію із зовнішнім середовищем, відновлення нервово-психічної рівноваги і розвиток позитивних взаємин з собою та навколишнім світом.

Емпіричне дослідження дозволило виявити різні аспекти толерантності, а також індекс толерантності як загальний показник толерантності особистості. Рівневий аналіз толерантності вибірки вимушених переселенців за кордоном показав, що за субшкалами «етнічна толерантність» і «соціальна толерантність» переважає середній рівень, за субшкалою «толерантність як риса особистості» домінує високий рівень толерантності. Аналіз представленості рівнів узагальненого індекса толерантності особистості показав переважання середнього рівня, для якого характерний прояв як толерантних, так й інтолерантних рис залежно від соціальних ситуацій, в яких знаходяться особистості. Визначено ступінь опірності стресу як показника адаптивності особистості: у вибірці вимушених переселенців за кордоном домінує низький рівень опірності стресу, їм характерний високий рівень стресового навантаження і низький рівень стресостійкості.

Висновки. Базові переконання вимушено переміщених українців за кордоном здебільшого знаходяться в межах показників від середнього до високого рівнів, що свідчить про їхнє налаштування на успішну соціально-психологічну адаптацію та подальшу самореалізацію. Особи із заниженими показниками переконань у контрольованості світу та самоконтролі потребують як надання психологічної підтримки, так і сприяння у залученні в повноцінну життєдіяльність у новому соціокультурному середовищі з боку приймаючої громади. Пріоритетними напрямами соціально-психологічної роботи є підвищення самоприйняття та емпатії, відновлення самоефективності, розвиток рефлексивності, переосмислення ціннісних орієнтацій, конструювання нових життєвих орієнтирів.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Актуальні методологічні питання дослідження моралі і моральної поведінки. *Соціальна психологія*. 2007. Спец. випуск. С. 14–22.

2. Василькевич Я., Кікінежді О. Динаміка емоційних станів як показник адаптації українських біженців у країнах Європи. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 1 (83). С. 41–49. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-83-1-41-49

3. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

4. Кремень В.Г. Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації. *Науковий випуск Миколаївського державного університету імені В. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2011. Т. 1. Вип. 32. С. 6–9.

5. Пападопулос Р. У чужому домі. Травма вимушеного переміщення: шлях до розуміння і одужання / пер. з англ. І. Бодак і Н. Яцюк. Київ : Лабораторія, 2023. 416 с.

6. Розов В.І. Психологія екстремальних ситуацій: адаптивність до стресу та психологічне забезпечення : науково-практичний посібник. Київ : КНТ, 2024. 711 с.

7. Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій: методичні рекомендації / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології; за наук. ред. Т.М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 80 с.

8. Теорія і практика дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології : *монографія* / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 225 с.

9. Яблонська Т., Гайворонський Г. Особливості адаптації переміщених українських матерів в умовах війни. *Психологія перед лицем російсько-української війни :* збірник тез Українсько-польської наукової конференції, 19–20 травня 2023 р. Львів, 2023. С. 77–78.

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

КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНІ СКЛАДОВІ ЯВИЩА УСПІХУ ТА НЕВДАЧІ

У розмовному мовленні поняття «успіх» і «невдача» мають багатозначний характер. Вони можуть вживатися як для опису об'єктивного результату діяльності людини, її матеріального становища чи соціального статусу, так і для вираження особистих переживань, пов'язаних з оцінкою власних досягнень. Така багатозначність спричиняє плутанину у вживанні термінів як у науково-популярній, так і в академічній літературі. У сучасній науці поняття «успіх» і «невдача» зазвичай трактуються у трьох основних значеннях.

Перше значення стосується об'єктивної оцінки результату діяльності іншої людини. Наприклад, ми можемо назвати когось успішним, навіть якщо особисто його не знаємо, якщо він, скажімо, став відомою людиною. У цьому контексті успіх (або невдача) – це узагальнена оцінка досягнутого результату, яка співвідноситься з суспільно прийнятим стандартом або нормативом. Ці критерії формуються самим суспільством для оцінювання досягнень його членів.

Друге значення термінів пов'язане із суб'єктивною оцінкою результатів власної діяльності. У цьому сенсі успіх – це загальна оцінка людиною досягнутого нею результату в порівнянні з її особистими очікуваннями чи цілями. Основним критерієм тут виступає особиста мета, хоча можуть враховуватись і додаткові чинники, важливі для самооцінки.

Третє значення не стосується безпосередньо оцінки досягнень, а відображає особливий психічний стан, який виникає у відповідь на значущий для людини успіх чи невдачу (в другому значенні терміну). Такий стан виникає тоді, коли психічна діяльність людини тимчасово зосереджується навколо переживань, пов'язаних з успіхом або невдачею. Це узгоджується з загальними принципами виокремлення особливих психічних станів, які відрізняються від фонових.

Перший блок когнітивної складової понять «успіх» і «невдача» включає низку оцінок результатів діяльності – як продукту, що задовольняє основну потребу, так і як досягнення, що задовольняє потребу в самореалізації.

Оцінки продукту діяльності можуть базуватися на когнітивних, емоційних або змішаних критеріях, які нерідко суперечать одне одному. Водночас оцінка результату як рівня досягнення мети також багатовимірна, оскільки мета може бути особистою, прихованою, декларованою для інших або нав'язаною ззовні як соціально престижний орієнтир. Відповідно, й оцінки можуть суттєво відрізнятися між собою. У дослідженнях рівня домагань ці відмінності неодноразово підтверджувалися.

Ще одну групу оцінок результатів діяльності можна виявити в контексті спільної діяльності, яка має соціальне значення та оцінюється іншими. Тут виокремлюють три основні типи оцінювання:

1. Оцінки партнерів по спільній діяльності, які ґрунтуються на попередньо узгоджених або спільно встановлених критеріях якості.
2. Оцінки від значущих осіб (учителів, тренерів, друзів, батьків тощо), що базуються на загальноприйнятих або особистих стандартах.
3. Оцінки з боку офіційних осіб (керівників, організаторів, викладачів тощо), які здебільшого орієнтуються на соціальні стандарти, хоча іноді можуть бути суб'єктивними і виконувати лише функцію мотивації (у вигляді похвали чи критики).

На відміну від когнітивного аспекту, який досліджувався хоч і побічно, емоційна складова успіху та невдачі вивчена недостатньо. Із досліджень можна згадати лише роботи Вайнера та його колег, які намагалися подолати методологічні труднощі фіксації емоцій, спираючись на загальновідоме розуміння емоційного стану, зафіксоване в повсякденній мові. Учасників експериментів просили назвати й оцінити силу емоцій, які виникали у відповідних ситуаціях, змодельованих у вигляді коротких історій.

Висновки. Аналіз результатів показав, що емоційні стани залежать передусім від результату – успіху або невдачі. Наприклад, після успіху більшість учасників описували свій стан як радісний, щасливий, задоволений, а після невдачі – як пригнічений, засмучений, розчарований. Крім цих загальних спостережень, було отримано також дані про вплив окремих причинних чинників, які допомагають диференціювати самі фактори успіху або невдачі.

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

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

ПРИНЦИП ДІЇ МЕХАНІЗМУ «ФОРКЛЮЗІЇ» (FORCLUSION) У ПСИХОАНАЛІЗІ Ж. ЛАКАНА

Форклюзія – одне з центральних понять структурного психоаналізу Жака Лакана. Термін «*Forclusion*» (фр. – виключення) працює як аналог терміну «*Verwerfung*» (нім. – відкидання) в психоаналізі Зігмунда Фройда, але має більш конкретний зміст. Форклюзія означає *виключення «фалічного означника»* із системи «психічних координат» індивіда.

Форклюзія – специфічний механізм психічного захисту, що є характерним для психозу. Форклюзія – це відкидання у несвідомому «метафори батька» внаслідок чого суб'єкт стає нездатним інтегрувати фалічний сигніфікант у своє несвідоме. Форклюзія блокує нормальний процес едипізації, і тому суб'єкт не сприймає соціальне табу, заборону інцесту чи закон символічної кастрації.

Щоб показати сутність форклюзії, треба звернутися до базових принципів нозології Фройда. На його думку, існує три основні клінічні структури, кожна з яких пов'язана з певним механізмом психічного захисту. Невроз пов'язаний з витісненням (*Verdrängung*) (Freud, 1961: 153). Психоз пов'язаний з відкиданням (*Verwerfung*) (Freud, 1964: 204). Перверсія пов'язана з запереченням (*Verleugnung*) (Freud, 1961b: 143).

У випадку неврозу пацієнт *витісняє* неприйнятну ідею зі свідомості у несвідоме. У випадку психозу він *відкидає* цю ідею і поводиться так, ніби вона до нього ніколи не приходила і не турбувала. У випадку перверсії він *заперечує* цю ідею, хитко балансуючи між визнанням і невизнанням.

Усі захисні механізми стосуються визнання чи невизнання конкретних ідей, уявлень, перцепцій і реальностей, які зрештою зводяться до захисту від символічної кастрації. Нормальна людина долає Едипів комплекс, приймає обмеження власних інстинктів і розуміє символічну кастрацію. Але «для хворого уявлення про кастрацію таке нестерпне, що він постійно позбавляється його через захисний процес» (Рус, 2022: 72).

Отже, *витіснення* неприйнятної ідеї або забороненого бажання стає причиною неврозу; *відкидання* – причиною психозу; *заперечення* – причиною перверсії. Кожний психічний розлад генерує свій патологічний продукт: симптом – у невротика, галюцинації – у психотика, фетиш – у перверта. (Див. Табл. 1).

Табл. 1.

Клінічні структури

Структури	Процес (механізм)	Продукт
Невроз	Витіснення (*Verdrängung*)	Симптом
Психоз	Відкидання (*Verwerfung*)	Галюцинація
Перверсія	Заперечення (*Verleugnung*)	Фетиш

Лакан дотримується тих само принципів діагностики, які запропонував Фройд, але доповнює їх новими аспектами та інтерпретаціями. Зокрема, замість терміну «*Verwerfung*» Лакан застосовує термін «*Forclusion*», який він впроваджує у науковий обіг в Семінарі III «Психоз» у 1956 р. (Lacan, 1993: 321).

Подібно до того, як Фройд вказував на *витіснення* як причину неврозу та на *заперечення* як на причину перверсії, так і Лакан в дії *відкидання* бачить типовий для психозу захисний механізм. Але, на думку Лакана, відкидання не є кінцевою причиною психотичного розладу.

Відкидання – це лише одна функція, яка тісно пов'язана з іншою – фалічною або символічною – функцією, що репрезентована в «*імені-батька*». Але тільки дві функції, які висвітлюють «нестачу того означника, який ми називаємо «*ім'ям-батька*» (Lacan, 2017: 133), стають комплексною причиною психозу і формують процес форклюзії.

Як Лакан підійшов до відкриття феномену форклюзії? Цей шлях був довгим і складним, він тривав майже 25 років. В докторській дисертації «Про параноїдальний психоз і його відношення до особистості» Лакан вивчав причини психозу і методи його лікування (Lacan, 1975). Тоді він звернув увагу на захисний механізм, який Фройд називав *Verwerfung*, але описував у різних контекстах.

Термін «*Verwerfung*» Фройд запропонував в статті «Психоневрози захисту» (1894), де зазначав, що «психотик так енергійно запускає захист від нестерпних уявлень, що разом з цими ідеями також відкидає пов'язаний з ними фрагмент реальності» (Freud, 1962: 58). Тобто важливо, що *Ego* відкидає не лише ідею, але й частину реальності.

Однак у той момент було не зрозуміло, що саме підлягає відкиданню: страх кастрації, первинний генітальний рівень стосунків між людьми, особливі етикетні чи ритуальні формули мови, тощо? Пізніше в статті «З історії дитячого неврозу» (1914) Фройд висуває гіпотезу, що причиною психозу є «відкидання страху кастрації» («*Verwerfung der Kastration-Angst*») (Freud, 1955).

Лакан також говорить про проблему *Verwerfung* у двох клінічних аспектах: щодо «страху кастрації» та «виключення фігури батька» з Едіпова

трикутника. Але друга теза вимагала детального дослідження і серйозного практичного обґрунтування.

В праці «Сімейні комплекси у формуванні особистості» (1938) Лакан розвиває думку про сімейне джерело психотичних конфліктів. На низці прикладів він показує, що формування психозу пов'язано з виключенням фігури батька і подальшою редукцією нуклеарної сім'ї до відносин «мати – дитина» (Lacan, 1984: 49).

Батько є третім елементом в Едіповому комплексі, що виступає посередницькою ланкою між матір'ю і дитиною. Крім біологічної функції, *батько також виконує символічну функцію, в якій парадоксальним чином поєднуються два імперативи: заборона та захист*.

Заборона полягає в тому, що батько створює дистанцію між матір'ю і дитиною. *Дистанція чинить суворий опір тому, щоб мати ототожнювала своє тіло з дитиною, яку вона народила, а дитина ототожнювала свої потреби з тілом матері, від якої вона залежить*.

Отже, батько запобігає тому, щоб мати цілком задовольнялася дитиною, а дитина – патологічно зациклювалася на матері. Батько захищає дитину від матері, а мати – від дитини. *Забороняючи «злиття» матері та дитини, і, водночас, захищаючи їх одну від одної, батько встановлює базовий закон міжособистісних відносин, визначаючи, що в них дозволено, і що недозволено*.

Далі, у статті «Про питання, що передує будь-якому можливому лікуванню психозу» (1957) Лакан робить висновок, що *виключенню підлягає не просто фігура батька, але великий і багатогранний дискурсивно-соціальний комплекс, який він позначає як «ім'я-батька»* (*Nom-du-Pere*). Саме «ім'я-батька» як «фундаментальний позначник», що «встановлює або ратифікує закон» (Lacan, 1977a: 217), є головним об'єктом форклюзії.

«Ім'я-батька підтримує ту символічну функцію, завдяки якій батько з найдавніших часів асоціюється з фігурою закону» (Lacan, 1977b: 67). Так, у механізмі форклюзії мова йде не про звичайний означник, а про той глибинний, фундаментальний означник, що дає «підставу або підґрунтя для закону» (Lacan, 2017: 132).

Існує ще один цікавий і важливий аспект проблеми. Оскільки «ім'я-батька» репрезентує *символічну функцію*, яка забезпечує позитивне вирішення Едіпова комплексу і гарантує успішне входження дитини у світ культури, то «ім'я-батька» (як соціальний патерн) Лакан також називає *символічним батьком*.

У зв'язку з цим Лакан проводить *концептуальну різницю між реальним, уявним і символічним батьком*. Кожна з трьох фігур грає власну роль у справі психічної захисту індивіда. *Причиною появи психозу є відсутність символічного батька, або блокування тієї функції, яку він завжди виконує*.

Отже, досліджуючи проблему психозу, Лакан виявляє зв'язок двох топік на психоаналітичному рівні: 1) тема *Verwerfung*, тобто відкидання

певного елемента реальності; й 2) тема виключення фігури батька. Коли «ім'я-батька» підлягає форклюзії, то в символічному регістрі виникає лакуна або порожнеча. Зіткнення внутрішнього світу суб'єкта з цим «не-асимільованим означником» (Lacan, 1993: 321) стає «пусковим механізмом» психозу.

Теорія форклюзії Лакана має вагому наукову новизну. На відміну з інших пост-фройдистських теорій, які в розвитку психозу відводять ключову роль матері, Лакан говорить про вирішальну роль батька. Фокусуючи увагу на фігурі батька, Лакан пропонує альтернативу аналітичним схемам Меляні Кляйн, Отто Кернберга і Моріса Буве, які досліджують лише діаду «мати – дитина» та ігнорують все інше.

Крім того, теорія форклюзії Лакана показує, що психоз – це не просто внутрішня проблема *Ego*. Психоз пов'язаний зі складнощами в адаптації, з «розривами в комунікації», з нездатністю індивіда побудувати нормальні інтер-суб'єктивні відносини, а також зі спотвореним способом передачі своїх емоцій і почуттів ресурсами мови.

Система репрезентації внутрішнього світу психотика є дуже складною. Він оперує редукованими смислами і розпливчастими категоріями мови. Змішування образу і поняття, знаку і предмета веде до амальгамування буття і значення. Все зливається до купи, де одне слово звучить в унісон з усім повсякденним або метафізичним лексиконом.

Резюмуючи розгляд форклюзії, можна зазначити, що Лакан пов'язує психоз з невдачею едипальної ідентифікації. «Входження у психоз супроводжує такий самий процес, який відбувається під час входження в комплекс Едіпа» (Рус, 2022: 70). Зазвичай, цей феномен має місце ще у ранньому дитинстві, але тривалий час він залишається непомітним.

Яскраві прояви форклюзії дають про себе знати в юнацькому віці, коли «криза батьківської метафори» (Lacan, 1977a: 215) спричиняє в свідомості суб'єкта психотичний зрив. «Нещасний випадок у символічному регістрі» (Lacan, 1977a: 215) гальмує сублімацію та підриває адекватне сприйняття реальності, запобігаючи формуванню зв'язку між трьома елементами.

Зокрема, в період першого кохання, суб'єкт відчуває певні труднощі з виразом емоцій. «Об'єкт ідентифікації не отримує переваги над об'єктом бажання, тож межі бажання руйнуються. В цьому процесі також розпадається поверховий конформізм, за допомогою якого суб'єкт дотепер маскував своє нарцисічне ставлення до реального світу» (Рус, 2022: 70).

З часом виникають мовні аберації: суб'єкт чує голоси, створює неологізми, іноді – ехолалії. «Мова суб'єкта, його означники повертаються до Реального (або *Id* у термінології Фройда) і там у формі зовнішньої «вокалізації» вербальних галюцинацій з характером самопринижения стають предметом переконання. Поступово спостерігається розпад Я.

Суттєво змінюється поведінка суб'єкта, порушується його сприйняття себе, людей, навколишнього середовища. З'являється марення

переслідування або самозвинувачення. «Схильність до пригнічення свідчить про генетичну спорідненість цього процесу з моральним пригніченням і нестриманістю структур *Super-Ego*» (Рус, 2022: 71).

Відсутність батьківської функції торкається всієї сфери Символічного (або *Super-Ego*). Форклюзія «імені-батька» нівелює в людських відносинах все, що відповідає совісті й моралі. Суб'єкт стає нездатним контролювати власні потяги і бажання. Тому психотик, наприклад, є більш імпульсивним й агресивним, ніж невротик чи перверт.

Загалом, працюючи з психозами понад 25 років, Лакан, як теоретик і практик, ставить питання про максимально точний переклад терміну *Verwerfung* французькою мовою. У 1953-1954 рр. Лакан пропонує три варіанти перекладу: *rejet* – відкидання; *refuse* – відмова; *retracement* – відсікання (Lacan, 1987: 43). У 1956 р. Лакан знаходить новий термін *forclosure* – виключення, який вважає найкращим еквівалентом (Lacan, 1993: 321). З того часу Лакан активно застосовує його в своїй клінічній роботі.

Список використаних джерел

1. Рус А. Лакан: вступ до структурного психоаналізу. Київ : Комубук, 2022. 232 с.
2. Freud S. An Outline of Psychoanalysis. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. In 24 vol. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1964. Vol. XXIII. P. 141–207.
3. Freud S. From the History of an Infantile Neurosis. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. In 24 vol. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1955. Vol. XVII. P. 3–123.
4. Freud S. Neurosis and Psychosis. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. In 24 vol. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1961. Vol. XIX. P. 149–153.
5. Freud S. The Infantile Genital Organization: An Interpolation into the Theory of Sexuality. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. In 24 vol. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1961. Vol. XIX. P. 141–145.
6. Freud S. The Neuro-psychoses of Defense. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. In 24 vol. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1962. Vol. III. P. 41–68.
7. Lacan J. De la psychose paranoiaque dans ses rapports avec la personalité. Paris: Librarie F. Francois, 1932 [передрук: Lacan J. De la psychose paranoiaque dans ses rapports avec la personalité. Paris: Seuil, 1975.
8. Lacan J. Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. Essai d'analyse d'une fonction en psychologie. Paris: Navarin, 1984.
9. Lacan J. On a question preliminary to any possible treatment of psychosis: A Selection. London: Tavistock, 1977. P. 179–225.
10. Lacan J. The function and field of speech and language in psychoanalysis: A Selection. London: Tavistock, 1977. P. 30–113.
11. Lacan J. The Seminar. Book I. Freud's Papers on Technique (1953–1954). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 316 p.
12. Lacan J. The Seminar. Book III. The Psychoses (1955–1956). London: Routledge, 1993. 342 p.
13. Lacan J. The Seminar. Book V. Formations of the Unconscious (1957–1958). London: Polity Press, 2017. 529 p.

О.О. Бабелюк
студент 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ У СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Сучасні дослідження демонструють, що негативні наслідки переживання складних життєвих обставин можуть бути дещо пом'якшені та нівельовані адаптивними стратегіями подолання стресу. Копінг розглядається як структурна «надбудова» особистості, яку індивід здатний тією чи іншою мірою усвідомити. Більш продуктивні копінг-стратегії сприяють ефективній адаптації індивіда в стресових ситуаціях, тоді як адаптивна роль непродуктивних копінг-стратегій певною мірою низька та саме вони можуть призводити до дезадаптації (Бірон, 2015; Богучарова, 2016; Болтівець, 2020).

Результати вивчення стратегій подолання у студентів з різним рівнем психологічного здоров'я наведені у таблиці1.

Таблиця 1

Показники стратегій подолання у студентів з різним рівнем психологічного здоров'я (M ± m)

Шкали	1 група	2 група	t	p
Асертивні дії	18.02±0.67	20.46±1.01	2.01	0.05
Вступ до соціального контакту	21.53±0.77	21.83±1.08	0.23	-
Пошук емоційної підтримки	22.05±0.83	22.50±1.45	0.33	-
Обережні дії	23.17±0.97	18.68±1.14	0.05	-
Імпульсивні дії	18.79±0.66	18.00±1.16	0.59	-
Уникнення	20.08±1.03	17.05±1.07	2.71	0.01
Маніпулятивні дії	18.26±0.82	16.01±0.74	2.04	0.05
Асоціальні дії	15.21±1.04	17.42±1.04	1.50	-
Агресивні дії	19.79±1.05	20.83±1.62 0	0.54	-

Дослідження копінг–стратегій у здобувачів вищої освіти з різним рівнем психологічного здоров'я показало, що за шкалою «Асертивні дії» показник у другій групі (20.46±1.01) вірогідно перевищує показник за цією шкалою у першій групі (18.02±0.67), при $t = 2,01$, $p \leq 0,05$.

Отже, досліджувані другої групи відрізняються більш вираженою схильністю активно і послідовно відстоювати свої інтереси, відкрито заявляти про свої цілі і наміри, поважаючи при цьому інтереси оточуючих (шкала «Асертивні дії»). Визначено, що респонденти першої групи демонструють вірогідно більші показники за наступними шкалами:

− «Обережні дії» (18.79±0.66 та 23.17±0.97), при $t = 2,99$, $p \leq 0,05$;

− «Уникнення» (20.08±1.03 та 17.05±1.07), при $t = 2,71$, $p \leq 0,01$;

− «Маніпулятивні дії» (18.26±0.82 та 16.01±0.74), при $t = 2,04$, $p \leq 0,05$.

Тобто, представникам першої групи, в порівнянні з другою, більш притаманні наступні характеристики проактивного подолання:

− більш виражене прагнення уникати ризику, нічого не приймати на віру, довго готуватися, перш ніж діяти, та обмірковувати певний час і ретельно зважувати всі можливі варіанти рішення (шкала «Обережні дії»);

− більш характерна здатність уникати рішучих дій, що вимагають великої напруженості й відповідальності за наслідки, прагнення віддалятися від конфліктної ситуації, відкладати вирішення виниклої проблеми, думати про щось інше, відволікатися на інші заняття і види діяльності (шкала «Уникнення»);

− більша здатність використовувати стратегію, що дозволяє навмисно і приховано спонукати іншу людину до переживання визначених станів, прийняття рішень і виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей (шкала «Маніпулятивні дії»).

Вірогідних відмінностей між першою та другою групами за результатами дослідження не було встановлено за наступними шкалами, де показники відповідно склали:

- «Вступ до соціального контакту» (21.53±0.77 та 21.83±1.08), при $t = 0.23$;

- «Пошук емоційної підтримки» (22.05±0.83 та 22.50±1.45), при $t = 0.33$;

- «Імпульсивні дії» (18.79±0.66 та 18.00±1.16), при $t = 0.59$;

- «Асоціальні дії» (15.21±1.04 та 17.42±1.04), при $t = 1.50$;

- «Агресивні дії» (19.79±1.05 та 20.83±1.62), при $t = 0.54$.

Отже, досліджувані обох груп рівною мірою характеризуються наступним:

- здатністю діяти по першому спонуканню, під впливом зовнішніх обставин або емоцій, без попереднього обдумування своїх вчинків, зважування всіх «за» і «проти» і прийняття найбільш доцільних і обґрунтованих рішень (шкала «Імпульсивні дії»);

- здатністю у разі невдачі і конфліктах з іншими людьми, спрямувати агресивні дії на інших людей, звинувачуючи оточуючих в чому-небудь, відчувати почуття гніву, внутрішньої напруженості, розчарування, незадоволеності (шкала «Агресивні дії»);

- тенденцією виходити за соціально допустимі рамки і обмеження, егоцентризмом, прагненням до задоволення власних бажань, не зважаючи на обставини та інтереси інших людей (шкала «Асоціальні дії»);

- схильністю до вступу до соціальних контактів, для спільного вирішення критичних ситуацій (шкала «Вступ до соціального контакту»);

- схильністю до пошуку соціальної підтримки та прагнення поділитися своїми переживаннями з іншими людьми, обговорити з ними питання про становище, знайти у них співчуття і розуміння (шкала «Пошук емоційної підтримки»).

Висновок. Для досліджуваних першої групи більш властивими є такі копінг-стратегії як «Обережні дії», «Уникнення» та «Маніпулятивні дії», тоді як респонденти другої групи виявляють більшу схильність до використання такої стратегії долаючої поведінки як «Асертивні дії».

Список використаних джерел

1. Бірон Б.В. Проактивне подолання стресових ситуацій особистістю : *автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01*. Одеса, 2015. 22 с.

2. Богучарова О.І. Копінг-стратегії як фактор позитивної адаптації вимушених мігрантів. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія : Психологія. 2016. №. 22. С. 27–36.

3. Болтівець С.О. Психічне здоров'я і психологічна діяльність для його збереження. *Психологія і суспільство*. 2020. №. 1. С. 104–113.

Т.Р. Грабовська
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

РОЛЬ СІМ'Ї У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Сім'я відіграє важливу роль у процесі соціалізації дитини та формуванні її поведінки. Саме в сімейному середовищі закладаються перші уявлення про норми та цінності, які визначають подальший стиль життя людини. Якщо родина забезпечує емоційну підтримку, турботу та увагу до потреб дитини, це сприяє її гармонійному розвитку. Натомість дефіцит батьківської уваги, конфлікти або жорстокі методи виховання можуть провокувати девіантну поведінку, тобто відхилення від загальноприйнятих норм.

Дослідження науковців, зокрема С. Карпенчука, Н. Максимової, В. Оржеховської, І. Трубавіної, О. Христук та інших, свідчать про те, що

сприятливий сімейний клімат відіграє визначальну роль у запобіганні негативним соціальним явищам.

Один із ключових факторів профілактики девіантної поведінки є стиль виховання батьків або відповідальних за це осіб. Дослідження показують, що авторитарні методи, надмірний контроль або навпаки байдужість з боку батьків можуть викликати протест у дитини, що проявляється агресією, втечею з дому чи схильністю до віктимної поведінки. Оптимальним є демократичний стиль виховання, коли батьки не лише встановлюють правила, а й пояснюють їхню необхідність, враховують думку дитини та підтримують її ініціативи.

Ще одним важливим фактором є емоційний клімат у родині. Довіра між батьками та дітьми допомагає уникнути багатьох проблем у підлітковому віці. Якщо дитина знає, що може відверто поговорити з батьками про свої переживання, вона рідше шукатиме підтримку в девіантному середовищі. Але, якщо батьки постійно критикують, не приділяють уваги або застосовують покарання без пояснень, дитина може відчувати себе незначущою, що також провокує девіантні форми поведінки.

Переважно емоційний характер зв’язків між членами сім’ї на основі любові та симпатії створює сприятливу основу для опрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне зараження тощо; водночас забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення (незадоволення) собою і навколишнім світом (Онуфрієва, Чайковська, 2024).

Дуже важливу роль відіграє приклад батьків, тому що діти підсвідомо копіюють поведінку дорослих, тому, якщо в сім’ї прийнято вирішувати конфлікти мирним шляхом, виявляти взаємоповагу та відповідальність, то ці моделі поведінки стають нормою для самої дитини. Натомість, якщо дитина постійно спостерігає за агресією, порушенням норм або байдужістю, ймовірність девіантної поведінки зростає.

Важливо також контролювати коло спілкування дитини та її зайнятість, але при цьому не втручатися занадто сильно, щоб не викликати спротиву чи відчуття тотального контролю. Батькам варто проявляти інтерес до життя дитини, розпитувати про її друзів, спільні інтереси та вподобання, підтримувати здорове спілкування та допомагати в разі виникнення конфліктних ситуацій. Шкільне середовище дуже впливає на особистість та її бачення світу, тому і формування девіацій більш вірогідніше. Провідна роль у профілактиці девіантної поведінки належить шкільним практичним психологам та соціальним педагогам. Стратегічною базою профілактичної роботи, має бути орієнтація на внутрішній захисний потенціал підлітка, розкриття ресурсів психіки особистості, підтримка та допомога в самореалізації власного життєвого призначення.» (Мельник, & Сербалюк, 2009).

Позашкільні активності, гуртки, спорт допомагають спрямувати енергію в конструктивне русло, сприяють розвитку самодисципліни, комунікативних навичок та формують почуття відповідальності. Участь у

спільних заходах, таких як волонтерські проєкти, творчі студії чи спортивні команди, дозволяє дитині знайти однодумців, відчути підтримку та визнання з боку суспільства, що знижує ризик залучення до девіацій.

Висновки. Сім'я є основним фактором у запобіганні та формуванні девіантної поведінки, залежно від багатьох аспектів. Від того, які цінності життя закладаються в дитинстві, залежить її майбутнє. Батьки повинні створювати умови для довірливих стосунків, бути прикладом для наслідування та підтримувати дитину в процесі її особистісного розвитку. Від стилю виховання, емоційного клімату та рівня уваги до потреб дитини залежить її здатність дотримуватися соціальних норм. Довіра між батьками та дітьми сприяє запобіганню ризикованій поведінці, а контроль за колом спілкування та залучення до позашкільної діяльності допомагають спрямувати енергію дитини в конструктивне русло. Отже, гармонійні сімейні стосунки, увага до емоційного стану дитини та позитивний приклад батьків є важливими умовами профілактики девіантної поведінки.

Список використаних джерел

1. Максимова Н. Психологія девіантної поведінки. Київ : Видавництво «Академія», 2018. 520 с.
2. Мельник Л.П., Сербалюк Ю.В. Девіантна поведінка молоді та шляхи її профілактики. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2009. Випуск 5. С. 279–288.
3. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Психологія девіантної поведінки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. С. 23–24.
4. Христук О.Л. Психологія девіантної поведінки: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2014. 300 с.

А.Ю. Зінченко
магістрантка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Гудима**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Перехідний період середнього віку є ключовим етапом у житті кожної людини, що супроводжується суттєвими змінами в особистісній та соціальній сферах. У цей період часто переосмислюються життєві цілі, досягнення та цінності, що нерідко стає причиною психологічних труднощів.

Окрім того, сучасні реалії, зокрема війна в країні, вимушене переселення та еміграція, постійні негативні новини, загроза життю та

здоров'ю, як свого так і близьких людей, значно посилюють вплив кризового періоду на психічне благополуччя. Тому дослідження зазначених аспектів є важливим для глибшого теоретичного аналізу, так і для розробки практичних підходів до підтримки у періоди життєвих змін.

Криза (у перекладі із грецької «krisis» – рішення, вирішення, повторний пункт, вихід) – це стан, що поєднує в собі зростання вразливості та потенціал розвитку; поворотний пункт в особистісному розвитку людини, вибір між прогресом та регресом. Це раптовий розрив нормальної життєвої активності та безперервного плину життя (Столярчук, 2023 : 7).

Інтерес до вивчення кризи середнього віку становлять роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Вперше термін «криза середнього віку» описана Еліотом Жаком в 1965 році, що визначалось, як «психологічний стан невпевненості в житті людини у віці від 30 до 50 років».

Крім вищевикладеного, слід зазначити, що криза середнього віку може стати важким випробуванням навіть для успішних та матеріально забезпечених людей. Проте вона часто веде до переосмислення цінностей і знаходження нового сенсу життя чи кар'єри.

С.Б. Кузікова і Т.І. Щербак пов'язують кризу середнього віку з: особистісною стагнацією, що обумовлена втратою життєвих сенсів; переоцінкою життєвих цінностей відповідно до результатів прожитого періоду життя; мотиваційною невизначеністю; професійною стагнацією й обмеженням перспективи розвитку у роботі; емоційним вигоранням (Кузікова & Щербак, 2020).

Питання особистісної зрілості вивчалося багатьма вітчизняними та іноземними науковцями (О.С. Штепа, Г. Олпорт, Т.М. Титаренко, Л.П. Овсянецька, І.Я. Шемелюк та ін.). Автори проаналізували особистісну зрілість як цілісний феномен, а саме як етап та якісний показник розвитку людини.

Українська дослідниця О.С. Штепа, відштовхуючись від поняття, яке ввів Г.Олпорт – пропріум особистості (якості людини, що роблять її унікальною і виступають індикаторами особистісної зрілості), виводить десять рис (диспозицій), які утворюють пропріум зрілої особистості: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергічність (Штепа, 2008).

У словнику за редакцією П.П. Горностая і Т.М. Титаренко зазначено, що зрілість особистості – це загальний стан високорозвинутих фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних і соціальних параметрів людини. Зрілість особистості передбачає високий розвиток фізичних, інтелектуальних, і соціальних параметрів людини. Наприклад Л.П. Овсянецька розглядає зрілість людини не за біологічними критеріями (соматичні, статеві, фізичні), а як глибинне психологічне новоутворення (особистісна та соціальна зрілість) (Шемелюк, 2017).

Від рівня зрілості особистості залежить формування її «Я-концепції» під час подолання кризи середнього віку, а саме позитивні зміни в уявленні

про себе спостерігаються у випадках, коли особистість характеризується такими рисами, як доброзичливість, впевненість у собі, стриманість, спокій, уміння конструктивно вирішувати конфлікти, емоційна врівноваженість, відкритість, прагнення до творчого самовираження, здатність до гнучкої взаємодії з іншими, толерантність до нових ідей, орієнтація на гармонійні відносини, самостійність, задоволення професійною діяльністю, а також здатність отримувати задоволення від виконання власної ролі в суспільстві.

Водночас, негативні трансформації уявлення про себе частіше зустрічаються у людей, які мають емоційну нестабільність, радикальність у поглядах, низький рівень довіри до інших, дефіцит толерантності до незвичайного, конфліктність у стосунках, відсутність здатності до конструктивної взаємодії, а також незадоволення професійною реалізацією та дефіцит впевненості в собі (Фурман, 2018).

Водночас науковці все ще недостатньо дослідили вплив гендерних особливостей на перебіг кризових періодів у процесі безперервного розвитку дорослої особистості. Дорослішання залишається одним із найменш вивчених етапів онтогенезу, який характеризується досягненням найвищого рівня розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини.

Криза середнього віку у чоловіків зазвичай проходить більш емоційно напружено, оскільки вона часто пов’язана з прагненням до змагальності, адреналіну та відчуттям самореалізації. У той час для жінок «стабільність» та «спокій» можуть означати гармонію, для чоловіків це нерідко сприймається як рутина або одноманітність. Одним із найчастіших проявів кризи є незадоволення професійною діяльністю та кар’єрою. Навіть якщо чоловік займає престижну посаду та отримує високу оплату, він може відчувати, що це не приносить очікуваного задоволення. Чоловіки нерідко порівнюють свої досягнення з успіхами ровесників або колишніх знайомих, що часто посилює відчуття невдоволеності. Це може спричинити проблеми у спілкуванні та погіршенні міжособистісних відносин. У деяких випадках криза середнього віку змушує чоловіків надмірно турбуватися про стан свого здоров’я, що може призвести до появи тривожності або навіть схильності до іпохондрії.

У жінок криза середнього віку часто супроводжується внутрішнім діалогом, під час якого виникає запитання: «Чи вдалося мені реалізувати своє життя так, як я мріяла?». Це може викликати відчуття безповоротності часу та усвідомлення, що змінити щось вже складно, адже старість видається ближчою, ніж хотілося б. Така криза стає своєрідним «коктейлем» із суміші тривоги, страху та роздратування, який нерідко доповнюється порушеннями сну.

Жіноча криза середнього віку має тенденцію починатися дещо раніше, іноді вже після 30 років. Через це її прояви можуть залишатися менш помітними, адже до 40 років багато жінок уже частково пройшли через емоційні потрясіння. У той час як у чоловіків криза середнього віку тільки починає набирати обертів, жінки нерідко вже адаптуються до викликів свого віку. Однак це зовсім не означає, що кризи у жінок немає – вона є, і її вплив

на життя може бути досить значним, просто початок часто зміщується на 5-10 років раніше.

Джим Конві виділив такі стадії (етапи) кризи середнього віку:

Заперечення. На цій стадії людина прагне всіма силами і собі, і оточуючим довести, що ні про яку кризу не може бути мови. При цьому симптоми, що посилюються часто списуються на погоду, втому, на труднощі в сім'ї або в роботі.

Злість. Ця стадія характеризується тим, що все, від чого людина намагалася втекти, різко наздоганяє її і породжує злість. Чоловіки та жінки на стадії агресії стають дратівливими, агресивними, іноді починають замислюватись, щоб усе кинути.

Перегравання. Це щось на зразок підліткового бунту. На цій стадії людина починає прагнути до того, щоб встигнути зробити щось, що, як здається, є дуже важливим.

Депресія. Це стадія і симптом кризи середнього віку. Психологи зазначають, що до депресії людини підштовхує усвідомлення того, що все, що вона намагається змінити, стосується лише зовнішніх сфер. Внутрішні залишаються без змін. Це і змушує людину відчувати почуття крайнього гноблення, іноді байдужості до себе та навколишнього світу.

Відчуженість. На цій стадії людина занурюється максимально всередину. Саме в цей момент починає розбиратися зі своїми думками, тривогами, бажаннями, переживаннями.

Прийняття. На цій стадії людина приймає себе як «нову» і знову починає жити сьогоденням, а не минулим чи майбутнім (Conway, 2000).

Висновок. Криза в житті одночасно є викликом і шансом для особистісного розвитку. Досвід, який здобуває людина під час зіткнення з кризовими моментами, що охоплюють усі аспекти її існування, суттєво впливає на формування індивідуальності. Він визначає не лише становлення особистості, але й сприяє виникненню нових психологічних якостей у процесі подолання труднощів. Завдячуючи кризам з'являється потреба вирішення складних питань, пов'язаних із творчістю, адаптацією до змін середовища, зміною життєвого курсу та розвитку здатності приймати життя у всій його різноманітності.

Список використаних джерел

1. Кузікова С.Б., Щербак Т.І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* Вип. 2. Херсон: Херсонський державний університет, 2020. С. 132–138.

2. Столярчук О. Життєві кризи особистості: психологічний путівник: *навчальний посібник*. Кременчук: НОВАБУК, 2023. С.7.

3. Фурман О.І. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. №1–2. 2018. С. 38–67.

4. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. Вип. 6. С. 26–27.

5. Штепа О.С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. *Монографія.* Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. 210 с.

6. Conway J. Men in Midlife Crisis. David C Cook, 2000. 84 p.

Eduard Ivashkevych
Dr. in Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology and Psychodiagnostics of Rivne State University of the humanities,
Rivne, Ukraine
Ruslan Simko
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

PSYCHOLOGICAL RESOURCEFULNESS AS A PHENOMENON OF THE PERSON'S ACTIVITY

The problem of the formation of the resourcefulness of the personality is gaining increasing scientific and practical relevance due to the continuous growth of social, economic, environmental, technogenic, personal extremes of our life. In such a way is explained by a significant change in the content and conditions of the activity for representatives of many professions. In our article, we will present materials on the theoretical and experimental study of the formation of the resourcefulness of the personality and the levelling of psychological stress, and present the accumulated knowledge on the problem of actualization of the functional state of a person (Cattell, 1988).

Based on this definition of resourcefulness, scientists have attempted to classify the mental states of a person, although many scientists note that this classification is largely conditional. According to many scientists, the main structural components of the person's psychological resourcefulness are:

1. Psychological resourcefulness of the individual is a situational phenomenon. First of all, for the psychological resourcefulness of the individual, the individual characteristics of a person are important, and secondly, the features of certain situations that cause psychological reactions of a person that are uncharacteristic for him/her. The fact that psychological resourcefulness of the individual is often personal, that is, they express one or another characteristics of a person, does not prevent the person from being defined as temporal characteristics of the mental activity of the individual. If, for example, a person is prone to affectation, his/her affect is still temporary, integral, structural, personally stated that begins and ends at a certain time.

2. The psychological resourcefulness of the individual is deeper and more superficial, depending on the strength of the influence on the person's experiences and behavior. The psychological resourcefulness of the individual is a mental state, which is much deeper than moods.

3. The psychological resourcefulness of the person can have both positive and negative effects on the individual. This situation is particularly important from a practical point of view and, above all, empirical mind. Apathy can be an example of a negative state, and inspiration can be an example of a state that positively affects a person's activity. All of these qualities are structural elements of the psychological resourcefulness of a person.

4. Psychological resourcefulness of the individual is a long and at the same time a short-term process. Thus, the moods that are a part of the structure of psychological resourcefulness of the individual can have different durations: from several minutes to a day and several days.

5. Psychological resourcefulness of the individual is a more or less conscious and quite structural process. For example, absent-mindedness is more often an unconscious mental state, while determination is always conscious, and fatigue can have different levels of awareness. Thus, psychological resourcefulness of the individual has temporal characteristics (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019).

This classification of the structural components of the psychological resourcefulness of the individual is quite extensive and quite acceptable in a view of solving research empirical problems. This classification of the structural components of the psychological resourcefulness of the individual reflects the main characteristics of the structural components of resourcefulness, reflecting the degree of awareness, marked by their sign (positive or negative ones), with different duration and fluidity. However, this classification also has some significant drawbacks, the main one of which is that there is no clear distinction between states and mental processes. As a result, it is possible to involuntarily mix up individual structural components that constitute the phenomenon of the psychological resourcefulness of the individual. For example, scientists talk about absent-mindedness as a separate mental state, but we have more substantial grounds to consider absent-mindedness as a characteristics of attention, which, at the same time, is also a structural component of the psychological resourcefulness of the individual.

Other scientists show the problem of psychological resourcefulness of the individual somewhat differently. Scientists consider the personal states that develop the process of the person's socially significant activity and amplify both the psychological and physiological characteristics of a person. Scientists call such resource states as psychophysiological ones in order to separate them from the elementary states of excitation and inhibition that are developed at certain levels of mental regulation. According to the definition of scientists, psychological resourcefulness of the individual is a holistic reaction of the individual to external and internal stimuli, with the aim at achieving useful, positive and pleasant result.

Thus, scientists distinguish a special type of personal states that are a part of the structure of psychological resourcefulness of the individual. These are peculiar psychophysiological states associated with the mental and physiological structures of the personality. At the same time, any mental state of a person turns out to be closely related to the physiological structures of the personality (either caused by physiological processes, or contributing to the emergence of certain physiological processes). In view of this approach of scientists, the concept of psychological resourcefulness of the individual acquires special significance when considering mental states within a general problem of human adaptation to environmental conditions.

The definition of psychological resourcefulness of the individual, given by scientists, largely assumes that psychological resourcefulness of the individual, and it is a causally determined phenomenon, the reaction not of a separate system or organ, but of the individual as a whole, with the inclusion in the response of both

physiological and mental levels (subsystems) of management and regulation by a person of himself/herself, his/her mental activity, which relate to the substructures and aspects of the individual, as well as the structural components of the psychological resourcefulness of the individual. Therefore, any psychological state is a kind of personal experience of the subject and the interaction of its various functional systems. Moreover, psychological resourcefulness of the individual is expressed both in a number of psychophysiological indicators and in human behavior. Thus, according to scientists, psychological resourcefulness of the individual can be represented by the characteristics of three levels of response: *mental* (personal experiences), *physiological* (somatic structures of the organism and mechanisms of the autonomic nervous system) and *behavioral* (motivated behavior).

According to various authors of the holistic concept of psychological resourcefulness of the individual, in any psychophysiological state all of the above-listed levels of psychological resourcefulness of the individual must be necessarily represented, and only by the set of indicators reflecting each of these levels can a conclusion to be drawn about the psychological resourcefulness of the individual, which is available to a person. Neither behavior nor various psychophysiological indicators, taken separately, are able to reliably differentiate one state from another one, since, for example, an increase in pulse rate or a decrease in reaction of time can be observed at different levels of psychological resourcefulness of the individual.

Thus, the mental side of the psychological resourcefulness of the individual is reflected as experiences and feelings, and the physiological side of psychological resourcefulness is expressed in the change of a number of functions, and primarily vegetative and motor actions. Experiences and physiological changes are inseparable, that is, they always accompany each other. For example, fatigue, apathy are accompanied by a change in a number of physiological functions, just as certain physiological signs of a certain state, which are accompanied by a feeling of fatigue, apathy.

So, in the concept of scientists regarding the psychological resourcefulness of the individual, it is advisable to highlight several basic, dominant factors. Firstly, the psychological resourcefulness of the human personality is determined by the influence of environmental factors and internal prerequisites, which include various structures of the mental and physiological levels. Secondly, the subjective side of states (experiences) in the structure of the psychological resourcefulness of the individual plays one of the leading roles in the regulation of human states, which for people themselves constitute the psychological resourcefulness of the individual. Thus, the psychological resourcefulness of the individual reflects and displays a fairly high level of functioning of both individual functional systems and the entire human organism as a whole. Therefore, it is quite logical not to simply talk about mental or psychophysiological states, but also about functional states when we talk about the development of psychological resourcefulness of future practical psychologists.

We believe that the central link of any system, including the psychological resourcefulness of the individual, is the result of its functioning – its system-forming dominant factor. Such a system-forming factor of the holistic human organism, which characterizes the psychological resourcefulness of the individual, is the adaptation of a person to life, vital activity and the environment as a whole.

Therefore, the functional state is a characteristic of the level of functioning of the body's systems in a certain period of time, which reflects the features of the homeostasis of the adaptation process, which is the main characteristic of the psychological resourcefulness of the individual. Achieving a particular level of functioning of the psychological resourcefulness of the individual is carried out, first of all, due to the activity of the mechanisms of regulation of the human psyche.

From the perspective of psychological science, the living human organism is considered by us as a multi-level, self-regulating system that self-develops due, first of all, to the psychological resourcefulness of the individual. Moreover, there are several points of view on the structure of the human organism as a holistic biosystem. In our opinion, the most promising point of view is the assumption of the existence of control mechanisms and controlled systems as determinants or predictors of the psychological resourcefulness of the individual. The mechanisms that control such a phenomenon, which is the phenomenon of the psychological resourcefulness of the individual, in such a model should include the central and autonomic nervous systems, and all other systems of the organism are quite controllable, resource structures.

Literature

1. Cattell R. Handbook of Multivariate Experimental Psychology. London, 1988. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4613-0893-5

2. Mykhalchuk N., Kryshevych O. The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика.* Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 265–285. URL: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.

Т.Л. Опалюк
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
А.А. Балінська
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) є одним із найпоширеніших неврологічних розладів у дітей, що має значний вплив на їх фізичний і психоемоційний розвиток. Оскільки навички соціального спілкування та побутової самостійності є критично важливими для розвитку особистості дитини, важливо дослідити психологічні основи їх формування у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Діти з ДЦП часто стикаються з труднощами в розвитку, пов'язаними як із фізичними обмеженнями, так і з порушеннями когнітивних функцій. Це може ускладнити формування соціально-побутових навичок. Як правило, діти з ДЦП мають сповільнений темп розвитку моторики, що безпосередньо впливає на їх здатність до самостійного виконання побутових завдань.

Діти з ДЦП можуть демонструвати підвищену чутливість до емоційних станів. Психологічна підтримка, створення емоційно комфортного середовища є важливими аспектами у формуванні у дітей соціальних навичок.

Поняття «соціально-побутові навички» є інтегрованим, воно складається як із побутових навичок, так і соціальних. Побутова навичка – автоматизований компонент свідомої діяльності, який набувається суб'єктом у результаті систематичних і послідовних вправ, що спрямовані на вирішення потреб повсякденного життя і які не можливо задовольнити без освоєння навички соціальної взаємодії з дорослими та однолітками. Поступово з допомогою дорослого дитина з ДЦП послідовно оволодіває технічною стороною процесу, набуває практичних побутових компетенцій. З одного боку, діти з ДЦП мають набути практичних побутових компетенцій, що забезпечують задоволення базових потреб дитини (в їжі, одязі, житлі, підтриманні здоров'я), а з іншого – мають опанувати соціальною компетенцією, що сприяє соціальній адаптації особистості. Однією із ключових соціальних компетенцій у сучасному інформаційному суспільстві є навичка соціальної взаємодії. Вона включає в себе уміння співпрацювати; готовність спілкуватись із дорослими, однолітками та іншими дітьми; уміння адаптуватися в новій групі, колективі, незнайомих умовах та низку інших умінь [4].

Питання формування СПН у дітей дошкільного віку з типовим розвитком є предметом вивчення науковців Г. Бєлєнької, Р. Буре, Є. Герасимової, Г. Годіної, Л. Захаревич, Т. Маркової, В. Нечаєвої, Д. Сергєєвої та ін. Незначна група дослідників у галузі спеціальної освіти та психології вивчала специфіку формування СПН у дітей різного віку з ДЦП (С. Аттермієр, К. Дженс,Н. Климон, Н. Мартін, О. Наумов, Б. Хаккер). Відтак, зазначене спонукає до аналізу основ формування СПН у різноаспектних дослідженнях українських та зарубіжних ортопедагогів і ортопсихологів (Е. Артеменко, Л. Вознюк, Н. Войцель, О. Глоба, Е. Данілавічютє, Л. Ержебет, Т. Зальцман, А. Заплатинська, М. Єфименко, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Кукса, Х. Мюллер, А. Обухівська, І. Омельченко, А. Путятин, М. Родненок, О. Романенко, А. Соколова, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.), у яких побіжно розкривається заявлена наукова проблема.

Соціально-побутові навички як інтегративне особистісне утворення в дошкільному віці розглядається в межах предметно-практичної й соціальної компетенцій (А. Заплатинська, Н. Климон, А. Лаврентьева, О. Наумов, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.). Однак, незначну кількість досліджень у галузі спеціальної освіти та психології присвячено формуванню соціально-

побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем [4].

Старший дошкільний вік – найважливіший період для формування операціональних можливостей дитини в найрізноманітніших соціально-побутових ситуаціях (С. Кулачківська, С. Ладивір, З. Плохій). Особливої уваги потребує робота з формування соціально-побутових навичок у групі дітей старшого дошкільного віку. Експериментальні дослідження учених (Г. Бєлєнька, Л. Калуська, Н. Кот, Н. Кривошея, М. Машовець, В. Павленчик) доводять те, що основи соціально-побутової компетенції закладаються до п'яти-шести років. Тобто, саме старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування системи соціально-побутових операцій: орієнтувальних, інструментальних та організаційно-регулятивних [4].

Родненок М.Є. зазначає, що спілкування з родичами, педагогами та однолітками відіграє ключову роль у розвитку соціальних навичок. Взаємодія у грі, спільна діяльність та можливість обміну досвідом допомагають дітям з ДЦП розвивати соціальні вміння [3].

У науковій праці Лохвицької Л. «Зарубіжні колеги про моральне виховання» мотивація є важливим аспектом у навчанні новим навичкам. Використання позитивного підкріплення і заохочення може забезпечити більшу зацікавленість дитини у виконанні певних соціально-побутових завдань [2].

Висновок. Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем є складним, але важливим процесом. Психологічні аспекти, такі як емоційна підтримка, соціальна взаємодія, мотивація та використання різноманітних методів навчання, є критично важливими для досягнення успіху в цьому процесі. Забезпечення належних умов для розвитку соціально-побутових навичок може значно поліпшити якість життя дітей з ДЦП і сприяти їх соціалізації.

Список використаних джерел

1. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навчально-методичний посібник / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко,Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова, за заг. наук. ред. А.Г. Шевцова. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 200 с.

2. Лохвицька Л. Зарубіжні колеги про моральне виховання. Дошкільне виховання. 2015. № 5. С.8–11.

3. Родненок М.Є. Корекція базових психічних функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії / М.Є. Родненок. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць:* Вип. 7, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори- 2006, 2016. Т. 2. С. 293–309.

4. Роменська Т.Г. Поняття «соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково- методичний збірник.* Випуск 9 / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С.106–116.

В.С. Пастушенко
науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ДРУКОВАНІ ПІДРУЧНИКИ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ: КОГНІТИВНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ

У сучасному світі, де цифрові технології стають невід'ємною частиною повсякденного життя, питання ефективності друкованих підручників у порівнянні з електронними ресурсами набуває особливої актуальності. Незважаючи на зручність і доступність цифрових носіїв, друковані підручники продовжують залишатися важливим засобом навчання, що пояснюється когнітивними та фізіологічними аспектами сприйняття інформації.

З когнітивної точки зору друкований текст сприяє кращому засвоєнню матеріалу завдяки просторовій навігації та тактильному контакту з книгою. Фізичне перегортання сторінок допомагає створювати ментальну карту інформації, що полегшує запам'ятовування та відтворення знань. Дослідження підтверджують, що студенти, які навчаються за друкованими матеріалами, демонструють кращі результати у розумінні складного змісту порівняно з тими, хто використовує цифрові носії. Крім того, відсутність гіперпосилань і повідомлень, які можуть відволікати увагу, робить читання паперових підручників більш зосередженим. [1]

Фізіологічні аспекти також відіграють важливу роль у виборі формату навчальних матеріалів. Тривала робота з екранами призводить до цифрового навантаження на зір, що може викликати втому, сухість очей, головний біль та навіть порушення сну через вплив синього світла на вироблення мелатоніну. Це особливо актуально для студентів і професіоналів, які проводять багато часу перед моніторами, виконуючи завдання або працюючи з електронними ресурсами. [2]

Друковані книги, навпаки, забезпечують комфортніше читання, оскільки не випромінюють світло і не створюють додаткового навантаження на очі. Вони дозволяють підтримувати природний ритм зорового сприйняття та сприяють кращій концентрації уваги. Крім того, фізична взаємодія з книгою, зокрема перегортання сторінок і відчуття текстури паперу, може покращувати запам'ятовування інформації завдяки тактильному сприйняттю.

Окремо варто зазначити психологічний аспект: читання з паперу сприяє зниженню рівня стресу, що позитивно впливає на загальний когнітивний стан людини. Дослідження показують, що традиційні книги допомагають створювати більш спокійну атмосферу, оскільки процес читання без цифрових подразників сприяє релаксації та покращенню концентрації. Друковані матеріали дозволяють читачеві зосередитися на змісті без зайвих відволікаючих чинників, таких як повідомлення, сповіщення або спокуса швидко перемикатися між завданнями, що є типовою проблемою цифрових носіїв. [2]

Крім того, читання друкованих книг сприяє кращому запам’ятовуванню інформації завдяки глибшому залученню когнітивних процесів. Фізична взаємодія з книгою – перегортання сторінок, підкреслення важливих фрагментів або використання закладок – створює тактильні та візуальні асоціації, які полегшують пригадування матеріалу. Це особливо важливо для студентів та дослідників, яким потрібно не просто споживати інформацію, а й аналізувати та систематизувати її.

Важливим аспектом є також вплив друкованого читання на емоційний стан. Воно сприяє уповільненню темпу життя, що дозволяє краще зануритися в текст і отримати задоволення від процесу. Це особливо актуально в сучасному цифровому середовищі, де швидке споживання інформації може призводити до поверхневого сприйняття та когнітивного перевантаження. [3]

Попри переваги друкованих підручників, цифрові технології відкривають нові можливості для навчання, забезпечуючи інтерактивний досвід, мультимедійні доповнення та доступ до великої кількості інформації. Електронні ресурси дозволяють швидко знаходити потрібні дані, використовувати відео, аудіо та анімаційні матеріали для кращого розуміння складних концепцій. Крім того, вони забезпечують мобільність, оскільки студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів будь-де та будь-коли.

Оптимальним варіантом стає комбінований підхід, коли друковані підручники використовуються для глибокого засвоєння матеріалу, що вимагає уважного читання, аналізу та запам’ятовування, а цифрові ресурси – для пошуку додаткової інформації та інтерактивної взаємодії. Такий підхід дозволяє поєднати переваги обох форматів, підвищуючи ефективність навчання та комфортність процесу сприйняття інформації.

Таким чином, друковані підручники залишаються важливим елементом освіти, оскільки вони відповідають природним особливостям сприйняття інформації людиною. Поєднання друкованих і цифрових носіїв може стати найбільш ефективною стратегією навчання в умовах сучасного технологічного середовища.

Список використаних джерел

1. Горбенко, О. Видання електронного підручника: оцінювання цифрових каналів комунікації. Національний транспортний університет: [Електронний ресурс]. Київ, 2016. С.12–14. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ac7d0373-fc97-4107-b64d-43ff704a660d/content (Дата звернення 7.03.2025)

2. Куцевська, О. С., & Литвиненко, Є. М. (2017). Впровадження електронних підручників у школах України. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, (7 (2)), С.193–203.

3. Руденко, І. М. Освіта у цифрову епоху. Збірник тез доповідей і статей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософські обрії сьогодення» / редкол. Берегова Г.Д., Герасимова Е.М., Лєнь Т.В. та ін. – Херсон: РВВ «Колос», 2016. С.126. URL: https://dspace.ksaeu.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/3233/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80._%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84._2016_%282%29.PDF?sequence=1&isAllowed=y#page=126

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

ВИТОКИ ПСИХОЛОГІЇ: ВІД АНТИЧНИХ ФІЛОСОФІВ ДО СУЧАСНОЇ НАУКИ

Психологія як наука має довгу та багатогранну історію розвитку, яка бере свій початок ще в античні часи. Пошуки відповідей на питання про природу людського мислення, свідомості та поведінки цікавили філософів Стародавньої Греції, таких як Сократ, Платон та Аристотель. Саме вони заклали основи психологічної науки, що згодом розвивалася через середньовічні релігійні концепції, епоху Відродження, просвітництво й нарешті перетворилася на самостійну дисципліну в XIX-XX століттях. [1]

У давньогрецькій філософії психологічні питання досліджувалися в контексті загальних міркувань про природу людини та її пізнання. Сократ був одним із перших, хто заглибився у вивчення самосвідомості, запровадивши метод маєвтики – діалектичного дослідження понять. Платон розглядав душу як окрему сутність, яка існує незалежно від тіла, що заклало підґрунтя для розвитку дуалізму в майбутньому. Аристотель, у свою чергу, в трактаті «Про душу» визначав психіку як функцію організму, вважаючи її невід'ємною частиною життя.

Середньовічна епоха внесла у розвиток психологічних уявлень значний вплив релігії. Християнська традиція, представлена такими мислителями, як Августин Блаженний та Фома Аквінський, акцентувала увагу на внутрішньому світі людини, її моралі та духовному розвитку. Проте науковий аналіз психічних процесів у цей період залишався обмеженим теологічними рамками.[2]

Період Відродження приніс нове бачення людини як автономної істоти, здатної до самопізнання. Декарт започаткував дуалістичну концепцію, за якою свідомість і тіло існують окремо, що значно вплинуло на подальший розвиток психології. Англійські емпіристи, такі як Джон Локк та Девід Г'юм, підкреслювали роль досвіду та сприйняття у формуванні психічної діяльності, що заклало основи асоціативної психології. [3]

У XIX столітті відбулося становлення психології як самостійної науки. Вільгельм Вундт відкрив першу лабораторію експериментальної психології у Лейпцигу (1879), що стало початком наукового дослідження психічних процесів. Цей період також характеризується розвитком різних шкіл психології: структуралізму, який аналізував елементи свідомості,

функціоналізму, що зосереджувався на адаптивній ролі психіки, та психоаналізу, заснованого Зігмундом Фрейдом, який досліджував несвідоме та його вплив на поведінку людини. [4]

ХХ століття стало часом розквіту психологічних досліджень і формування нових напрямів, таких як біхевіоризм, гештальтпсихологія, гуманістична та когнітивна психологія. Біхевіористи, зокрема Джон Вотсон і Б. Ф. Скіннер, відстоювали ідею, що поведінка людини визначається зовнішніми стимулами, а не внутрішніми переживаннями. Гештальтпсихологи, як-от Макс Вертгаймер, вивчали, як люди сприймають цілісні образи, а не окремі частини. Гуманістична психологія, представлена Карлом Роджерсом і Абрахамом Маслоу, наголошувала на самореалізації та особистісному зростанні.

Сучасна психологія є багатовимірною наукою, що включає численні галузі, зокрема когнітивну, клінічну, нейропсихологію, соціальну та позитивну психологію. Розвиток нейронаук дозволив досліджувати роботу мозку, пояснюючи складні психічні явища через біологічні процеси. З появою штучного інтелекту та цифрових технологій психологія також почала активно інтегруватися в інформаційний простір, досліджуючи взаємодію людини й технологій.

Таким чином, психологія пройшла довгий шлях від філософських роздумів античності до сучасних наукових досліджень, зберігаючи свою актуальність і постійно розширюючи горизонти знань про людський розум і поведінку. Сьогодні ця наука продовжує розвиватися, відкриваючи нові аспекти людської психіки та адаптуючи свої методи до змін у суспільстві. Наприклад, у зв'язку з розвитком інформаційних технологій, сучасна когнітивна психологія досліджує вплив цифрових середовищ на мислення та сприйняття реальності. Крім того, зростає популярність психології благополуччя, яка допомагає людям знаходити баланс між особистими цілями, емоційним здоров’ям та соціальною взаємодією.

Сучасні тренди у психології охоплюють широкий спектр підходів і досліджень, що відображають зміну парадигм у розумінні людської психіки. Одним із найпомітніших напрямків є позитивна психологія, яка акцентує увагу на розвитку особистості, щасті та благополуччі. Вона базується на концепціях зміцнення особистісних ресурсів, розвитку емоційного інтелекту та створення гармонійного життя. Науковці досліджують, як можна свідомо покращувати якість життя через практики подяки, усвідомленості та саморефлексії.

Іншим важливим трендом є зростаючий інтерес до нейронаук, які допомагають зрозуміти, як функціонує мозок і як його діяльність впливає на поведінку та емоції людини. Завдяки розвитку нейровізуалізації, зокрема МРТ та ЕЕГ, вчені отримують більш детальну інформацію про механізми пам'яті, стресу, навчання та прийняття рішень. Нейропсихологія дозволяє глибше зрозуміти розлади, такі як депресія, тривожність та посттравматичний стресовий розлад, і розробляти ефективніші методи терапії. [4]

Психотерапія також переживає трансформацію. На перший план виходять такі підходи, як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), схематерапія, емоційно-фокусована терапія та майндфулнес. Вони допомагають людям ефективніше управляти емоціями, подолати деструктивні поведінкові патерни та покращити якість життя. Все більшої популярності набуває психодинамічний підхід, який поєднує класичні психоаналітичні теорії з сучасними дослідженнями в галузі нейронаук.

Окремо варто відзначити цифровізацію у психології. Онлайн-консультації, мобільні додатки для медитації, штучний інтелект у психодіагностиці – усе це стає невід'ємною частиною сучасного підходу до психологічного здоров'я. Технології дозволяють зробити психологічну допомогу доступнішою та персоналізованою. Наприклад, мобільні застосунки допомагають користувачам відстежувати емоційний стан, управляти стресом та покращувати якість сну.

Розширюються дослідження в області нейропсихології, що дозволяє краще зрозуміти механізми роботи мозку та його вплив на поведінку. Таким чином, психологія залишається надзвичайно важливою галуззю знань, яка продовжує відкривати нові перспективи для людства.

Список використаних джерел

1. Співак, Л.М. (2010). Витоки національної психології. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (7). С.10–17.

2. Шрамко, Я., & Хоменко, І. (2022). Сучасна аналітична філософія: історичні витоки та перспективи розвитку. (За матеріалами 11-го міжнародного конгресу Товариства аналітичної філософії, 12–15.09. 2022, Берлін, Німеччина). *Sententiae*, *41*(3), С.197–205.

3. Роменець, В. (2013). Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*, (2 (52)), С. 6–27.

4. Іщук, Н. (2024). Філософські витоки когнітивно-поведінкової терапії. Історія Філософії та Шляхи Науки: Колективна монографія / за заг. ред. Сергія В. Таранова. Київ: Четверта хвиля, 2024. С.7–10.

lic. **Olesia Wojtyło**
studentka studiów II stopnia kierunku pedagogika
Uniwersytet Rzeszowski

WSPÓŁCZESNE PATOLOGIE SPOŁECZNE - DYNAMIKA ZJAWISK

Świat w którym żyjemy, jest pełen niebezpieczeństw, wynikających zarówno z wpływu środowiska na człowieka jak i różnego rodzaju bodźców, które mają całodobowy wpływ na funkcjonowanie nie tylko całej ludzkości ale i człowieka jako pojedynczej jednostki. Jedynym z problemów, który niepokoi liczną grupę populacji, są patologie społeczne, czyli różnego rodzaju zachowania odmienne, takie które odbiegają od normy[1]. Tego typu odchylenia, które przez wielu uczonych są uważane za zjawisko eskalacji zjawisk dotąd niezauważanych, stąd mogą one

[1] M. Petrykowska, *Patologie społeczne – próba definicji problemu,* [w:] *Patologie społeczne,* red. M. Jędrzejko, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk 2006, s.13.

rozwijać się w podświadomości człowieka przez wiele lat, przy czym w swoim punkcie kulminacyjnym mogą wywoływać różnego rodzaju powszechnie opisywane patologie. Zaburzenia społeczne to temat bardziej złożony niż może się wydawać, gdyż na pozór tak popularny alkoholizm, który jest zgubą wielu ludzi, nie koniecznie może wywodzić się z nadużywania alkoholu. Może wydawać się to nie logicznie, jednakże zerkając głębiej, uznać możemy, iż człowiek który sięga po środki odurzające robi to z jakiegoś powodu, być może z powodu traumy którą przebył czy to w dzieciństwie czy to w niedługim czasie, ale ze skutkiem pozostawienia pewnego rodzaju „blizny emocjonalnej" w ludzkim światopoglądzie.

Problem patologii przez wielu uczonych z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej jest rozumiany w podobny sposób, określający tą jednostkę jako "*pewien kanon myślenia o społecznych dysfunkcjach*[2]*"*. Pojęcie socjologiczne odnosi się do zachowań dewiacyjnych, czyli do elementów życia codziennego które naruszają określony system norm i wartości, przy czym mają charakter destrukcyjny.

Na przestrzeni wieków termin „patologia" (z gr. pathos) był używany głównie w medycynie i oznaczał cierpienie[3]. Przemijające lata i poszerzenie horyzontów naukowych, przekształcono wcześniej wspomniany termin i zaczęto przyporządkowywać go do osób, które mają problemy społeczne. Stąd pojawił się termin patologia społeczna, czyli połączenie cierpienia z zachowaniem ludzkim, nierzadko wobec drugiej osoby. Zjawisko to miało miejsce w XIX w. i jego główna idea odnosiła się do „zachowań niezgodnych z zasadami postępowania w danym społeczeństwie"[4]. Wówczas zjawisko patologii społecznej nie było, aż tak poruszającym przypadkiem jak teraz. Rzeczpospolita Polska pod koniec XX w. zaczęła interesować się szerzej tą tematyką, gdyż uczeni chcieli uzyskać badania na temat polskiego społeczeństwa[5], przez co to zjawisko nabrało uwagi.

Gdy idea patologii społecznej zaczęła stawiać pierwsze kroki, była rozumiana zazwyczaj jako sytuacje, w których dana osoba posiadała problemy typu: alkoholizm, przemoc domowa, przestępczość, samobójstwa, prostytucja i tym podobne. Dziś tych zjawisk jest znacznie więcej, gdyż mamy powszechny dostęp do sieci internetowej, już od najmłodszych lat życia, co jest związane z uzależnieniami od internetu, gier komputerowych czy innych nowoczesnych technologii. Do tego dochodzi przemoc oraz wykluczenie cyfrowe, prześladowania oraz napastowanie w sieci, przy czym jeśli takie zjawisko wystąpi w młodym wieku, z dużym prawdopodobieństwem zostawi ślad na psychice osoby pokrzywdzonej, co może powodować np. nerwice czy zachowania autoagresywne lub inne[6].

[2] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne (resocjalizacja),* PWN, Warszawa 2008, s.11.

[3] M. Kotowska, *Zjawisko Patologii społecznej w ujęciu kryminologicznym,* UWM, Studia prawnoustrojowe 9, 2009, s. 508.

[4] T. Michalczyk, *Wybrane zagadnienia patologii społecznej*, UO, Opole 1995, s.9.

[5] M. Jarosz, *Wybrane zagadnienia patologii społecznej,* Zarząd Wydawnictw Statystycznych i Drukarni, Warszawa 1975, s. 7.

[6] A. Bernacka, M. Obrębski, *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży (problemy wychowawcze, uzależnienia),* Wydawnictwo Regis, Lublin – Tarnów 2016, s. 92-104.

W dzisiejszym świecie wiele rodzin, związków czy małżeństw ma problem z zjawiskiem patologii, skutkiem czego często one się rozpadają. Wśród rodzajów patologii, które mogą dotknąć rodziny, mowa jest o alkoholizmie, narkomanii, uzależnieniach behawioralnych (np., hazard), zaniedbaniu, syndromie DDA, itp. Wymienione zachowania często przeradzają się w rozpad związków, co może powodować pogłębienie się zachowań destrukcyjnych u człowieka, co prowadzić może do depresji, następnie do prób samobójczych, czy samego samobójstwa.

Innym rodzajem patologii mogą być przypadki w instytucjach państwowych, które nazywane są przemocą instytucjonalną. Są to obecnie częste zjawiska, które nasiliły się na przełomie 2006-2007r., gdy tak bardzo popularny stał się wszechobecny internet[7].

Wiele zachowań patologicznych może mieć miejsce w młodym wieku jak zostało to wcześniej wspomniane. Trudny kontakt dziecka z rodzicem, polegający na dominacji rodzica przez narzucanie mu surowych kryteriów wychowania, nadmierna nadopiekuńczość, czyli nadmiernie chroniąca postawa rodzica, co dość często przekształca się w problemy szkolne jak i społeczne. Wyżej wymienione postawy są całkiem odmienne od siebie względem wychowania, choć efekt mogą dać podobny taki jak brak wiary w siebie, agresję, przewrażliwienie itp. Skutkuje to wówczas tym, że w psychice tworzy się zniekształcony obraz świata, który pozornie można na chwilę naprawić, lecz istnieje duże prawdopodobieństwo, że w okresie dojrzewania czy później „traumy" wywołane przeszłością powrócą i wywołają innego rodzaju patologie społeczne np. przemoc rówieśnicza, narkomania itp[8].

Przestępstwa to kolejny aspekt sytuacji patologicznej, który podlega karze, choć przestępstwa mogą być dzielone na te umyślne i nieumyślne. Mimo wszystko „*odczucie moralne, potępienia przestrachu*[9]", może być przez długi czas, a nawet do końca życia obecne przy osobie, która wykonywała czyn zabroniony.

Warto pamiętać, ze istnieją odpowiednie instytucje, które pomagają i wspierają osoby dotknięte różnego rodzaju patologiami społecznymi, niezależnie czy są ofiarą czy napastnikiem. Hazard, prostytucja, samobójstwa; są to powszechne tematy wśród młodzieży i osób dorosłych. Często przyczyniają się one do pogorszenia zdrowia lub utraty życia. Należy mieć na uwadze odpowiednią edukację w tym zakresie, gdyż nieleczone przypadki są niebezpieczne nie tylko dla osoby dotkniętej zaburzeniem ale i dla osób postronnych[10].

Patologie społeczne to zjawisko, które może dotyczyć nie tylko pojedynczych jednostek, ale i całych grup osób, nie tylko żyjących we wspólnocie rodzinnej, ale i całkiem odrębnych od siebie osób. Pamiętać należy o tym, że dbanie o wspólne dobro, oraz życie w zgodzie z innymi osobami, które mogą służyć „dobrą ręką" w razie potrzeby, jest kluczowe do eliminacji odchyleń na wczesnym stadium ich występowania lub można przez to ich całkowicie uniknąć. Każdy

[7] Ł. Wojtasik, *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Dziecko krzywdzone, nr. 1, 2009, s.1-12.
[8] K. Pierzchała, C. Cekiere, *Człowiek a patologie społeczne*, Wydawnictwo Adam Marszalek, Toruń 2021, s.99-110.
[9] B. Hołyst, *Zagrożenia ładu społecznego*, PWN, Warszawa 2013, s. 123-124.
[10] M. Jędrzejko, M. Janusz, M. Walancik, *Zachowania ryzykowne i uzależnienia (Zjawisko i uwarunkowania),* Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa-Dąbrowa Górnicza 2013, s.115.

skutek ma za sobą określoną przyczynę, więc jeśli postawimy na usuwanie przyczyny, nie trzeba będzie leczyć skutków tych jednostek chorobowych, gdyż po prostu one nie wystąpią. Czas powinien być odpowiednio zrównoważony, jak i wszystkie inne elementy życia codziennego, bo już mała nierównowaga na wczesnym etapie życia, może przynieść przykre skutki w przyszłości.

Bibliografia

1. Bernacka A., Obrębski M., *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży (problemy wychowawcze, uzależnienia),* Wydawnictwo Regis, Lublin – Tarnów 2016.
2. Hołyst B., *Zagrożenia ładu społecznego*, PWN, Warszawa 2013.
3. Jarosz M,. *Wybrane zagadnienia patologii społecznej,* Zarząd Wydawnictw Statystycznych i Drukarni, Warszawa 1975.
4. Jędrzejko M., Janusz M., Walancik M., *Zachowania ryzykowne i uzależnienia (Zjawisko i uwarunkowania),* Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa-Dąbrowa Górnicza 2013.
5. Kotowska M., *Zjawisko Patologii społecznej w ujęciu kryminologicznym,* UWM, Studia prawnoustrojowe 9, 2009.
6. Michalczyk T., *Wybrane zagadnienia patologii społecznej*, UO, Opole 1995.
7. Petrykowska M., *Patologie społeczne – próba definicji problemu,* [w:] *Patologie społeczne,* red. M. Jędrzejko, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk 2006.
8. Pierzchała K., Cekiere C., *Człowiek a patologie społeczne*, Wydawnictwo Adam Marszalek, Toruń 2021.
9. Pospiszyl I., *Patologie społeczne (resocjalizacja),* PWN, Warszawa 2008.
10. Wojtasik Ł., *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Dziecko krzywdzone, nr. 1, 2009.

І.В. Школова
магістрантка 1 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ КОНСТИТУЦІЙНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Розгляд поняття «конституційна репрезентація» слід розпочати з аналізу змісту тілесного компоненту «Я», представленого в зарубіжній та вітчизняній психологічній теорії і практиці. В зарубіжній психології існує декілька підходів до вивчення тілесного компоненту «Я» в системі самопізнання особистості.

Перший напрямок у дослідженні тілесного компоненту «Я» – це вивчення «меж образу тіла» (засновники С. Фішер і С. Клівленд) науковці трактують, що люди відрізняються тим, наскільки «відгородженими від зовнішнього світу» вони сприймають межі власного тіла. На думку К. Ландхальма, «у «Я» є відчуття, що воно розміщується всередині тіла». Це «місцезнаходження» є строго локалізованим, але «Я» ніколи себе з тілом не

ототожнює. Тіло є одним із об'єктів його сприйняття, подібно іншим об'єктам, які представлені в трьохвимірному просторі. Тіло – обмежений об'єкт, який утворює межу навколо «Я», що існує в середині цієї границі. Тіло розглядається як межа «Я» і дозволяє розрізняти внутрішній світ суб'єктивних бажань і внутрішній світ об'єктів.

З психоаналітичної точки зору, лінія розділення психіки в сенсі відділення зовнішнього від внутрішнього відбувається якраз на шкірі людини, яка обмежує її внутрішній тілесний простір від зовнішнього. Межа, яка проходить між свідомістю і зовнішнім світом, утворює границю, що затримує надмірне збудження, отримане з навколишнього середовища людини. З іншого боку, свідомість пов'язана через несвідоме з тілом, яке відділяють дві межі: перша між свідомістю і несвідомим (передсвідомість) і друга – між несвідомим і сомою – психічна блокада, перепона, яка змушує витісняти імпульси. Ми щось відчуваємо, але не можемо сказати що саме, не можемо описати це словами. На рівні тіла ми відчуваємо фізіологічні відчуття, але тіло, як таке, немає спонукань, вони народжуються в психіці людини. Сома лише сигналізує, а психіка вирішує, що з цим робити. Іноді, сома сильно тисне на психіку і люди здійснюють необдумані вчинки, які і відображають несвідомий зміст психіки.

Зазвичай, це сприйняття (меж власного фізичного «Я») неусвідомлене і проявляється у відчутті деякої відгородженості від зовнішнього світу. Отже, існує стійкий зв'язок між ступенем визначеності меж тіла та особливостями локалізації психосоматичних симптомів, а також деякими психофізіологічними і особистісними характеристиками людини (Кокун, 2004).

Другий напрямок досліджень пов'язаний із вивченням безпосередньо «образу тіла». Схема тіла забезпечує регулювання положень частин тіла, контроль і корекцію рухового акту в залежності від зовнішніх умов (Kriegel, 2014). Найбільш визнаним і розповсюдженим усвідомленням поділу цих понять є різна природа феноменів, яка стоїть за ними: схема тіла визначається як результат усвідомленого або неусвідомленого психічного відображення.

Другий підхід розглядає образ тіла як результат психічного відображення, як визначену розумову картину свого власного тіла. У межах даного підходу відбувається зміщення декількох понять. Зокрема, Дж. Чанлін визначає образ тіла як уявлення індивіда про те, як його тіло сприймається іншими; він вважає образ тіла синонімом «концепції тіла». На думку Дж. Беннета, «концепція тіла» є тільки одним з аспектів образу тіла, іншим наприклад є «сприйняття тіла». Останнє розглядається ним, в першу чергу, як зорова картина власного тіла, а «концепція тіла» визначається як набір ознак, на які вказує людина, коли описує власне тіло, відповідаючи на питання або малюючи фігуру людини. Причому, якщо особистості описує абстрактне тіло, то це «загальна концепція тіла», якщо ж своє власне, то це «особиста концепція тіла». На відміну від «сприйняття тіла», «концепція тіла» в більшій мірі піддається впливу мотиваційних факторів.

Представники третього підходу розглядають образ тіла як складну комплексну єдність сприйняття настанов, оцінок, уявлень, пов'язаних з тілесною зовнішністю і функціями тіла. Такий погляд на образ тіла на сьогодні є найбільш розповсюдженим. В якості прикладу теоретичних систем цього підходу можна навести рівневий опис образу тіла, розроблений відомим дослідником в цій галузі Р. Шонцем. В його теоретичній конструкції образ тіла представлений чотирма рівнями: «схема тіла», «тілесне Я», «тілесне представлення» і «концепція тіла» (Kriegel, 2014).

Отже, в зарубіжніх дослідженнях «образ тіла» розглядається як зовнішня оболонка людини, її когнітивні знання про власне тіло, тобто частина когнітивного образу себе, при цьому ігнорується внутрішня складова тілесності при створенні образу фізичного «Я». Також, варто зазначити, що в зарубіжній літературі немає чіткого поділу термінів «образ фізичного Я», «тілесний досвід», «тілесне Я», «схема тіла» і подібні. Ці терміни застосовуються авторами довільно і вважаються синонімами.

Основні цілі у формуванні образу тіла полягають у зведенні до мінімуму розбіжностей між реальним тілом і образом тіла, розвитку і збагаченні образу тіла, зведенню до мінімуму впливу культурних стереотипів на образ тіла та ін. Образ тіла важливий через те, що через очікування суб'єкта впливає на його поведінку. Якщо індивід сприймає своє тіло слабким, він схильний діяти як слабка людина, якщо ж вважає себе потворним - схильний вести себе невпевнено (Корнієнко, 2011).

Усвідомлення образу «Я» є неможливим без формування у особистості системи усвідомленого сприйняття соціально-психологічної складової структури образу тілесного «Я». Саме ж сприйняття є неможливим без «залучення» у нього руху, відчуття, почуттів і мислення, що розгортаються в межах соціокультурних домінант (Kriegel, 2014).

До цих пір прослідковується, що у всіх гуманітарних дослідженнях спостерігається деяка розірваність, протилежність «людини тілесної» і «людини духовної», що робить сповна звичною ситуацію, коли тілесно-фізичні якості людини є об'єктом впливу, а моральні, естетичні та інтелектуальні цінності стають предметом зацікавлення зовсім з іншого приводу.

В процесі онтогенетичного розвитку на рівні індивідуальної свідомості виникає об'єктивне протиріччя між усвідомленням власної тілесності і прагненням до особистісної цілісності (Панок, & Рудь, 2006). Зазначимо, що фізичне «Я» часто розглядається у відриві від інших складових самопізнання. Деякі дослідники практично не приділяють уваги тілесному самопізнанню, інші підкреслюють його важливість, особливо в онтогенезі.

Висновки. Проблема тілесності залишається маловивченою сферою в психології, в основному її вивчення обмежується питаннями міжособистісної перцепції, атракції та невербальної комунікації. Тілесність або фізичне «Я» вивчається, в основному, тільки в рамках клінічної психології та патопсихології. Але не заперечним є той факт, що фізичний образ «Я» є невід'ємним елементом картини світу в свідомості людини, тим самим

опосередковуючи сприйняття особистістю соціальної реальності. Тіло та його прояви є тим елементом за допомогою якого людина в буквальному сенсі стикається з зовнішнім світом, за допомогою якого пізнає його та як результат, адаптується до нього. Рівень адаптованості особистості, в свою чергу, визначається її здатністю до опанування важкими життєвими ситуаціями та ситуаціями стресу. Саме через це даний фактор безпосередньо є присутнім, який би аспект соціально-психологічної реальності не вивчався.

Список використаних джерел

1.Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : *монографія.* Київ : Міленіум, 2004. 265 с.

2.Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студентів в ситуації неуспіху : *монографія*. Мукачево, 2011. 292 с.

3.Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.

4.Kriegel U. Two notions of mental representation. In U. Kriegel, Current controversies in philosophy of mind (pp. 161179). 2014. Routledge.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

О.В. Бабелюк
т.в.о. начальника кафедри військової підготовки,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Н.Є. Гоцуляк
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВИХ ТИПІВ ТА СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Людина є включеною у безліч соціальних систем, кожна з який робить на неї систематизований вплив. Людина стає, таким чином, не тільки елементом соціальної системи, але і сам він представляє систему, що має дуже складну структуру. Соціологія не розглядає особистість як продукт природи, а вивчає з як сукупність суспільних відносин, як продукт суспільства.

Поняттям «індивід» звичайно позначається людина як одиничний представник тієї чи іншої соціальної спільності. Поняття «особистість» застосовується стосовно кожної людини, оскільки він індивідуально виражає значимі риси даного суспільства. Неодмінними характеристиками особистості є самосвідомість, ціннісні орієнтації і соціальних відносин, відносна самостійність стосовно суспільства і відповідальність за свої вчинки, а її індивідуальність – це те специфічне, що відрізняє однієї людини від інших, включаючи як біологічні, так і соціальні властивості, успадковані чи придбані (Максименко, 2009). Особистість є не тільки наслідком, але і причиною соціально етичних дій, чинених у даному соціальному середовищі. Економічні, політичні, ідеологічні і соціальні відносини історично визначеного типу суспільства переломлюються і виявляються по-різному, визначаючи соціальну якість кожної людини, зміст і характер його практичної діяльності. Саме в її процесі людина, з одного боку, інтегрує соціальні відносини навколишнього середовища, а з іншого боку – виробляє своє особливе відношення до зовнішнього світу.

До елементів, що складають соціальні якості людини, відносяться соціально визначена мета його діяльності; займані соціальні статуси і виконувані соціальні ролі; чекання у відношенні цих статусів і ролей; норми і цінності (тобто культура), якими він керується в процесі своєї діяльності; система знаків, що він використовує; сукупність знань; рівень утворення і спеціальної підготовки; соціально-психологічні особливості; активність і ступінь самостійності в прийнятті рішень (Чепелєва, 2018).

Узагальнене відображення сукупності повторюваних, істотних соціальних якостей особистостей, що входять у яку-небудь соціальну спільність, фіксується в понятті «соціальний тип особистості». Шлях від аналізу суспільної формації до аналізу особистості, зведення індивідуального до соціального дозволяють розкрити в особистості істотне, типове, що закономірно формулюється в історичній системі соціальних відносин, у рамках визначеного чи класу соціальної групи, соціального інституту і соціальної організації, до яких належить особистість (Рибалка, 2000).

Поняття особистості має сенс лише в системі суспільних відносин, лише там, де можна говорити про соціальну роль і сукупність ролей. При цьому, однак, воно припускає не своєрідність і різноманіття останніх, а насамперед специфічне розуміння індивідом своєї ролі, внутрішнє відношення до неї, вільне і зацікавлене її виконання. Людина як індивідуальність виражає себе в продуктивних діях, і вчинки його цікавлять нас лише в тій мері, у якій вони одержують органічне предметне втілення. Про особистість можна сказати зворотне: у ній цікаві саме вчинки (Максименко, 2009).

Найважливіші компоненти структури особистості – пам'ять, культура і діяльність. Пам'ять - це система знань, що інтегрувала особистість у процесі життєвого шляху. Зміст даного поняття являє собою відображення дійсності у виді як визначеної системи наукового знання, так і повсякденних знанні (Хохліна, 2014). Культура особистості являє собою сукупність соціальних норм і цінностей, якими індивід керується в процесі практичної діяльності. Остання є реалізація потреб і інтересів особистості. У широкому змісті діяльність – це цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт.

Поза відносинами суб'єкта й об'єкта діяльність не існує. Вона завжди зв'язана з активністю суб'єкта. Суб'єктом діяльності у всіх випадках є чи людина персоніфікуєма їм соціальна спільність, а її об'єктом можуть бути і людина, і матеріальні або духовні умови життя. Особистість може виступати як соціально-історична цінність, структурні елементи якої, знаходячись у постійній взаємодії і розвитку, утворять систему. Результатом взаємодії цих елементів є переконання. Переконання особистості – це той стандарт, за допомогою якого людина виявляє свої соціальні якості. Інакше ці стандарти іменуються стереотипами, тобто стійкими, повторюваними при різних ситуаціях відносинами чи особистості соціальної групи, соціального чи інституту соціальної організації до соціальних цінностей суспільства.

Стереотипізація залежить від особистості, соціального середовища і місця людини в ній, кінцевому рахунку від системи включення особистості в суспільство. Основою для стереотипу можуть виступати потреби, інтереси, стереотип установки і т.д. У соціалізації індивіда можна виділити двох фаз – соціальну адаптації і інтериоризацію. Перша означає пристосування індивіда до соціально-економічних умов, до рольових функцій, соціальним нормам, що складаються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, до соціальних груп і соціальних організацій, соціальним інститутам, що виступають як

середовище його життєдіяльності. Процес адаптації – це перша фаза соціалізації індивіда (Рибалка, 2000).

Друга її фаза, інтеріоризація, – це процес включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини. Особистість не розчиняється в соціальному середовищі, а відноситься до неї як самостійна одиниця. Соціалізація особистості зводиться до соціального навчання, включає тільки суб'єктивну форму вростання індивіда в суспільство, а нормативно-ціннісна система виступає як автономна стосовно особистості.

Більш глибока інтерпретація поняття особистості розкриває останню вже не у функціональному, а в сутнісному плані: вона тут – згусток її регулятивно-духовних потенцій. центр самосвідомості, джерело волі і ядро характеру, суб’єкт вільних дій і верховної влади у внутрішнім житті людини. Особистість – індивідуальний осередок і вираження суспільних відносин і функцій людей, суб’єкт пізнання і перетворення світу, прав і обов'язків,, етичних, естетичних і всіх інших соціальних норм (Чепелєва, 2018).

Особистісні якості людини в такому випадку є похідне від його соціального способу життя і розуму, що самоусвідомить. Особистість тому є завжди суспільно розвита людина. Особистість є сукупність трьох її основних складових: біогенетичних задатків, впливу соціальних факторів (середовище, умови, норми, регулятиви) і її психосоциального ядра – «я». Воно являє собою як би внутрішнє соціальне особистості, що стало феноменом психіки, що визначає її характер, сферу мотивації, що виявляється у визначеній спрямованості, спосіб співвіднесення своїх інтересів із суспільними, рівень домагань, основу формування переконань, ціннісних орієнтацій, світогляду. Людина як особистість не є деяка закінчена даність. «Він – процес, що вимагає безустанної щиросердечної роботи. Головним результуючим властивістю особистості виступає світогляд. Воно виявляє собою привілей людини, що піднялись до високого рівня духовності.

Одночасно з формуванням світогляду складається і характер особистості – психологічний стрижень людини, що стабілізує його соціальні форми активності. «Тільки в характері індивідуум здобуває свою постійну визначеність». Визнається, що великим характером володіє той, хто своїми вчинками домагається великих цілей, відповідаючи вимогам розумно обґрунтованих і соціально значимих ідеалів, служачи маяком для інших. Якщо ж характер людини утрачає свою об’єктивність, роздрібнюючи у випадкових, дрібних, порожніх цілях, то він переходить в упертість, стає деформовано суб’єктивним (Хохліна, 2014).

Висновки. В особистості важливо бачити не тільки єдине і загальне, але й унікальне, своєрідне. Заглиблене збагнення сутності особистості припускає розгляд її не тільки як соціального, але й індивідуально-самобутньої істоти. Але разом з тим особистість є щось унікальне, що зв'язано, по-перше, з її спадкоємними особливостями і, по-друге, з неповторними умовами мікросередовища, у яких вона вирощується. Отже, поняття людської унікальності має істотне значення в соціальному пізнанні, у збагненні соціальних явищ, подій, у з’ясуванні механізму функціонування і

розвитку суспільства, ефективного керування ім. Однак особистість не розчиняється в суспільстві: зберігаючи значення неповторної і самостійної індивідуальності, вона вносить свою лепту в життя суспільного цілого.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2009. Вип. 6. Ч.1. С. 3–13.

2. Рибалка В.В. Психологічна структура особистості : *підручник*. Київ : Либідь, 2000. С. 116–122.

3. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології : *навч. посіб.* Київ : НАВС, 2014. 232 с.

4. Чепелєва Н.В. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Педагогіка і психологія.* 2018. № 1. С. 71–77.

Л.М. Воєвідко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ГЛОБАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ОСВІТІ

«Сучасне глобальне суспільство характеризується турбулентними процесами. Відбуваються жорсткі військові конфлікти, знищується цивільна інфраструктура, значна частина населення проживає в бідності, не покращується екологічна ситуація, поширюються хвороби, мільйони біженців блукають по світу. Міжнародні організації, насамперед ООН, докладають чимало зусиль для забезпечення сталого розвитку. Продовжуючи й удосконалюючи свою діяльність, ООН у вересні 2015 р. скликала 70-у сесію Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку, де було прийнято резолюцію «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 р.», у якій затверджено 17 Цілей Сталого Розвитку (ЦСР) та 169 завдань (United Nations. General Assembly, 2015). Досягнення ЦСР значно покращило б ситуацію у світі. Україна також приєдналася до резолюції, у якій рекомендовано всім державам членам ООН якнайшвидше розробити національні програми з амбітними цілями, що охоплюють усі аспекти здійснення Порядку денного. Зважаючи на цю рекомендацію, Міністерство економічного розвитку і торгівлі України за підтримки ПРООН розробило національну доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна» (Міністерство економіки України, 2017). У доповіді адаптовано 17 ЦСР для України у вигляді 86 завдань і, що дуже важливо, для кожного із завдань визначено індикатори оцінки виконання завдань. У документі також зазначено: «До відкритого процесу встановлення національних завдань ЦСР було залучено понад 800 провідних фахівців у тематичних сферах ЦСР. Науковий супровід здійснено академіком – Науково-аналітичні доповіді і матеріали Воробієнко П.П., https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.51132, секретарем Відділення

економіки НАН України Еллою Лібановою» (на сьогодні — директор Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи) (Міністерство економіки України, 2017)» [3, с. 1].

25 вересня 2015 року, лідери 193 країн світу взяли на себе зобов'язання за виконання 17 цілей, які дозволять досягти трьох важливих результатів в найближчі 15 років: покінчити з крайньою бідністю, побороти нерівність та несправедливість, зайнятися викликами зміни клімату. Глобальні цілі сталого розвитку допоможуть у вирішенні цих завдань, в усіх країнах та для всіх людей, а саме:

1. Покінчити з бідністю в усіх її формах в усьому світі;
2. Покінчити з голодом, забезпечити продовольчу безпеку і поліпшення харчування і сприяти сталому розвитку сільського господарства;
3. Забезпечити здоровий спосіб життя і сприяти добробуту для всіх в будь-якому віці;
4. Забезпечити всеохоплюючу і справедливу якісну освіту і заохочувати можливості навчання протягом усього життя для всіх;
5. Домогтися гендерної рівності та розширити права і можливості всіх жінок і дівчаток;
6. Забезпечити наявність і раціональне використання водних ресурсів та санітарії для всіх;
7. Забезпечити загальний доступ до недорогого, надійного, стійкого і сучасного енергопостачання;
8. Сприяти неухильному, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх;
9. Створити гнучку інфраструктуру, сприяти всеосяжній і стійкій індустріалізації і заохочувати інновації;
10. Зменшити нерівність всередині країн і між ними;
11. Зробити міста і населені пункти відкритими, безпечними, життєздатними і стійкими;
12. Забезпечити стійкі моделі споживання і виробництва;
13. Вжити термінових заходів з боротьби зі зміною клімату та її наслідками;
14. Зберігати і раціонально використовувати океани, моря і морські ресурси в інтересах сталого розвитку;
15. Зберігати і відновлювати екосистеми суші і сприяти їх раціональному використанню, раціонально розпоряджатися лісами, боротися з опустелюванням, зупинити і повернути назад процес деградації земель і зупинити процес втрати біорізноманіття;
16. Сприяти створенню мирних і вільних від соціальних бар'єрів суспільств в інтересах сталого розвитку, забезпечувати доступ до правосуддя для всіх і створювати ефективні, підзвітні і засновані на широкій участі установи на всіх рівнях;
17. Зміцнювати засоби досягнення сталого розвитку та активізувати роботу механізмів Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку.

І. Коренева зазначає, що «науковий дискурс щодо освіти для сталого розвитку має більш як 30-річну історію й розпочинається в кінці ХХ століття в працях таких закордонних дослідників як Д. Вортман, Р. Маккеун, Т. Сімкін, Д. Тілбері, Ч. Хопкінс, М. Фернарі, К. Шепард К. Шеррен, та інших [4, с. 114]. Серед українських дослідників сталого розвитку в освіті: В. Боголюбов, Є. Висоцька, Л. Воєвідко, В. Ільченко, В. Ісаєнко, І. Коренева, Л. Палехова, Д. Палехов, В. Підліснюк, О. Пометун, С. Рудишина, Ю. Скиба, І. Солошич, В. Швець та ін.

Цілі сталого розвитку в освітньому середовищі мають бути рушієм цих глобальних питань для всіх країн. Формування необхідних з цього питання знань та компетентностей здобувачів вищої освіти мають місце в Робочій програмі з навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Музичне мистецтво)».

Опанування питанням глобальних проблем сталого розвитку в освіті великою мірою залежить від ефективно налагодженої самостійної підготовки кожного здобувача / здобувачки вищої освіти. «Реформування вищої освіти – це насамперед перехід від парадигми навчання до парадигми освіти, самоосвіти. Тому самостійна робота студента є не тільки важливою формою освітнього процесу, а й має стати його основою. Основна тенденція сьогодення – стрімка зміна оточуючого світу, його глобалізація та інформатизація. Складні проблеми в українському суспільстві обумовлюють нові підходи до всіх ланок освітньої системи. В таких умовах успішною і конкурентоспроможною буде людина, здатна до постійних змін, перекваліфікації, на що вказується у освітніх документах, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI), Національній доктрині розвитку освіти, програмі «Вчитель», Законі України «Про вищу освіту» [1, с. 17].

Варто підкреслити, що науковиця І. Коренева зазначає: «Чи не найголовнішою особливістю ОСР (освіти сталого розвитку) є її вплив на ціннісно-мотиваційну сферу особистості. На основі ціннісних орієнтацій здійснюється регуляція діяльності та поведінки, що відображають ставлення людини до речей та явищ. Таким чином трансформація суспільства у бік сталого розвитку є неможливою без зміни системи цінностей. Тому формування системи цінностей, відповідних до ідеї сталого розвитку, є основним завданням освіти для сталого розвитку, оскільки тільки «внутрішня», не нав’язана зверху, регуляція поведінки на основі засвоєних, інтерналізованих екоетичних цінностей, що стали особистісно значущими, є більш стійкою та дієвою. Отже, освіту для сталого розвитку можна окреслити як особливий тип освіти, який:

– за змістом є соціо-економо-екологічним, безпековим, ціннісно-орієнтованим;

– за рівнем застосування є загально-педагогічним, міжпредметним, наскрізним, практично-орієнтованим;

– за філософською основою – гуманістичним;

– за спрямованістю – футуристичним;

– за підходом до тих, хто навчається – суб'єктно-суб'єктним;

– за методом, що переважає – активним, діалогічним;

– за категорією тих, хто навчається – масовим (всі категорії);

– за тривалістю навчання – неперервним;

– за формою освіти – формальним, неформальним, інформальним» [4, с. 118].

Звернімо увагу, що «фахова підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва виступає як здатність особистості вбирати в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями» [2, с. 169]. Зважаючи на підготовку студентів до подальшої освітньої діяльності в Новій українській школі варто наголосити на екстраполяції компетентностей здобувачів вашої освіти з Глобальних цілей сталого розвитку в сучасний освітній процес задля реалізації всіх намічених цілей. Ведеться цілеспрямована системна робота зі студентами над розумінням: футуристичності (спрямованість на побудову сталого майбутнього); інтерактивності навчання (повага й довіра до особи здобувача освіти, постійне залучення всіх учасників освітнього процесу в НУШ до процесу із відзначенням цінності участі кожного, стимулювання активності учнів, продуктивна та толерантна співпраця й активна комунікація (взаємодія) між учнями й іншими учасниками освітнього процесу і т. ін.); практична спрямованість та тісний зв'язок з реальністю; міждисциплінарність та міжпредметність і таке ін. Формуємо в здобувачів вищої освіти впродовж засвоєння освітньої компоненти компетентності: соціоприродної справедливості, комплексності, фундаментальності, історичності, модульності, технологічності, здоров'я-збережувальної грамотності, ековідповідності та екограмотності, гендерної рівності, культуровідповідності, ціннісних орієнтацій та ін.

Список використаних джерел

1. Воєвідко Л.М. Самостійна робота студентів: стрижнева компонента фахової підготовки. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 1. С. 17–21.

2. Воєвідко Л.М. Формування педагогічної майстерності у здобувачів вищої освіти шляхом реалізації предметних (фахових) компетентностей. *Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України.* Вип. 27 (2–2019). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 167–174.

3. Воробієнко П.П. Роль освіти в досягненні цілей Сталого розвитку ООН. *Вісник НАПН України,* 2023. 5 (1). С. 1–8. URL: file:///C:/Users/PC/Downloads/351-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-725-1-10-20230503%20(1).pdf

4. Коренева І.М. Феномен «Освіта для сталого розвитку»: Сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 113–123.

К.М. Волков
аспірант кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна

СТІЙКІСТЬ І ТРАНСФОРМАЦІЯ В СИСТЕМІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Наслідком управління будь-яких системам є те, що замість того, щоб намагатися утримувати їх у точках рівноваги або керувати ними на фіксованих траєкторіях, важливіше думати про здатність справлятися зі змінами. І саме в такому контексті з'являється поняття стійкості. Стійкість – це здатність системи зберігати свої основні характеристики структури та функцій навіть після руйнування та реорганізації. У певному сенсі, стійкість – це синтез між стабільністю і динамікою, що поєднує ідеї змін і обмежень.

Для розуміння концепції важливо розрізняти «стан» системи та її «режим»: стан – це конкретні умови в даний момент, тоді як режим – це загальні характеристики структури та функцій системи. Життєздатна система постійно змінює свій стан, але ці зміни обертаються в межах одного і того ж режиму. Для біль чіткого розуміння стійкості важливо визнати, що визначення «режиму» і характеристика станів системи не є абсолютними; вони залежать від визначення спостерігача і підлягають інтерпретації. Потрібно чітко визначити параметри, що використовуються при обговоренні режимів / станів системи, а також проаналізувати нормативні аспекти і можливі викривлення та упередження, закладені в цьому визначенні. Також важливо усвідомити, що «стійкість» не обов'язково є позитивною характеристикою, а «трансформація» означає зміну адаптаційного режиму біфуркацією. Тому поняття стійкості можна використовувати для аналізу здатності системи підтримувати себе в певному режимі перед обличчям конкретного порушення.

Отже, ключовою характеристикою соціалізації є «загальна стійкість»: здатність справлятися з невизначеністю, змінами та несподіванками шляхом адаптації, навчання та самоорганізації. Загальна стійкість є більш динамічною, ніж специфічна стійкість, оскільки вона не наголошує на підтримці режиму із заздалегідь визначеними характеристиками; натомість вона наголошує на дослідженні та адаптації до світу можливостей, який постійно змінюється. Загальна стійкість є синонімом адаптивної здатності або адаптивності. На відміну від специфічної стійкості, яка може розглядатися як негативна, якщо поточний режим розглядається як негативний, загальна стійкість – це здатність, яка відкриває можливості і тому завжди розглядається як позитивна.

Процеси, притаманні загальній стійкості – адаптація, навчання та самоорганізація – це саме ті процеси, на які зверталася увага при обговоренні класичної парадигми складних систем, і які пояснюють появу складної поведінки без будь-якого централізованого процесу управління. Щодо системних характеристик, які сприяють її адаптивній здатності або загальній стійкості, то традиційно виокремлюють такі структурні і процесуальні

характеристики гнучкості, варіативності досвіду, а також процесам комунікації і навчання. Пропонуємо їх системну презентацію (Biggs, 2012):

- системи з різноманітністю та надлишковістю мають більшу стійкість, ніж системи, які максимізують продуктивність лише одного блага;
- резерви ресурсів і запаси капіталу – фінансових, природних, людських, соціальних і виробничих, які дозволяють системі відновлюватися після невеликих збурень;
- соціальний капітал, лідерство та довіра сприяють стійкості;
- інституції відіграють фундаментальну роль у стійкості;
- системи з модульною структурою (наприклад, децентралізовані мережі) мають більшу стійкість, ніж централізовані системи;

Деякі характеристики можуть бути позитивними або негативними для стійкості, залежно від ситуації. На рівні окремої людини, сім'ї або невеликої групи нескладно підвищити стійкість: диверсифікувати джерела доходу, інвестувати в соціальні зв'язки, підтримувати резерви капіталу різного роду, розвивати навички навчання та адаптації. Ці заходи не усувають вразливості, що походять з інших масштабів системи – економічний, політичний чи екологічний колапс у країні вплине на всіх – але ті, хто має більшу стійкість, ймовірно, матимуть більше шансів на відновлення.

У більших системах – громаді, нації, планеті – як і в будь-якій складній системі, значна частина рішень надходитиме з менших масштабів системи – від окремих учасників та місцевих ініціатив, які випробовують і демонструють альтернативи. Але система також потребуватиме механізмів для поширення та тиражування невеликих успіхів. Більше того, інституційний контекст і процеси, що відбуваються на макрорівні системи, створюватимуть, або не створюватимуть, відповідний контекст для такого локального використання і тиражування (Bonanno, 2004; Holling, & Gunderson, 2002).

Висновки. Резюмуючи презентований матеріал, можемо сказати, що саме стійкість є умовою змін у наукових парадигмах від бачення, заснованого на стабільності та балансі, до світу невизначеності та порогових точок. При цьому розвиток лідерства, комунікації та соціального навчання підвищує стійкість і здатність справлятися з непередбачуваним майбутнім (Liu, 2007). Вважається, що краще розуміння динаміки системи може сприяти адаптивному управлінню та покращенню управління ресурсами соціалізації особистості (цінності, соціальні та політичні відносини, право, закони, управління, економічні відносини тощо).

Список використаних джерел

1. Biggs R.M. Towards principles for enhancing the resilience of ecosystem services. *Annual Review of Environment and Resources*. 2012. (37). P. 421–448.

2. Bonanno G. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist.* 2004. N. 59. P. 20–28.

3. Holling C.S.., Gunderson L.H. Resilience and adaptive cycles. *Panarchy: understanding transformations in human and natural systems*. Washington: Island Press, 2002. P. 25–62.

4. Liu J. Complexity of coupled human and natural systems. 2007. *Science.* 317(5844). P. 1513–1516.

Д.О. Глущенко
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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИТЯЧОЇ АГРЕСІЇ

У цій статті розглянуто психологічні чинники та особливості агресивної поведінки у дітей, проаналізовано можливі причини її виникнення. Основний акцент зроблено на ролі психологічних факторів, які визначають динаміку агресивної поведінки

Агресія – це форма поведінки, спрямована на завдання фізичної, емоційної чи психологічної шкоди іншій людині або об'єкту. Вона може бути як активною, так і пасивною, навмисною чи ненавмисною. У дитячому віці агресія зазвичай розглядається як прояв природної емоційної реакції, однак її надмірна інтенсивність або частота може свідчити про психологічні чи поведінкові проблеми (Платонова, 2004).

Агресія як поведінковий феномен є одним із найскладніших питань психологічної науки та практики. У дитячому віці вона набуває особливого значення, оскільки агресивна поведінка впливає не лише на емоційний та соціальний розвиток дитини, але й на її взаємини з навколишнім світом. Суспільство стає свідком зростання агресивності серед дітей, що особливо помітно у шкільному середовищі, сімейних конфліктах та взаємодії з однолітками.

Дитяча агресія є багатогранним феноменом, який викликає занепокоєння серед психологів, педагогів та батьків. Сучасне суспільство стикається із викликами інтеграції дітей у соціум, де агресивні прояви можуть бути як сигналом внутрішніх конфліктів, так і засобом адаптації до стресових ситуацій (Долгова, 2009).

Дослідження дитячої агресії набуває особливого значення не лише з огляду на окремі випадки поведінкових розладів, а й як індикатор загальних процесів соціалізації та психоемоційного розвитку особистості. Сучасні тенденції в психологічній науці дозволяють розширити розуміння цього феномену, аналізуючи суб'єктивний досвід дитини, її інтерпретацію соціального середовища та внутрішню регуляцію емоцій (Бех, 2003).

Агресія у дітей традиційно розглядається як сукупність дій, спрямованих на завдання шкоди або дискомфорту іншій особі. Проте сучасний підхід враховує, що агресивні прояви можуть бути як реакцією на зовнішні подразники, так і свідомо скоординованими діями, спрямованими на досягнення певних цілей. Відповідно до досліджень, дитяча агресія має як

емоційну (реактивну) компоненту, так і когнітивну (проактивну) складову, що відображає як імпульсивні стани, так і більш плановані стратегії (Сахно, & Теслик, 2004).

У літературних джерелах виділяють кілька типів агресії:

- реактивна агресія – імпульсивні, емоційні відповіді на сприйняту загрозу чи образу;
- проективна агресія – планована, цілеспрямована поведінка, спрямована на досягнення бажаного результату або домінування в групі;
- вербальна агресія – образливі чи дискримінаційні висловлювання, які можуть спровокувати подальші конфлікти;
- фізична агресія – застосування сили, яке може бути спрямоване на завдання фізичної шкоди одній особі або групі осіб (Платонова,2004).

Класифікація дитячої агресії дозволяє виявити не лише її різновиди, але й підкреслити залежність від вікового етапу, соціального оточення та індивідуальних особливостей дитини.

Одним із ключових психологічних аспектів агресивної поведінки є недосконала система емоційної регуляції. Дитина, що не має необхідних моделей для управління негативними емоціями, може відчувати безсилля у вирішенні конфліктів і, як результат, демонструвати агресивні реакції. Недосвідченість у вираженні емоцій іноді призводить до того, що агресія виступає як один із механізмів взаємодії з зовнішнім світом (Платонова, 2004).

Соціально-психологічні дослідження підкреслюють роль сім'ї, школи та медіасередовища у формуванні агресивних установок. Діти часто копіюють поведінку дорослих або старших однолітків, спостерігаючи за моделями насилля чи агресивного вирішення конфліктів. Наявність улюблених героїв у кіно чи телебаченні, які демонструють агресивні дії, робить важливим питання критичного мислення у молодого покоління (Долгова, 2009).

Сім'я є базовим осередком соціалізації, саме вона формує перші емоційні реакції дитини. Несприятливе сімейне оточення, високий рівень конфліктності, відсутність емоційної підтримки та стабільності можуть стати каталізаторами розвитку агресивних способів поведінки. У той же час позитивні батьківські моделі, які демонструють конструктивне вирішення конфліктів, допомагають дітям навчитись адаптивним стратегіям емоційної регуляції (Сахно, & Теслик, 2004).

Школа виступає як місце не лише знань, але й емоційних досвідів. Взаємодія з однолітками сприяє формуванню поняття справедливості, вчить працювати в команді, проте у випадках соціальної ізоляції або булінгу агресія може стати захисною реакцією. Важливим аспектом є також роль вчителів, які повинні своєю поведінкою і методиками роботи створювати атмосферу толерантності та взаємоповаги (Сахно, & Теслик, 2004).

Сучасні засоби масової інформації мають суттєвий вплив на сприйняття соціальних норм і моделювання поведінки. Експозиція до сцен насильства та драматичних конфліктів може нормалізувати агресивні дії як

ефективний засіб вирішення проблем. З іншого боку, існують програми, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, які можуть зменшити вплив агресивного контенту.

Ефективна профілактика агресії починається зі своєчасного виявлення ознак емоційної дисрегуляції. Психологи та педагоги повинні володіти методиками скринінгу, що дозволяють ідентифікувати ризикованих дітей. Індивідуальні консультації, регулярний емоційний моніторинг та залучення батьків до процесу корекції є невід'ємною частиною роботи (Долгова, 2009).

Сучасні практики корекційної роботи з дітьми передбачають застосування комплексних програм, заснованих на когнітивно-поведінковій терапії. Навчання повноцінному вираженню емоцій, розвиванню навичок вирішення конфліктів та емоційної грамотності сприяють зниженню рівня агресивності. Групові тренінги, рольові ігри та активні методики роботи в колективах допомагають дітям усвідомити позитивні моделі взаємодії (Долгова, 2009).

Співпраця між психологами, педагогами та батьками є ключовою для створення стабільного середовища, в якому дитина може вільно виражати свої емоції без агресивних дій. Сімейні тренінги, консультації та інформаційні семінари сприяють формуванню свідомого підходу до виховання, орієнтованого на розвиток емпатії та самоконтролю. Освітні установи, у свою чергу, можуть впроваджувати профілактичні програми, спрямовані на розвиток емоційної інтеграції та толерантності в колективах учнів.

Поглиблений аналіз конкретних випадків дитячої агресії дає можливість не лише описати феномен, але й побудувати ефективні моделі інтервенції. Застосування кількісних та якісних дослідницьких методів дозволяє зіставити різні підходи до розуміння причин агресії та розробити універсальні рекомендації для роботи з дітьми різного віку.

Незважаючи на вагу соціально-когнітивних аспектів, не можна оминути біологічний базис агресивної поведінки, який включає генетичну схильність, нейрональні реакції та гормональний фон. Інтегративні дослідження, які поєднують біологічні та психологічні підходи, дозволяють знайти нові способи профілактики та корекції агресивних проявів у дітей.

Не менш важливим є врахування культурного контексту, в якому формується дитяча особистість. Різні традиції, соціальні очікування та культурні моделі можуть як стимулювати, так і стримувати агресивну поведінку. Тому подальші дослідження мають бути орієнтовані на комплексний аналіз, що включає культурно-специфічні чинники та індивідуальні особливості кожного учасника соціуму.

Отже, дитяча агресія є результатом складної взаємодії емоційних, когнітивних, біологічних та соціальних чинників. Позитивні моделі поведінки у сім'ї та навчальному середовищі сприяють формуванню адаптивних стратегій вирішення конфліктів. Агресивна поведінка може виступати як негативною реакцією на стрес, так і як спроба досягнення певних цілей у соціальному середовищі, що підкреслює її багатогранність. Виявлення ранніх ознак агресії та своєчасна психологічна підтримка

допомагають запобігти ескалації конфліктів і сприяють розвитку навичок емоційної регуляції. Сучасні методики враховують як індивідуальні, так і культурно-специфічні чинники, що дозволяє створювати універсальні та адаптивні програми корекції агресивної поведінки (Платонова, 2004).

Висновки. Поглиблене дослідження психологічних особливостей дитячої агресії не лише дозволяє зрозуміти її механізми, а й відкриває нові можливості для розробки ефективних профілактичних та корекційних програм. Важливим завданням сучасної психології та педагогіки є створення умов для гармонійного розвитку дитини, де агресія буде сприйматися як сигнал до покращення системи емоційної підтримки, а не як негативна характеристика особистості.

Список використаних джерел

1. Агресія дітей та підлітків : навчальний посібник. Укл. Платонова Н.М. Київ : Академвидав, 2004. 336 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

3. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі : П.І. Сахно, Н.М. Теслик. Суми : Сумський державний університет, 2024. 190 с.

4. Долгова А.Г. Агресія в молодшому шкільному віці. Діагностика та корекція. Київ : Генеза, 2009. 216 с.

Н.М. Гончарук
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
А.В. Гончарук
здобувач ступеня доктора філософії спеціальності 053 Психологія,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

КОМПЕТЕНТНІСНО-ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА

Відповідальне батьківство означає здатність батьків виявляти та задовольняти основні потреби дітей, виховуючи їх як соціально відповідальних громадян. Воно охоплює низку психологічних компетенцій, які полягають в усвідомленні змісту й організації виховання, готовності до виконання батьківських обов'язків, володінні необхідними навичками спілкування з дітьми, мотиваційній готовності до ефективній реалізації батьківських функцій. Враховуючи це, відповідальне батьківство може мати неоднорідний характер на цільовому, змістовому та структурно-організаційному рівнях.

Цільовий рівень охоплює готовність до виконання батьківських обов'язків і мотивацію до їх ефективної реалізації. Різні дослідники вивчали психологічні аспекти формування готовності до батьківства. На думку Р.М.

Хавули, батьківство є інтегральним особистісним утворенням, що базується на системі ставлень до дитини, до себе як батька чи матері, а також до батьківської ролі загалом. Воно поєднує індивідуальні й соціальні характеристики батьків, що визначають рівень їхньої життєдіяльності й сприяють розвитку психологічної готовності до батьківства. Відповідальне батьківство формується через прийняття чи амбівалентне ставлення до своєї ролі, усвідомлення змін у власному образі «Я», вироблення особистої стратегії адаптації до батьківства, ставлення до дитини, прагнення до турботи, терпіння й активної участі в її житті (Хавула, 2014).

Фактори, що впливають на відповідальне батьківство, можуть бути як об'єктивними (стать, кількість дітей у батьківській сім'ї, наявність власних дітей), так і суб'єктивними (суб'єктивне благополуччя, рівень самоконтролю, адаптивний потенціал особистості).

З позиції науковців (Бацилєва, Астахов, Пузь, 2019: 106) готовність до батьківства є інтегральною характеристикою особистості, рівень якої визначається сформованістю знань про батьківство та здатністю реалізовувати батьківські функції. Зокрема, автори розглядають батьківську готовність як систему необхідних компетенцій, що включає: а) знання про батьківство як психологічний і соціальний феномен; б) уявлення про свої майбутні батьківські ролі та особистісні якості, які сприяють ефективному виконанню батьківських функцій; в) рефлексію і саморегуляцію; г) позитивне ставлення до дитини; д) позитивну оцінку себе як вихователя, здатного до самореалізації та саморозвитку.

Дослідник В. Шахрай визначає відповідальне батьківство як інтегроване особистісне утворення, що поєднує сукупність позитивних ставлень, установок і очікувань індивіда щодо своєї батьківської ролі, батьківські почуття, а також володіння педагогічними компетенціями, які забезпечують ефективне сімейне виховання та сприяють соціалізації дитини. До ключових характеристик відповідального батьківства автор відносить: позитивне ставлення до батьківства, батьківську любов, належний рівень культури, володіння основами сімейного виховання, батьківську компетентність. З'ясування сутності цих понять допомагає визначити форми та методи виховної роботи, спрямованої на формування готовності до відповідального батьківства (Шахрай, 2020:52).

Смисловий рівень охоплює рівень поінформованості про виховний процес, а також специфіку формування батьківських компетенцій. У цьому контексті проводились психологічні дослідження, які засвідчують, що батьківська компетентність пов'язана із системою ставлень, яка охоплює ставлення до себе як батьків, до дитини та до батьківства загалом. Ці ставлення формуються на основі власного досвіду взаємин у попередній родині. Важливими чинниками є перебіг психосоціальних криз і наявність психотравматизації в ранньому віці, що в подальшому впливає на тип батьківської поведінки. Значну роль у цьому процесі відіграє соціальне середовище, яке виступає джерелом особистісного розвитку. Беззаперечно, емоційно-теплі взаємини між матір'ю та дитиною є ключовим чинником психічного розвитку дитини. Формування батьківської компетентності

завершується досягненням батьківської зрілості, що свідчить про високий рівень усвідомленості власних виховних впливів. Саме від цього рівня залежить стиль батьківського виховання та виховна позиція батьків (Нагула, 2012).

Дослідниця І.О. Вакуленко розглядає батьківську компетентність як систему цінностей, знань, умінь і навичок, що проявляється через аксіологічну, когнітивну та праксиологічну складові. Вона стверджує, що ці складові мають компонентну структуру, яка включає емоційно-ціннісний, соціальний, педагогічний і комунікативний компоненти. Аксіологічна складова відображає світосприйняття батьків, їхні мотиваційні та ціннісні орієнтації, узгоджені з емоційно-ціннісними та соціальними установками. Когнітивна охоплює практично-орієнтовані знання, інтелектуально-логічні та педагогічні здібності. Праксиологічна включає виховні вміння та навички, необхідні для повноцінного виконання батьківських функцій, що формуються в процесі оволодіння педагогічною компетентністю. На думку дослідниці, базою батьківської компетентності є компетенції, що мають емоційно-ціннісне підґрунтя, адже саме емоційно-ціннісна орієнтація визначає особистісні ресурси батьків, їхні батьківські почуття, цінності, мотиви та потреби – тобто все те, що формує психологічний портрет особистості (Вакуленко, 2015: .26−30).

У межах структурно-організаційного рівня відповідального батьківства досліджено механізми формування культури батьківства в молодих сім'ях (Вахняк, 2021), а також організаційні форми виховання дітей у родинах. Організаційна структура сім'ї – це поняття, яке означає спільноту людей, що живуть разом і формують сім'ю. У різних регіонах світу одні сімейні структури є більш поширеними, ніж інші. Сімейна структура часто несе в собі культурні та релігійні традиції. Незважаючи на багатовекторні дискусії щодо того, яка структура є найбільш сприятливою для виховання дітей, слід зазначити, що кожна модель сім'ї має як переваги, так і труднощі. Головне – сім'я забезпечує необхідну та значущу систему підтримки для всіх її членів, незалежно від форми її організації.

Згідно зі змістовою структурою культури батьківства, Н.В. Вахняк визначає критерії, компоненти та показники, які тісно взаємопов'язані між собою. Вона виокремлює три основні компоненти: а) когнітивний – відображає рівень психолого-педагогічних знань про вікові та індивідуальні особливості дитини, а також розуміння методів і засобів ефективної взаємодії з нею; б) емоційно-ціннісний – характеризує ставлення до дитини, потребу в турботі про неї, а також прагнення до поглиблення знань, умінь і навичок, необхідних для її всебічного розвитку, навчання та виховання; в) поведінково-праксичний – виявляється у реальному житті через комунікативні навички, здатність застосовувати методи ефективної взаємодії з дитиною та вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації (Вахняк, 2021).

Висновок. Відповідальне батьківство можна поділити на три основні рівні: цільовий – включає готовність до виконання батьківських функцій і мотивацію до їх ефективної реалізації; смисловий – передбачає повне усвідомлення змісту та організації виховного процесу; структурно-

організаційний – охоплює набуття необхідних навичок і вмінь для якісної комунікації з дитиною.

Список використаних джерел

1. Бацилєва О.В., Астахов В.М., Пузь І.В. Особливості готовності до батьківства студентської молоді. *Соціальна психологія. Психологія соціальної роботи.* 2019. №4. Т.1. С.101−107.

2. Вакуленко І. О. Психолого-педагогічні характеристики компонентної структури компетентностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки.* 2015. Вип. 126. С. 26–30.

3. Вахняк Н.В. Формування культури батьківства у взаємодії дошкільного закладу з молодими сім'ями : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ, 2021. 290 с.

4. Нагула О.Л. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. Вип.5. С.1−9. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_44

5. Хавула Р.М. Методичні рекомендації психологу щодо підвищення психологічної готовності юнаків до батьківства. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи : Тези II-ї Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених (м. Дрогобич, 25 квіт. 2014 р.)* Дрогобич : Посвіт, 2014. С. 149−151.

6. Шахрай В. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: основні поняття дослідження. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11. Т. 2. С. 48−55.

Prof. UR, dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**
Aleksandra Łaba
Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-wychowawczej,
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski, Polska

RODZICIELSKIE WYCHOWANIE A SPOSOBY POSTRZEGANIA WŁASNEJ OSOBY PRZEZ MŁODZIEŻ

Wstęp. Rodzące się dziecko przychodzi na świat jako „niezapisana tablica" (z łac. *tabula rasa*). To co zostanie na niej zapisane od pierwszych chwil życia młodego człowieka, wpływa istotnie na jego dalszy rozwój i sposób konstruowania modelów własnych zachowań [1]. Kevin Ashworth, dyrektor kliniki psychiatrycznej w Stanach Zjednoczonych, podzielił się ze swoimi słuchaczami pewnym ciekawym spostrzeżeniem: *Tak dużo nastolatków nie potrafi radzić sobie ze stresem i z uczuciem niepewności. Jednym z powodów jest to, jak je wychowujemy* [2]. Refleksja ta skłania do głębszych rozważań na temat roli jaką w procesie kształtowania samooceny adolescentów pełni środowisko rodzinne i tworzące je osoby.

Wychowanie i samoocena w literaturze. *Nastolatek chce usłyszeć, że rodzic jest z niego dumny, gdyż potrzebuje „pieczęci", która pozwoli mu uwierzyć, że jest wartościowy i ważny. To tak, jakby potrzebował dokumentu, który go uwiarygodni przed sobą samym i światem* [3]. Rodzice, stanowią zatem swego rodzaju wyrocznię, która ma niezwykle silny wpływ na sposób postrzegania własnej osoby.

Powinni oni pozwolić swojemu dziecku na uzewnętrznienie własnego potencjału i podążanie zgodną z jego aspiracjami ścieżką. Jest to niezwykle ważne, gdyż prawidłowo ukształtowana samoocena chroni jednostkę przed lękiem, nieszczęściami, stresem, zapobiega wykluczeniu społecznemu, wspomaga realizację wyznaczonych celów a także zapewnia optymalną czujność [4].

Maria Ryś specjalizująca się w dziedzinie psychologii rodziny wskazuje na trzy podstawowe style wychowania. Autokratyczny, w którym dziecko ma za zadanie się podporządkować. W przypadku braku oczekiwanego konformizmu zazwyczaj spotyka je kara. Stosowanie nagród uważane jest za zbędne i szkodliwe, gdyż postępy i sukcesy odnoszone przez dziecko wydają się być rzeczą oczywistą. Traktowanie młodego człowieka w ten sposób wywołuje u niego negatywne emocje i w sposób niepożądany wpływa na kształtowanie się jego osobowości oraz życiowej samodzielności. Demokratyczny, w którym jest wzajemna troska o prawidłowy rozwój wszystkich członków rodziny oraz poszanowanie swoich praw i uczuć. Relacje rodzinne oparte są na życzliwości, zaufaniu i sympatii, a wszelkie działania i strategie rozwiązywania konfliktów planowane są wspólnie. Surowa represja i narzucanie zadań zastępowane jest perswazją i odpowiednią argumentacją. Demokratyczna dyscyplina jest źródłem niezależności w myśleniu, prowadzi do inicjatywy w działaniu oraz sprzyja kształtowaniu się pozytywnej samooceny, rozwojowi kontroli wewnętrznej czy też przydatnej w dążeniu do celu wytrwałości. Trzeci styl liberalny, który dodatkowo dzieli na kochający i niekochający określony został natomiast przez konkretne zachowania rodziców, do których zalicza się interweniowanie i okazywanie zainteresowania dziecku jedynie w wyjątkowych sytuacjach czy też pozostawianie mu pełnej swobody, co wiąże się z brakiem stawiania konkretnych wymagań i zezwoleniem na spontaniczny rozwój. W liberalnym stylu kochającym relacje najbliższych oparte są na miłości, czułości i bliskości. Rodzice wierzą, iż dziecko samo potrafiło będzie dokonać właściwego wyboru, dlatego też pozwalają mu na samodzielne działanie. W stylu niekochającym swoboda ta związana jest z emocjonalnym chłodem i obojętnością wobec życia dziecka [5]. Wartym uwagi jest fakt, iż wyrażenie zgody na nieadekwatne do etapu rozwoju formy zachowań, prowadzi nieraz do przedwczesnego usamodzielnienia się młodego człowieka. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest m. in. opóźniony proces socjalizacji i rozwój osobowości egocentrycznej [6].

Metodologia i analiza badań własnych. W celu zweryfikowania tezy zakładającej występowanie korelacji między środowiskiem rodzinnym a sposobem postrzegania własnej osoby, we wrześniu 2024 r. przeprowadzono badanie ankietowe. Objęto nim 160 uczniów (2 i 3 klasa; 53% kobiet, 47% mężczyzn) II Liceum Ogólnokształcącego w Jaśle (woj. podkarpackie). Jedną z poddanych badaniu zmiennych był omówiony powyżej styl wychowania. Określano go na podstawie odpowiedzi respondentów na pytania zaczerpnięte ze Skali Analizy Środowiska Rodzinnego w Rodzinie Pochodzenia (RP) autorstwa M. Ryś. Do każdego z czterech stylów wychowania (autokratyczny, demokratyczny, liberalny kochający, liberalny niekochający) przyporządkowano po 5 wybranych twierdzeń do których za pomocą skali miała ustosunkować się młodzież (3-zdecydowanie się

zgadzam, 2-raczej się zgadzam, 1-raczej się nie zgadzam, 0-zupełnie się nie zgadzam, x-nie potrafię określić). Cyfry jakie badani przypisywali danym tezom odczytywane były jako liczba przyznanych punktów. W przypadku trudności z udzieleniem odpowiedzi na określone stwierdzenie, respondent miał możliwość wstawienia znaku „x", który odpowiadał wartości 1,5 pkt. Każdy styl wychowania obliczany był na podstawie opracowanego w tym celu klucza odpowiedzi, wskazującego jego natężenie (bardzo niskie, niskie, średnie, wysokie, bardzo wysokie). Ten z nich, który uzyskał najwyższy wynik uznany został jako wiodący w danej rodzinie. Warunkiem było przynajmniej średnie natężenie danego stylu. W przypadku gdy żaden z nich nie osiągnął wymaganego progu punktowego lub gdy więcej niż jeden typ został oceniony na poziomie wysokim lub bardzo wysokim wiodący styl wychowania nie mógł zostać określony.

Analiza statystyczna zgromadzonego materiału badawczego wykazała, iż pozycję dominującą zajmuje demokratyczny sposób oddziaływania wychowawczego, który stwierdzono w środowiskach rodzinnych 107 adolescentów (67%). Liberalny kochający styl wychowania dostrzeżono w rodzinach 14 badanych (9%). Kolejny w klasyfikacji ukazał się autokratyczny styl wychowania, który dotyczył 6% młodzieży (10 osób). Wśród ankietowanych najrzadziej wystąpił styl liberalny niekochający, który na podstawie udzielanych odpowiedzi stwierdzono w rodzinach 6 respondentów (4%). W przypadku 23 badanych, dominujący sposób oddziaływania wychowawczego nie mógł zostać określony, ponieważ podejście rodziców do dziecka, na jakie wskazało 14% młodzieży było niejednoznaczne.

Poziom poczucia własnej wartości adolescentów badano zaś za pomocą Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata skonstruowanego przez E. Wysocką. Za pomocą tego narzędzia samoocenę respondentów rozpatrywano w aspekcie globalnym oraz w czterech specyficznych sferach: poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej oraz charakterologicznej. Podobnie jak w przypadku stylu wychowania, badani ustosunkowywali się do łącznie 40 twierdzeń, poprzez przypisanie im odpowiedniej liczby punktów (4-zgadzam się, 3-raczej się zgadzam, 2-raczej się nie zgadzam, 1-nie zgadzam się). Niektóre z zawartych w kwestionariuszu pytań oznaczone są jako tzw. „odwrotnie diagnostyczne", dlatego też ich punktację, jak sama nazwa wskazuje, należy odczytywać na odwrót, co też zostało uczynione. Następnie wyniki otrzymane przez respondentów przekładano na tzw. steny (1-10), osobne zarówno dla kobiet jak i mężczyzn.

Po dokonaniu analizy odpowiedzi udzielonych przez młodzież warto przytoczyć wyniki uzyskane w kontekście poziomu samooceny globalnej stanowiącej sumę wspominanych wcześniej samoocen szczegółowych. Badanie dowiodło, iż wśród respondentów dominuje średnie poczucie własnej wartości (48 os.-30%). Nieco mniej, bo 36 badanych (22%) posiada niską samoocenę. U kolejnych 24 osób (15%) przejawiana jest ona na poziomie podwyższonym. Niemal taki sam procent młodzieży (14%-23 os.) cechuje się obniżonym poczuciem własnej wartości. Wysoką samoocenę stwierdzono u 16 badanych (10%). Poczucie własnej wartości na poziomie bardzo niskim dostrzeżono u 12

adolescentów (8%). Spośród wszystkich uczestników badania, bardzo wysoką samooceną wyróżnił się jeden respondent (1%). Podczas analizy danych odnoszących się do poszczególnych sfer poczucia własnej wartości nie dostrzeżono znaczących różnic. Dominujący pozostał wciąż średni poziom samooceny, najrzadziej występujący okazał się zaś poziom bardzo wysoki. Wyniki nie są zatem satysfakcjonujące.

Pojawiający się kryzys poczucia własnej wartości wśród adolescentów dostrzeżono również m.in. w ogólnopolskim badaniu jakości życia dzieci i młodzieży, którego przeprowadzenie zlecone zostało w 2021 r. przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Zaobserwowano, iż wraz z dorastaniem samoocena dzieci i nastolatków znacząco spada. Alarmujący jest fakt, iż problem ten nie jest dostatecznie zaobserwowany przez rodziców, którzy jako osoby dla dziecka znaczące, w pierwszej kolejności zadbać powinni o jego psychiczny dobrostan [7].

Po opracowaniu materiału badawczego, przystąpiono do weryfikacji założeń hipotetycznych. Jedno z nich, zgodnie z literaturą przedmiotu, zakładało występowanie zależności pomiędzy stylem wychowania a sposobem postrzegania własnej osoby. W celu sprawdzenia słuszności owego przypuszczenia posłużono się testem zgodności chi-kwadrat Pearsona. Przyjęto poziom istotności 0,05. Gdy prawdopodobieństwo testowe okazało się mniejsze niż założony próg ryzyka popełnienia błędu, hipotezę zerową (H0) odrzucano na rzecz hipotezy alternatywnej (H1). Gdy wartość prawdopodobieństwa była większa niż 0,05, za prawdziwą uznawano hipotezę zerową. Dane uzyskane w wyniku weryfikacji omawianej zależności przedstawia zamieszczona poniżej tabela:

Tabela 1.

Styl wychowania		**Poziom samooceny globalnej**							**Razem**
		b. wysoki	wysoki	podwyższony	średni	obniżony	niski	b. niski	
Styl autokratyczny	N	0	0	0	2	2	5	1	10
	%	0,00	0,00	0,00	1,25	1,25	3,13	0,63	6,25
Styl demokratyczny	N	1	14	22	35	14	17	4	107
	%	0,63	8,75	13,75	21,88	8,75	10,63	2,50	66,88
Styl liberalny kochający	N	0	0	1	4	2	4	3	14
	%	0,00	0,00	0,63	2,50	1,25	2,50	1,88	8,75
Styl liberalny niekochający	N	0	0	0	0	0	5	1	6
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,13	0,63	3,75
Nieokreślony	N	0	2	1	7	5	6	2	23
	%	0,00	1,25	0,63	4,38	3,13	3,75	1,25	14,38
Chi^2=38,10798, df=24, p=0,0338									

Źródło: Opracowanie własne

Pomiędzy stylem wychowania a poziomem samooceny globalnej badanej młodzieży dostrzec można zatem istotną zależność. Ponadto wzajemne relacje zaobserwowano pomiędzy tą zmienną a poczuciem własnej wartości w sferze fizycznej (p=0,00281), charakterologicznej (p=0,01471) oraz poznawczo-intelektualnej (p=0,03961). Co więcej, spośród wszystkich analizowanych elementów środowiska rodzinnego najwięcej korelacji dostrzeżono właśnie pomiędzy stylem wychowania a samooceną badanych.

Podsumowanie. Wysunąć można zatem tezę, iż strategie wychowawcze jakie rodzice stosują wobec swoich dzieci niewątpliwie sprzyjają rozwojowi i przyczyniają się do sposobu w jaki postrzegają one własną osobę. Uświadomienie

sobie wpływu jaki postawy i zachowania najbliższych wywierają na psychiczny i emocjonalny rozwój najmłodszych jest niezwykle istotne w celu tworzenia optymalnego środowiska wychowawczego. Prawidłowo ukształtowana samoocena jest bowiem jednym z najcenniejszych darów, jakie młody człowiek wynieść może z domu rodzinnego.

Bibliografia

1. Por. I. Drozd, *Wpływ więzi rodzinnych na rozwój młodego pokolenia*, „Humanitarian Corpus" 2018, wyd. 15, s. 59 (59-66).
2. Cyt. za: G. Lukianoff, J. Haidt, *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2023, s. 243.
3. A. Kozak, R. Bielecki, M. Rzeczkowski, *Nastolatek potrzebuje wsparcia. Zrozum swoje dziecko i bądź po jego stronie,* Wydawnictwo Sensus, Gliwice 2023, s. 102.
4. Por. Szpitalak M., Polczyk R., *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 33.
5. Por. Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004, s. 17-18.
6. Por. Rzecznik Praw Dziecka Mikołaj Pawlak, *Badanie jakości życia dzieci i młodzieży, perspektywa dzieci (2021) i ich rodziców (2022). Obszar- samopoczucie psychiczne*, Warszawa 2023, s. 42-43.

О.В. Гудима
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Я.І. Бойко
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА СХИЛЬНІСТЬ ДО РЕВНОЩІВ У ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКАХ

Емоції та почуття, як складова психічної діяльності людини, є формами суб'єктивного відображення об'єктивної реальності. Сучасне життя людини наповнене широким спектром переживань – інтелектуальних, вольових, естетичних, релігійних, комунікативних, екзистенційних. Провідну роль у цьому емоційному багатоголосі відіграють міжособистісні взаємини, зокрема стосунки між чоловіками та жінками.

Почуття, на відміну від емоцій, є більш стабільними й усвідомленими психічними утвореннями, що відображають ставлення особистості до певного об'єкта або ситуації. Серед спектра глибинних людських переживань особливу увагу дослідників привертають ревнощі – складне емоційне утворення, природа та механізми якого й досі є предметом наукових дискусій

(Москаленко, 2011). Незважаючи на численні дослідження, залишаються маловивченими особливості прояву цього феномена, його класифікація, а також шляхи психокорекції й можливості психологічної підтримки осіб зі схильністю до надмірних ревнощів.

Ревнощі належать до одних із найсильніших та потенційно деструктивних емоцій, що здатні істотно впливати на якість як особистих, так і ділових взаємин. Практично кожна пара, незалежно від тривалості стосунків, зіштовхується з проявами ревнощів або з думками про можливу зраду. Помірні ревнощі можуть виступати стимулом для розвитку стосунків, тоді як надмірні – провокують напруження, недовіру, тривогу, а іноді й агресію (Яценко, 2007).

Ревнощі за своєю суттю є складним психоемоційним конгломератом, що включає елементи страху, гніву, суму, ненависті, зневаги, безпорадності. Джерелом їх виникнення часто стає сумнів у вірності партнера, підозри, фактична або уявна загроза з боку третіх осіб (Бех, 2003).

До основних причин формування ревнощів дослідники зараховують низьку самооцінку, негативний досвід попередніх стосунків, а також власну схильність до зради (Доній, 2015). Залежно від біологічної статі, існують відмінності в проявах: чоловіки переважно реагують на сексуальну зраду, тоді як жінки більш чутливі до емоційного залучення партнера в інші стосунки (Москаленко, 2011).

Варто зазначити, що чоловічі ревнощі часто пов’язані з прагненням домінувати над сексуальним суперником, тоді як самі стосунки з партнеркою можуть відходити на другий план. Жінки ж, навпаки, фокусуються на збереженні емоційного зв’язку, очікуючи на підтримку та захист, особливо в період залицяння та перших років шлюбу.

У вираженні ревнощів обидві статі найчастіше вдаються до вербальних форм: докорів, загроз, маніпуляцій. Проте чоловіки частіше демонструють мовчазне невдоволення або приховану агресію, тоді як жінки схильні до емоційної експресії або самоізоляції.

Чоловічі ревнощі можуть також поширюватися на минуле партнерки – прагнення бути «першим» та «єдиним» часом стає нав’язливою ідеєю. Водночас власне минуле таких чоловіків не викликає подібного дискомфорту, що свідчить про наявність когнітивних викривлень у сприйнятті (Яценко, 2007).

Жіночі ревнощі, з огляду на біосоціальну роль жінки як матері й вихователькі, часто мають адаптивну функцію – збереження союзу заради стабільності й безпеки. Однак за відсутності належного рівня довіри ревнощі можуть перетворюватися на токсичну емоцію, що руйнує стосунки.

Висновок. Отже, ревнощі – це не лише індивідуальна емоція, а й соціально зумовлене почуття, що формується під впливом біологічних, особистісних і культурних факторів. Його вивчення є важливим для розуміння динаміки партнерських стосунків і розробки ефективних психотерапевтичних підходів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. Київм: Либідь, 2003. 280 с.
2. Доній О.І. Психологія почуттів у міжособистісних стосунках. Київм: Академвидав, 2015. 312 с.
3. Москаленко В.В. Основи психотерапії. Київм: Центр навчальної літератури, 2011. 384 с.
4. Яценко Т.С. Глибинна психокорекція: теорія і практика. Київм: Наук. світ, 2007. 350 с.

О.В. Диса
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Мовленнєва поведінка – складне явище, пов’язане з особливостями соціального розвитку людини, місцем її народження і навчання, культурним середовищем, національними традиціями та індивідуальними особливостями. Мовлення є проявом поведінки у словесній формі, яке складається з фраз, інтонацій, внутрішнього підтексту, яке в цілому служить індикатором загальної ерудиції особистості, є засобом прояву інтелекту, емоційного стану, культури.

Формування дитиною власних соціальних відносин значно впливають на розвиток мовленнєвої поведінки, особливо в підлітковому віці. Стабільність психоемоційного стану напряму пов’язана з позитивним мовленнєвим розвитком. Досліджуючи особливості мовленнєвого розвитку осіб дошкільного віку, виявлено, що діти, які демонстрували ознаки затримки мовленнєвого розвитку, мали вищий рівень реляційної агресії. Під реляційною агресією розуміються певні дії, спрямовані на погіршення міжособистісних стосунків шляхом розповсюдження пліток про дитину, хейту, примушення дітей уникати контактів з певною дитиною, її публічне приниження тощо [3]. Проблеми у спілкуванні та нездатність розуміти мову співбесідника може призводити до девіацй у поведінці підлітків.

Як не дивно, але соціально-економічний статус сім’ї має не менший вплив на формування мовленнєвої поведінки дитини. Як зазначає American Psychological Association (APA), низький соціально-економічний статус часто призводить до погіршення здоров'я та бідності, тим самим знижуючи якість життя дитини та загалом сім'ї. APA зазначає: «Низький соціально-економічний статус також пов'язаний з більш високим рівнем спроб самогубства і більш високим рівнем емоційних і поведінкових труднощів, включаючи синдром дефіциту уваги і гіперактивності, розлади поведінки і більш високий рівень агресії» [5]. Отже, несприятливі умови проживання,

низький соціально-економічний статус та фінансовий стан родини спричиняють напружену ситуацію у сім'ї, тому можуть гальмувати розвиток дитини у контексті мови, мовлення та її соціального розвитку.

У молодшому підлітковому віці розвиток мови йде, з одного боку, через розширення словникового запасу, з іншого - за рахунок засвоєння безлічі значень, які здатні закодовувати словник рідної мови. Підліток інтуїтивно підходить до відкриття того, що мова як знакова система, дозволяє, по-перше, відображати навколишню дійсність і, по-друге, фіксувати певний погляд на світ. У своїй мовній поведінці підліток як конкретна мовна особистість змушений пристосовуватися до різних вимог (як формальних, пов'язаних із спілкуванням з учителями, батьками, так і неформальних, зумовлених стосунками з однолітками), що й спричиняє перемикання кодів [1].

У мовній практиці підлітків нерідко з'являється таке явище, як власна мова підлітків - сленг. Роз'яснення такого поняття надає академічний тлумачний словник української мови: «Сленг – це жаргонні слова або вирази, характерні для мовлення людей певних професій або соціальних прошарків, які, проникаючи в літературну мову, набувають помітного емоційно-експресивного забарвлення» [4, с. 186]. Підлітковий сленг, яким користуються підлітки, має важливу функцію - створення ідентичності, яка відрізняється від загального світу дорослих. Відомий дослідник мовленнєвої поведінки Тімоті Джей стверджує, що «підлітки зазвичай відрізняють себе від дітей і дорослих, використовуючи стиль мови, який демонструє їхню приналежність до іншої вікової групи» [6, с. 85].

Більшість слів підліткового сленгу мають витоки з англійської мови. Розглянемо декілька прикладів таких слів. Слово *«кринж»* з англійської мови *«cringe»* означає соромитися, відчувати незручність. Коли діти вживають це слово, вони мають на увазі, що здіяне або побачене є огидним, не приємним. Наприклад, «Цей одяг виглядає кринжово, тобі треба переодягнутися». Іншими гарними прикладами є слова, які прийшли у вживання взагалі без фонетичних змін: *«ізі» – «easy»:* «Зробити домашку по математиці для мене взагалі ізі», що означає «легко». *«Бро» – «bro»,* скорочення від слова brother, що у мові сленгу означає товари. *«ОК»: «Як в тебе справи? – В мене все ОК»,* що означає «нормально». Не менш цікавим є слово *«краш»,* що з англійської мови *«crush»* має значення або «не виходити», або «розтрощити». У контексті використання підлітками це слово набуло взагалі іншого значення – об'єкт закоханості, наприклад, «Я дивлюсь усі фільми з цим актором, бо він є моїм крашем».

Використання сленгу не завдає шкоди підліткові, це є лише виокремлення себе серед дорослих та бажання показати, що ти свій серед однолітків. На відміну від сленгу, використання лайки (ненормативної, нецензурної лексики) у мовленнєвій поведінці підлітків негативно впливає на їх соціальний розвиток. Причини використання дітьми ненормативної лексики можуть бути різні: протест, прояв агресії, бажання самоствердитися, захист, звичка тощо. У підлітків лайливі слова викликають підвищену реакцію у порівнянні з іншими вербальними стимулами.

Ненормативна лексика є надзвичайно потужним засобом передачі емоційного стану людини або інтенсифікації вираження емоцій. У тойже час, застосування ненормативної лексики молодшими підлітками розглядується як негативне явище і наголошується на її активній профілактиці [2]. Саме у цей віковий період відбувається активний розвиток мовленнєвої поведінки, з'являються навички, звички використовувати певні лексичні конструкти для позначення свого відношення до світу, інших людей, виявлення емоцій тощо. Важливо вчасно реагувати на використання нецензурної лексики підлітками та формувати в них навички виражати власні думки через нормативні мовні конструкти.

Висновок. Дослідження мовленнєвої поведінки підлітків є важливим для розуміння їхньої соціальної взаємодії, виявлення можливих проблем у комунікації. Врахування особливостей і змін у мовленнєвій поведінці молодших підлітків допомагає краще розуміти проблеми віку та адаптувати педагогічні підходи.

Список використаних джерел

1. Данилевська О. Типи мовної поведінки київських школярів. *Українська мова.* 2013. № 2. С. 56–67.
2. Єрьоміна Л.Є., Глоба С.А. Профілактика лихослів'я серед підлітків як соціальна потреба сьогодення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 70 Т. 1. С. 114–119.
3. Крик, Н.Р., Гротпітер, Дж. К. Реляційна агресія, гендерна та соціально-психологічна адаптація. *Розвиток дитини. 1995. № 66* (3), *С.* 710–722.
4. Словник української мови: в 11 томах. Том 9, 1978. 350 с.
5. American Psychological Association: Children, Youth and Families and Socioeconomic Statues, 2010. URL: https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/children-families
6. Jay T., Caldwell-Harris C., King Recalling K. Taboo and non-taboo words *The American Journal of Psychology*, 2008. p. 83–103.

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

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

Процес цифровізації, який охопив за останні роки майже усі сфери життя, включаючи освіту, економіку та культуру, суттєво змінює механізми формування особистості, впливаючи на процеси соціалізації, когнітивного і психологічного розвитку та самовизначення. Поява дистанційного навчання та цифрових платформ під час пандемії COVID-19 показала важливість впровадження інновацій в освіту, що відкрила нові можливості для навчання. Глобалізація, цифровізація та соціальні зміни спричиняють трансформації в процесах формування особистості. Не виникає сумніву, що технології

відкривають нові можливості, проте водночас створюють ризики інформаційного перевантаження, втрати реальних соціальних зв'язків, формування залежності від цифрового середовища та негативного впливу на формування ідентичності особистості.

На думку (Кириченко, 2020: 2), цифровізація ставить перед психологічною наукою нові проблемі, які у майбутньому потребуватимуть особливої уваги. Це пов'язано в першу чергу зі зміною менталітету, психологічної культури стосунків і психіки людини загалом, що відбувається під впливом контенту сучасних інтернет ресурсів.

Інтерес до дослідження впливу цифровізації суспільства на розвиток та формування особистості є досить новою і актуальною. Багато науковців у своїх роботах досліджують особливості поведінки особистості у віртуальному просторі. Автор (Щербина, 2016: 4) характеризує цифрове суспільство з позицій глобалізації, транзитивності та віртуальності й наголошує на значний їх вплив на формування особистості. Також визначено зміни в змісті та структурі ідентичності у зв'язку з соціальними трансформаціями, які відбуваються під дією кіберпростору й призводить до розвитку феномену наративної ідентичності (збільшення розповідей про себе, а не прояв себе у діях).

Введено та досліджено поняття «цифрова ідентичність» (Усанова, & Супрун, 2021:3), яке є важливим компонентом самопрезентації особистості в епоху інформаційного суспільства. Визначено, що динамічність, гнучкість відповідно до нових змін, важливість конструювання онлайн-іміджу в мережевому полі є головними рисами ідентичності та соціалізації в цифрову епоху.

Окремим питанням постає формування особистості молоді та підлітків під впливом цифровізації. Є достатньо багато ризиків, пов'язаних з використання таких платформ як *Instagram, TikTok, Facebook,* які надають можливості для самовираження, але також можуть стати джерелом стресу через постійну порівняння себе з іншими, що призводить до ідеалізації реальності. Постійна взаємодія з цифровими технологіями змінює уявлення дітей і молоді про навколишній світ. Відсутність живого контакту відображається на емоційному та соціальному розвитку.

До основних особливостей формування особисті у цифровому суспільстві слід віднести: *цифрову соціалізацію (*взаємодія в онлайн-середовищі змінює традиційні способи комунікації та міжособистісних відносин); *формування цифрової ідентичності (*особистість створює власний образ у віртуальному просторі, що може спричиняти розрив між реальним і онлайн-«Я»); в*плив інформаційного середовища (*швидкий доступом до великого обсягу інформації призводить до когнітивного перевантаження); *«кліпове» мислення* (проявляється при надмірній залежності від швидкого споживання інформації, що може знижувати здатність до глибокого аналізу та концентрації); *формування цифрової залежності (*не контрольований час використання гаджетів і соціальних мереж впливає на емоційний стан, здатність до концентрації та формування міжособистісних зв'язків); *цифрова*

*етика та інформаційна безпека (*вимагає розвиток навичок безпечної поведінки у мережі, критичної оцінки інформації та усвідомлення ризиків кіберзагроз).

Будь яке явище безпосередньо має і позитивні аспекти, до яких слід віднести: *розширення доступу до освіти та саморозвитку* (онлайн-курси, цифрові бібліотеки та освітні платформи сприяють розвитку особистості); *можливості для самовираження та творчості* (цифрові інструменти відкривають нові горизонти для креативного самовираження); *зміцнення глобальних соціальних зв'язків* (цифрові технології дозволяють підтримувати контакти незалежно від географічного розташування).

Висновок. Отже, формування особистості у цифровому суспільстві є складним і багатогранним процесом, що включає як нові можливості, так і виклики. Використання Інтернету та соціальних мереж формує віртуальну ідентичність особистості, що може впливати на її самооцінку та поведінку в реальному житті. Необхідно сприяти розвитку цифрової грамотності, критичного мислення та психологічної стійкості, щоб ефективно адаптуватися до змін у сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Дембіцька С.В., Кобилянський О.В., Кобилянська І.М. Трансформація компетентнісного профілю особистості в умовах цифровізації. *Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади:* збірник мат. Міжнародної науково-практичної конф., присвяч. 70-річчю проф. В.П. Сергієнка. Київ : Вид-во УДУ ім. М. Драгоманова, 2024. С. 98–101.

2. Кириченко В.В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві: монографія Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 245 с.

3. Усанова Л.А., Супрун Г.Г. Цифрова ідентичність як відображення інформаційного суспільства. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2021. С.67–70.

4. Щербина В. Л. Процес соціалізації особистості в умовах багатоукладного суспільства: соціально-психологічна модель. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2016. Вип. 32. С. 614–624.

Р.І. Ковальський
кандидат педагогічних наук, викладач,
Кам'янець-Подільський фаховий коледж культури і мистецтв,
Кам'янець-Подільський, Україна

МУЗИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Музично-перцептивна діяльність глибоко емоційна, насичена життєвою енергією, особистісним ставленням і чуттєвим відгуком. У здатності емоційно сприймати музику та переживати її зміст розкривається внутрішній світ людини, індивідуальна насиченість її особистості. У педагогічно спрямованому процесі музичного слухання реалізується система цілеспрямованих дій, яка сприяє набуттю музичного досвіду та розвитку духовного потенціалу особистості.

Художній образ у музиці, подібно до інших мистецтв, є засобом відображення реального світу. Це особлива форма, через яку композитор передає власні думки та емоційні враження про навколишню дійсність. На основі власного світогляду та індивідуального бачення реальності митець створює музичний твір, наповнюючи його змістом для пізнання. Емоційне забарвлення надає його думкам і переконанням особливої виразності. Завдяки емоційній чутливості музика знаходить відгук у суспільстві, віддзеркалює його потреби, виявляє значущі соціальні теми. Вона виступає засобом осмислення людських дій і вчинків, включаючи досвід як окремої особистості, так і соціуму загалом.

Основне призначення музики в житті суспільства – зберігати позитивний гуманістичний досвід. Завдяки своїм унікальним можливостям вона формує цілісний потік емоцій, що спонукає слухача до рефлексії, викликає роздуми про людину, час і майбутнє світу. Музика трансформує емоційні враження та життєві факти у виразну звукову форму, яка має внутрішню логіку й художню завершеність.

Як важливий чинник виховання, музика має морально-естетичний вплив на особистість. Її емоційний зміст не лише сприяє формуванню чуттєвої сфери, а й стає фоном для особистого розвитку, впливаючи на життєву активність і внутрішній світ людини.

Василь Сухомлинський звертав увагу на те, що в ранньому віці діти з особливим натхненням слухають музику природи – шелест квітів у саду, шум гречаного поля, спів птахів весняного лугу або звук осіннього дощу. Ці звуки викликали у них щирі почуття та захоплення, розвивали чутливість до краси навколишнього світу й сприяли моральному вдосконаленню. Однак, як підкреслював педагог, природні звуки хоч і мають чарівність, все ж не можуть замінити мистецтва музики, яке, за його словами, подібне до мови, що дає змогу «читати книгу почуттів». На його думку, саме мистецтво має стати основою естетичного виховання, а ключовим елементом – здатність особистості до глибокого художнього сприймання.

Художнє сприйняття – це не просто реакція на мистецтво, а складна внутрішня діяльність, що передбачає духовну активність та співпереживання. Такий процес сприяє розвитку естетичних емоцій і формує смаки, водночас вимагаючи від людини осмислення та творчого ставлення. Він також впливає на світогляд, оскільки в емоційно-естетичній сфері людина набуває знання про себе та навколишню реальність, а також впорядковує свій емоційний досвід, позбавляючи його випадковості та безладдя.

Народна музика, з її багатством змістів і форм, є невичерпним джерелом для духовного розвитку і творчої уяви. Здавна вважалося, що людина, яка вміє грати на музичних інструментах, несе добро, а фрази на кшталт «розум, здоров’я і сопілка – добра трійця» чи «де музика дзвенить – там і душа світла» свідчать про глибоку моральну основу музичної культури. Музична ідентичність людини тісно пов’язана з національною культурою, мовою та традиціями народу, серед якого вона зростає.

У зв’язку з цим особливої актуальності набуває впровадження системи музичного виховання, орієнтованої на українське культурне підґрунтя. В її основі має бути визнання ключової ролі народної пісенної творчості у формуванні естетичних якостей учнів. Залучення школярів до музичного фольклору відкриває їм глибокі зв’язки між музикою та духовним, матеріальним і практичним світами. Це також сприяє осмисленню художньої природи музики, розвитку естетичної чутливості та формуванню здатності емоційно і свідомо сприймати музику.

Музичне мистецтво виступає дієвим засобом гармонійного розвитку особистості дитини, впливаючи на її внутрішній світ і формування духовних цінностей. Завдяки музиці розширюється світогляд учнів, зростає їхня емоційна чутливість, а сприйняття краси навколишнього світу наповнюється глибиною. Музика пробуджує радість, відкриває нові емоційні горизонти та формує шанобливе ставлення до світу. Її інтеграція в освітній процес сприяє активізації сприйняття, мисленнєвих процесів і мовлення, покращує пізнавальну активність, розвиває емоційну сферу, мотивує до навчання, заохочує творче мислення і сприяє вихованню таких рис характеру, як цілеспрямованість, зібраність та працелюбність. Музика формує витончений естетичний смак, сприяє розвитку уяви, креативності та музичних здібностей.

Практика музично-ритмічних вправ під час занять сприяє фізичному вдосконаленню дитини: покращується постава, рухи стають більш координованими, плавними й пластичними. Ритм музики позитивно впливає на дихальні функції, зокрема стимулює вентиляцію легень. Використання танців, рухливих ігор і елементів театралізації дозволяє дітям передавати життєві образи через рух, жести й міміку, а також вчить краще керувати власним тілом, розвиваючи дрібну й загальну моторику.

Систематичне й усвідомлене залучення учнів до музичної діяльності сприяє формуванню ґрунтовного музично-естетичного досвіду, який стає невід’ємною складовою їхнього світогляду. Завдяки цьому забезпечується узгоджений розвиток емоційно-почуттєвих, інтелектуальних і практичних здібностей. Таке залучення дає можливість не лише засвоювати музику як навчальну дисципліну, а й втілювати її цінності у повсякденному житті, формуючи глибоке розуміння мистецтва. Отже, музика виступає ефективним інструментом освітнього впливу, сприяючи формуванню цілісної, розвиненої особистості з багатим внутрішнім світом.

Значення художньої освіти полягає передусім у пріоритеті емоційно-чуттєвого розвитку особистості над її розумовим вихованням. Це дозволяє задовольняти духовні потреби людини, що є фундаментом для гуманізації освітнього процесу в загальному контексті. Нинішня складна ситуація зі станом морально-естетичної вихованості молоді відображає глобальну культурну кризу суспільства.

Естетична освіта має звертати мистецтво до потреб народу, забезпечуючи державою можливості для свободи творчості та активної участі громадян в естетичній діяльності. Це передбачає перетворення світових художніх цінностей в духовні надбання кожної нації. Процес естетичного

сприйняття мистецтва активізує емоційно-чуттєву сферу, включає оцінювальну діяльність та формування ідеалів. Важливість мистецьких творів полягає в їх здатності глибоко висвітлювати дійсність, що дозволяє глядачам виявляти власні моральні позиції та ціннісні орієнтації.

Заняття, які включають музику, живопис, скульптуру, театр та інші види мистецтв, дозволяють дітям виражати свої почуття та ідеї в творчій формі, що сприяє емоційному розвантаженню та самопізнанню. Крім того, аналіз мистецьких творів допомагає розвивати здатність до емпатії та усвідомлення емоцій інших людей, виховує повагу до різноманітності людських досвідів і поглядів.

Естетична освіта також важлива для розвитку інтелектуальних здібностей. Через художню діяльність учні навчаються спостерігати, аналізувати та інтерпретувати, що є критичними навичками у всіх сферах навчання. Вона спонукає до допитливості та інноваційного мислення, виробляючи навички, які є корисними у різних академічних дисциплінах і професійних сферах.

Художня освіта має особливу цінність, оскільки сприяє насамперед розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, що відіграє важливішу роль, ніж суто інтелектуальне навчання. Такий підхід дозволяє задовольнити духовні потреби людини, створюючи умови для гуманізації освітнього процесу в ширшому соціокультурному контексті. Сучасний стан морально-естетичного виховання молодого покоління часто свідчить про глибшу культурну кризу, що охоплює все суспільство.

Естетична освіта має на меті зробити мистецтво доступним і значущим для народу, забезпечуючи умови для вільного творчого самовираження та заохочення громадян до участі в естетичній діяльності. Це сприяє трансформації світових культурних надбань у частину духовного простору нації. Взаємодія з мистецтвом стимулює емоційну сферу особистості, формує здатність до оцінювання, створення естетичних ідеалів і моральних орієнтирів. Саме художні твори допомагають глибше осмислювати реальність, що, у свою чергу, сприяє самовизначенню особистості у сфері цінностей.

Заняття з музики, образотворчого мистецтва, театру, скульптури та інших художніх напрямів дозволяють дітям передавати свої почуття, думки та ідеї у творчий спосіб. Це не тільки знижує емоційне напруження, а й сприяє саморефлексії. Аналіз мистецьких творів сприяє формуванню емпатії, здатності розуміти почуття інших, а також навчає поваги до різноманітності людських досвідів та точок зору.

Висновки. Естетичне виховання позитивно впливає на інтелектуальний розвиток. Заняття мистецтвом стимулюють спостережливість, аналітичні здібності, навички інтерпретації – усі ці вміння є важливими як у навчанні, так і в повсякденному житті. Така форма освіти розвиває інтерес до пізнання, креативне мислення й ініціативність, формуючи універсальні компетентності, затребувані у різних галузях діяльності.

Д.І. Курица
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.В. Зборовська
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ» У ПСИХОЛОГІЇ

Тема дитячо-батьківських стосунків є надзвичайно важливою для розуміння психології розвитку дитини та її взаємодії з навколишнім світом. Батьківські стосунки впливають на всі етапи життя людини, і їх значення важко переоцінити. У психології дитячо-батьківські стосунки визначаються як система взаємодії між дитиною та її батьками, що включає емоційний зв'язок, виховання, соціалізацію, комунікацію та розвиток особистості.

Під дитячо-батьківськими стосунками в психології розуміється складна система взаємодії між дитиною та її батьками, що охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові й соціальні аспекти. Вони формуються на основі спільної діяльності, емоційного сприйняття, а також відповідних стилів виховання та взаємодії. Ці стосунки становлять фундамент для розвитку соціальних навичок, самосвідомості, емоційної стабільності і психічного здоров'я дитини.

Дитячо-батьківські стосунки є важливим фактором, що впливає на становлення особистості дитини. Вони визначають розвиток базових якостей, таких як:

- Емоційна стабільність: Спілкування з батьками дозволяє дитині розвивати емоційну саморегуляцію, навчитися розуміти та керувати своїми почуттями.
- Соціальна адаптація: Через взаємодію з батьками дитина вчиться соціальним нормам, здобуває навички спілкування, розвитку та вирішення конфліктів.
- Самооцінка та впевненість у собі: Прийняття батьками допомагає формувати в дитини адекватну самооцінку та впевненість у своїх силах, що сприяє успішній соціалізації в майбутньому.

У психології існує кілька основних підходів до вивчення дитячо-батьківських стосунків. Психоаналітичний підхід (Зигмунд Фройд, Анна Фрейд) фокусується на ранніх етапах розвитку, коли дитина розвиває перші емоційні зв'язки з матір'ю або іншими значущими фігурами. Згідно з цією теорією, дитячо-батьківські стосунки відіграють вирішальну роль у формуванні внутрішньої структури особистості. Біхевіористичний підхід (Джон Б. Вотсон, Б. Скіннер) підкреслює важливість батьківських реакцій на

поведінку дитини. Взаємодія з батьками формується на основі підкріплення або покарання, що стимулює розвиток певних поведінкових моделей. Гуманістичний підхід (Карл Роджерс, Абрахам Маслоу) орієнтований на безумовне прийняття дитини батьками та створення умов для її самореалізації. Взаємодія між батьками та дитиною має бути побудована на принципах підтримки та емпатії. Системний підхід (Сальвадор Мінухін) розглядає родину як єдину систему, де кожен член впливає на інших. У цьому контексті дитячо-батьківські стосунки оцінюються як частина більш складної родинної динаміки.

Дослідження вказують на існування кількох стилів виховання, кожен з яких має свій вплив на дитину. Найбільш поширеними є:

- Авторитарний стиль виховання характеризується строгістю, обмеженнями та високими вимогами без надання емоційної підтримки. Діти, виховані в такому стилі, можуть бути підвищено тривожними, з низькою самооцінкою та проблемами у взаємодії з іншими.
- Демократичний стиль виховання характеризується відкритим діалогом, підтримкою ініціативи дитини та справедливими вимогами. Цей стиль сприяє розвитку у дітей впевненості в собі, здатності до самовираження та високих соціальних навичок.
- Ліберальний стиль виховання характеризується відсутністю суворих вимог та мінімальним контролем, що може призводити до проблем з самодисципліною та відповідальністю у дітей.

Дитячо-батьківські стосунки мають вирішальний вплив на подальший розвиток дитини:

1. Формування соціальних навичок: Діти, які мають позитивні стосунки з батьками, краще адаптуються в школі, розвивають стійкість до стресів та конфліктів, вміють будувати здорові стосунки з іншими людьми.
2. Емоційна прив’язаність: Теорія прив’язаності Джона Боулбі підкреслює, що здорова емоційна прив’язаність до батьків є основою для розвитку психологічного здоров’я та стійкості до труднощів.
3. Вплив на майбутні стосунки: Взаємодія з батьками в дитинстві визначає модель стосунків, яку дитина переносить у доросле життя. Тому батьківське виховання може мати вплив на вибір партнерів, здатність до формування близьких стосунків та виховання власних дітей.

Сучасні дослідження дитячо-батьківських стосунків зосереджуються на таких аспектах, як вплив цифрових технологій на взаємодію між батьками та дітьми. Зростаюча роль технологій у повсякденному житті може змінювати форми комунікації в родині, створюючи як можливості для розвитку, так і ризики для емоційної близькості; позитивне батьківство. Цей підхід фокусується на розвитку позитивних стосунків між батьками та дітьми через емоційну підтримку, слухання, демонстрацію турботи та поваги до дитини; вивчення кризових ситуацій в родині та їхнього впливу на розвиток дитини. Труднощі в родині, такі як розлучення батьків або економічні труднощі, можуть суттєво змінювати характер дитячо-батьківських стосунків.

Розуміння та дослідження дитячо-батьківських стосунків дозволяє розробляти ефективні стратегії підтримки родин, що сприяють розвитку гармонійних взаємодій. Практичні застосування цих знань включають:

- Психологічну підтримку батьків у формуванні здорових стосунків з дітьми.
- Розробку програм для корекції проблемних сімейних стосунків.
- Підвищення батьківської компетентності через тренінги, семінари та консультування.

Дитячо-батьківські стосунки – це основа, на якій будується особистість дитини. Вони формують базові емоційні та соціальні навички, які визначають її здатність до самореалізації та взаємодії з іншими. Важливою є роль батьків у створенні емоційно здорового середовища, що сприяє гармонійному розвитку дитини. Розуміння та підтримка цих стосунків є важливим для побудови здорового і процвітаючого суспільства.

Список використаних джерел

1. Карпенко Є. Вікова та педагогічна психологія : Актуальні студії сучасних українських учених : навч. посібник. Дрогобич : Посвіт, 2014. 152 с.

Dr **Justyna Meissner-Łozińska**
Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej,
Wydział Pedagogiki i Filozofii, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

W STRONĘ SAMODZIELNOŚCI - WSPARCIE WYCHOWANKÓW OPUSZCZAJĄCYCH INSTYTUCJONALNĄ PIECZĘ ZASTĘPCZĄ

Instytucjonalna piecza zastępcza stanowi w dalszym ciągu w Polsce istotny element systemu opieki nad dziećmi, które nie mogą się wychowywać w swoich biologicznych rodzinach. Debaty na temat całkowitej eliminacji tej formy opieki toczą się od lat, nie tylko wśród polityków, ale przede wszystkim w kręgach nauk społecznych. Pomimo prowadzonych dyskusji oraz uchwalonych ustaw prawnych, które weszły już w życie, wciąż brakuje adekwatnej alternatywy dla dotychczasowego systemu. Choć częściowo stanowią ją rodzinne formy pieczy zastępczej, nie są jednak w stanie w pełni zaspokoić rosnącego zapotrzebowania na pomoc, ponieważ liczba dzieci wymagających wsparcia wciąż się zwiększa.

W ostatnich latach miały miejsce znaczące zmiany w zakresie organizacji i funkcjonowania placówek opiekuńczych, mające na celu poprawę jakości opieki nad dziećmi, integrację z rodziną a nade wszystko przygotowanie do samodzielnego życia.

Wprowadzenie nowych przepisów, nowelizacja dotychczasowych oraz zmiany w podejściu do procesu opieki i wychowania w pieczy zastępczej, są odpowiedzią na trudności systemu, który przez lata borykał się z problemami instytucjonalnego charakteru tych placówek, które pomimo dużych starań, odbiegają od warunków wychowania w rodzinie naturalnej.

Formy opieki instytucjonalnej przegrywają często z rodziną, która stanowi

naturalne środowisko wychowawcze. Zarówno literatura przedmiotu, jak i doświadczenia pedagogiczne wskazują, że to właśnie rodzina stwarza najlepsze warunki do wprowadzania dzieci w dorosły świat. W przestrzeni tej, w sposób naturalny, przebiega proces kształtowania wartości, aspiracji, przyswajania norm społecznych oraz formowania postaw życiowych. Wspólnota rodzinna sprzyja budowaniu prawidłowych relacji, które stanowią fundament dla właściwego rozwoju dziecka (Meissner-Łozińska, 2011, s. 19-20).

Badania dowodzą, że pomimo profesjonalnych, planowych działań pedagogicznych, instytucjonalna piecza zastępcza nie spełnia podstawowego założenia, jakim jest przygotowanie do samodzielnego życia czy pełnienia ról w społeczeństwie. Przykładowo: badania U. Kacprzak-Kozubowskiej (Dąbrowski, 1997, s. 428) dowodzą, że ponad 86% usamodzielnionych wychowanków domów dziecka uznało, że placówka nie przygotowała ich do życia i funkcjonowania w rodzinie. Szczególnie opieka instytucjonalna, dotykająca dzieci na wczesnym etapie życia, rzutuje destrukcyjnie na wszystkie obszary rozwoju dziecka, powoduje trudności w sferze intelektualnej, behawioralnej czy społecznej, w późniejszych fazach życia (Bieńkowska, Kitlińska-Król, 2018, s. 22; Mielczarek, 2018, s. 165).

Zmiany legislacyjne, jak i praktyki zarządzania placówkami opiekuńczymi, stanowią kluczowy element dalszej poprawy sytuacji dzieci w instytucjonalnej pieczy zastępczej w Polsce. Aktualne przepisy, które regulują kwestie usamodzielnienia wychowanków wynikają m. in. z Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887) – główny akt prawny regulujący kwestie pieczy zastępczej w Polsce. Ustawa z dnia 5 czerwca 2020 roku o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz innych ustaw (Dz.U. 2020 poz. 1053) – wprowadza zmiany w systemie pieczy zastępczej, mające na celu poprawę jakości opieki oraz reformy w organizacji placówek. Ustawa z dnia 22 kwietnia 2021 roku o pomocy społecznej (Dz.U. 2021 poz. 1247) – która reguluje kwestie związane z pomocą społeczną, w tym dla dzieci znajdujących się w pieczy zastępczej.

W oparciu o w/w akty prawne, wychowanek opuszczający m.in. placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub regionalną placówkę opiekuńczo-terapeutyczną otrzymuje pomoc w zakresie możliwości kontynuowania nauki, usamodzielnienia i tzw. zagospodarowania. Jeżeli istnieje potrzeba, to również młodzież ma prawo do uzyskania odpowiednich warunków mieszkaniowych, czy pomocy w znalezieniu zatrudnienia.

Wsparcie takie przysługuje osobie, która usamodzielnia się, jeśli spełnia następujące warunki:

• została umieszczona w pieczy zastępczej na mocy decyzji sądu,

• przebywała w pieczy zastępczej przez co najmniej: rok (w przypadku osoby opuszczającej m. in. placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub regionalną placówkę opiekuńczo-terapeutyczną),

• złożyła stosowny wniosek,

• posiada zatwierdzony przez dyrektora Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR) indywidualny program usamodzielnienia.

Działania pomocowe z zakresie edukacji dotyczą przypadków kontynuowania nauki w szkole, w zakładzie kształcenia nauczycieli, na uczelni, na kursach, u pracodawcy w celu przygotowania zawodowego, nie dłużej niż do 25. roku życia oraz niezależnie od sytuacji finansowej osoby usamodzielnianej.

Z kolei w procesie usamodzielnienia wysokość wsparcia zależna jest od długości i rodzaju pieczy zastępczej, w której przebywała osoba usamodzielniana. Pomoc może być przyznana w formie jednorazowej wypłaty lub w ratach, zgodnie z ustaleniami indywidualnego programu usamodzielnienia, jednak nie później niż do osiągnięcia przez osobę usamodzielnianą 26. roku życia.

Pomoc na zagospodarowanie jest wypłacana jednorazowo nie później niż do ukończenia przez osobę usamodzielnianą 26. roku życia, również w formie rzeczowej. Pomoc w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych obejmuje m.in. skierowanie wychowanka do mieszkania chronionego. W wielu miejscowościach funkcjonują mieszkania chronione treningowe, stanowiące formę wsparcia dla pełnoletnich wychowanków opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze.

Proces usamodzielnienia wychowanków pieczy zastępczej koordynuje tzw. asystent usamodzielnienia, którego rola polega na wspieraniu wychowanka we wchodzeniu w dorosłość. Wspiera on kompleksowo podopiecznego, motywuje i prowadzi przez cały proces reintegracji społecznej i zawodowej. Istotnym jest aby asystent w swojej pracy stosował metodę indywidualizacji oraz respektował podmiotową rolę wychowanka. Jego pomoc jest dostosowana do potrzeb i możliwości wychowanka i dotyczy wyłącznie spraw wspólnie z nim uzgodnionych. Każdy podopieczny stawia sobie własne cele, do realizacji których dąży własną drogą, we własnym tempie. Osoba usamodzielniana, co najmniej rok przed osiągnięciem przez nią pełnoletności wskazuje, kto podejmuje się pełnienia tej funkcji.

Opiekunem może być przykładowo osoba tworząca rodzinę zastępczą, prowadząca rodzinny dom dziecka, koordynator rodzinnej pieczy zastępczej, pracownik socjalny powiatowego centrum pomocy rodzinie, osoba pracująca w placówce opiekuńczo-wychowawczej albo regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej lub inna osoba wskazana przez osobę usamodzielnianą i zaakceptowana przez kierownika powiatowego centrum pomocy rodzinie powiatu właściwego do ponoszenia wydatków na finansowanie pomocy na kontynuowanie nauki i usamodzielnienie (na podstawie: Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887; Dz.U. 2020 poz. 1053); Dz.U. 2021 poz. 1247).

Zakończenie. Usamodzielnienie wychowanków opieki zastępczej to kluczowy proces, który umożliwia młodzieży, niezależne i pełne funkcjonowanie w dorosłym życiu. Warta podkreślenia jest rola opiekuna usamodzielnienia, jako osoby wspierającej, motywującej i pomagającej w adaptacji do samodzielności. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu, opartemu na zaufaniu, współpracy i indywidualnym podejściu, młody człowiek może skutecznie przejść przez trudny etap usamodzielnienia. Właściwa pomoc oraz odpowiednie wsparcie w tym procesie są fundamentem przyszłego sukcesu i dobrostanu byłych wychowanków pieczy zastępczej.

Warto na zakończenie podać kilka tez, do głębszej refleksji pedagogicznej, dzięki którym możliwe stanie się dalsze udoskonalenie całego procesu:

1. Jakie konkretne umiejętności i zasoby powinien posiadać opiekun usamodzielnienia, by skutecznie wspierać wychowanka w procesie przejścia do samodzielności?

2. W jakim stopniu wczesne i systematyczne przygotowanie wychowanków do usamodzielnienia może wpłynąć na ich późniejsze życie zawodowe i społeczne?

3. Jakie formy wsparcia powinny być wprowadzone, by proces usamodzielnienia był bardziej kompleksowy i dostosowany do indywidualnych potrzeb wychowanków?

Bibliografia

1. Bieńkowska I., Kitlińska-Król M., (2018), *Placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego z perspektywy aspiracji, planów życiowych i usamodzielnienia wychowanków*. Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska, t. 131, s. 13–26.
2. Dąbrowski Z., (1997), *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Olsztyn.
3. Meissner-Łozińska J., (2011), *Poczucie sensu i bezsensu życia u wychowanków domów dziecka*, Rzeszów.
4. Mielczarek M., (2018), *Przygotowanie do samodzielności życiowej usamodzielnianych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych.* Civitas Hominibus, t. 13, s. 159–168.
5. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887).
6. Ustawa z dnia 5 czerwca 2020 roku o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz innych ustaw (Dz.U. 2020 poz. 1053).
7. Ustawa z dnia 22 kwietnia 2021 roku o pomocy społecznej (Dz.U. 2021 poz. 1247).

Я.Д. Радуль
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Херсонський державний університет,
Херсон – Івано-Франківськ, Україна
Науковий керівник: **Н.І. Тавровецька**
кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології,
Херсонський державний університет,
Херсон – Івано-Франківськ, Україна

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ ПРОЯВУ ФЕНОМЕНУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Юнацький вік є важливим етапом становлення особистості, коли формуються самосвідомість, ідентичність та соціальні ролі. У цей період молодь особливо чутлива до зовнішніх очікувань і стереотипів, що впливають на їхнє прагнення до ідеалу. Перфекціонізм, як одна з ключових психологічних характеристик, може як сприяти саморозвитку, так і викликати негативні наслідки. Попри значну увагу до проблеми перфекціонізму, статеві особливості його прояву в юнацькому віці

залишаються недостатньо дослідженими. Соціокультурні норми та стереотипи формують різні вимоги до особистісного розвитку хлопців і дівчат, що може зумовлювати специфічні особливості їхнього перфекціоністського мислення та поведінки.

Вивчення цієї проблематики сприятиме більш глибокому розумінню впливу соціальних очікувань на психологічний розвиток молоді залежно від статі та забезпеченню адаптивних умов для їхнього особистісного зростання.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Останніми десятиліттями перфекціонізм став ключовим поняттям у психології, особливо в контексті дослідження молоді. Сучасне суспільство, з його акцентом на конкуренції та успіху, створює сприятливі умови для розвитку перфекціонізму серед підлітків та юнаків. Гендерні ролі та очікування також впливають на прояви цього феномену, зокрема, дівчата часто зосереджуються на зовнішньому визнанні та досконалості, тоді як хлопці відчувають тиск щодо досягнення успіху у конкретних сферах.

Огляд іноземних досліджень підтверджує, що перфекціонізм є багатовимірним явищем, яке має як позитивні, так і негативні наслідки залежно від його прояву. Він включає оцінку себе та інших, а також завищені особисті стандарти. Зазначається, що оцінювання себе та своїх досягнень може призводити до тривожності та самозвинувачення, тоді як високі стандарти можуть бути як мотивуючим фактором, так і причиною вигорання при надмірному тиску. Соціальний тиск також відіграє значну роль у формуванні перфекціоністських тенденцій та може викликати негативні емоції, такі як заздрість та невдоволення. Важливим фактором формування є сімейне виховання, особливо в молодшому віці, коли особистість найбільш вразлива до зовнішніх впливів (Марчук, 2021; Свідерська, & Пшик, 2022; Fang & Liu, 2022).

Статеві особливості та гендерні стереотипи, що зберігаються в сучасному суспільстві, створюють різні очікування щодо поведінки, стандартів досягненя успіху. Результати іноземних досліджень свідчать про те, що жінки частіше відчувають соціально-приписаний перфекціонізм, що пов'язано з підвищеною тривожністю та незадоволенням собою. Чоловіки, натомість, схильні до самоорієнтованого перфекціонізму, який сприяє досягненню успіху та конкурентоспроможності. Дослідники також виявили, що у чоловіків переважає адаптивний перфекціонізм, тоді як у жінок – дезадаптивний, що, своєю чергою, підтверджується й в наукових працях українських психологів. (Elison, & Partridge, 2012; Hill, & Stoeber, 1997; Musumeci, Cunningham, & White, 2022; Палкіна, 2024).

Незважаючи на значний обсяг теоретичних досліджень, питання про статеві відмінності у проявах перфекціонізму серед молоді залишається відкритим для подальших емпіричних досліджень.

Результати дослідження. З метою вивчення статевих особливостей перфекціонізму в юнацькому віці було проведене емпіричне дослідження, яке

охопило 60 респондентів віком 16-23 років. Виявлено значно більшу представленість жінок (65%) у вибірці.

Дослідження передбачало порівняльний аналіз рівню схильності та вираженості перфекціонізму між групами жінок та чоловіків. З використанням методики «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» М. Смітта, Д. Саклофскі, Й. Стоєбер, С. Шеррі в україномовній адаптації Т. Грубі. Було отримано такі результати: виявлено, що за типом «Жорсткий перфекціонізм» у 45% респондентів, а саме 27 осіб, переважає низький рівень. З них 9 осіб (33,3%) – чоловіки та 18 (66,7%) осіб – жінки. Результати наведені у таблиці 1.1. Враховуючи це, можна припустити, що жінки в цій групі можуть бути менш схильними до створення надмірно високих і нереалістичних стандартів і вимог до власного виконання діяльності. У той час як традиційно жінки могли відчувати тиск, щоб відповідати ідеалам і вимогам, пов’язаним з материнством або ідеальними зовнішніми виглядом, в останні десятиліття спостерігається зміна соціальних норм, що дозволяє їм більше фокусуватися на власному розвитку без необхідності досягати «бездоганних» стандартів.

Аналіз даних дослідження виявив, що для більшості учасників характерний середній рівень жорсткого перфекціонізму, причому жінки демонструють значно вищі показники порівняно з чоловіками (64% проти 36%). Високий рівень жорсткого перфекціонізму (13,3% від загальної кількості респондентів) також частіше зустрічається у жінок (62,5%), ніж у чоловіків (37,5%). Отримані результати свідчать про те, що жінки частіше відчувають внутрішній конфлікт, зумовлений прагненням відповідати суспільним очікуванням, зокрема у сфері зовнішності, кар'єри, сімейної ролі та соціальної взаємодії.

Таблиця 1.1

Результати аналізу за методикою «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» М. Смітта, Д. Саклофскі, Й. Стоєбер, С. Шеррі в україномовній адаптації Т. Грубі

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Жорсткий перфекціонізм	37,5%	62,5%	36%	64%	33,3%	66,7%
Перфекціонізм, орієнтований на себе	33,3%	66,7%	33,3%	66,7%	37%	63%
Проблеми з самооцінкою	50%	50%	31,3%	68,7%	36,4%	63,4%
Самокритичний перфекціонізм	30%	70%	30,4%	69,6%	47%	53%
Стурбованість помилками	27,8%	72,2%	39,3%	60,7%	35,7%	64,3%
Сумніви у власних діях	16,7%	83,3%	40%	60%	41,7%	58,3%

Самокритика	18,2%	81,8%	41,4%	58,6%	35%	65%
Соціально-приписаний перфекціонізм	38,5%	61.5%	29%	71%	43,7%	56,3%
Нарцисичний перфекціонізм	37,5%	62,5%	23,5%	76,5%	40,7%	59,3%
Перфекціонізм, орієнтований на інших	33,3%	66,7%	40,6%	59,4%	26,3%	73,7%
Гіперкритика	41,7%	58,3%	33,3%	66,7%	28,6%	71,4%
Упевненість у тому, що мені усі щось винні	50%	50%	37,1%	62,9%	20%	80%
Претензійність	50%	50%	36,8%	63,2%	21,4%	78,6%
Загальний рівень перфекціонізму	29,4%	70,6%	36,8%	63,2%	37,5%	62,5%

За результатами дослідження, серед опитаних переважають особи з середнім рівнем самокритичного перфекціонізму (38,3%). У статевому розподілі цієї групи 30,4% складають чоловіки, тоді як 69,6% – жінки. Така пропорція може вказувати на те, що жінки, за рахунок соціальних ролей та очікувань, можуть бути більш схильні до прояву самокритики. Чоловіки, як правило, менш схильні відкрито демонструвати свою самокритику через соціальні стереотипи щодо їхньої «сили» та «непохитності», що може пояснювати меншу частку чоловіків серед респондентів з високим рівнем самокритичності.

За результатами опитування, третина учасників має високу схильність до самокритичного перфекціонізму, з переважанням жінок (70% від загальної кількості осіб). Цей факт може свідчити про гендерну нерівність у поширеності даного типу перфекціонізму, що ймовірно пов'язано з більшим соціальним тиском на жінок щодо досягнень. Водночас, серед осіб з низьким рівнем самокритичного перфекціонізму, розподіл за статтю є більш рівномірним (53% жінок та 47% чоловіків), хоча незначні гендерні відмінності все ж присутні.

За третім типом описаним в опитувальнику, що має назву «Нарцисичний перфекціонізм», в осіб юнацького віку було відзначено перевагу середнього рівня. За статевим розподілом, 40,7% чоловіків та 59,3% жінок належать до цієї групи, що вказує на деяку різницю у вираженні нарцисичного перфекціонізму. Зокрема, чоловіки, ймовірно, орієнтовані на досягнення зовнішнього визнання через успіхи в кар'єрі чи соціальній діяльності, в той час як жінки можуть виражати цю схильність через соціальні зв'язки та міжособистісні взаємодії.

Дослідження виявило значні гендерні відмінності у проявах нарцисичного перфекціонізму. Низький рівень цього типу перфекціонізму частіше зустрічається у жінок (76,5%), що може свідчити про їхню більшу потребу в соціальній адаптації та визнанні. Водночас, високий рівень

нарцисичного перфекціонізму, виявлений у 26,7% учасників, також має гендерні особливості: у чоловіків він часто проявляється через тиск суспільства та бажання продемонструвати свою перевагу, тоді як у жінок цей феномен поєднується з прагненням задовольняти очікування інших та постійною самокритикою, що може бути зумовлено культурними та соціальними нормами.

Респонденти демонструють превалювання низького рівню загальної вираженості перфекціонізму, що складає 15 осіб або 62,5% – жінок та 9 осіб або 37,5% – чоловіків. Це може свідчити про те, що сучасна молодь загалом демонструє тенденцію до більш здорового ставлення до себе та своїх досягнень, уникаючи надмірних вимог до досконалості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході дослідження було підтверджено наявність статевих відмінностей прояву феномену перфекціонізму в юнацькому віці. Зокрема, жінки продемонстрували вищі результати за всіма показниками типів перфекціонізму, що свідчить про їхню схильність до підвищених вимог до себе, більшої самокритичності та прагнення відповідати високим стандартам. Водночас загальний рівень перфекціонізму серед обох статей виявився низьким, що є позитивним показником.

В Україні питання гендерних відмінностей у перфекціонізмі потребує додаткового дослідження, оскільки наявні роботи переважно базуються на іноземних даних і не враховують повною мірою соціокультурний контекст української молоді. Перспективними напрямами досліджень є вивчення впливу соціальних норм, сімейного виховання та освітнього середовища на розвиток перфекціонізму в юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Марчук С. Теоретичний аналіз психологічних особливостей перфекціонізму у юнацькому віці. *Психологічні перспективи*. Вінниця, 2021. №37, С. 141–154. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-141-154

2. Палкіна Д. Перфекціонізм і трудоголізм як чинники професійного вигорання: кваліфікаційна робота магістра за спеціальністю «053 Психологія». Чернівці: ЧНУ, 2024. С. 78.

3. Свідерська Г.М., Пшик С.А. Психологічні особливості розвитку перфекціонізму та особистісної зрілості студентів. *Габітус.* Одеса, 2022. № 40. С. 136–142. DOI: https://doi.org/10.32782/2663- 5208.2022.40.22

4. Fang, T. & Liu, F. A Review on Perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 2022. № 10, P. 355–364.

5. Elison, J., & Partridge, J. A. Relationship between shame-coping, fear of failure, and perfectionism in college athletes. *Journal of Sport Behavior*. 2012. Vol. 35, No 1. P. 19–39.

6. Hill, R. W., Zrull, M. C., & Turlington, S. Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of personality assessment*. 1997. Vol. 69, No 1, P. 81–103. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6901_5

7. Musumeci, M.D., Cunningham, C. & White, T.L. Disgustingly perfect: An examination of disgust, perfectionism, and gender. *Motiv Emot.* 2022. Vol. 46. P. 336–349. https://doi.org/10.1007/s11031-022-09931-8

8. Stoeber, J., Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Sherry, S. B. Perfectionism and interpersonal problems revisited. *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 169. P. 110-106.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКА

Способи навчання дітей лише тоді дають належний ефект, коли враховуються рушійні сили особистості і, насамперед, мотиви учіння. Будь-яка дія виходить з мотиву, тобто з переживання чогось значущого, у чому розкривається сенс дії для особистості. Коли педагог хоче проаналізувати та інтерпретувати зміни в діях і поведінці якогось учня, він розглядає мотиваційний аспект його діяльності, з'ясовує, яким був хід його міркувань, якими прагненнями і бажаннями він керувався, що мав на меті, яку потребу намагався задовільнити. Оцінюючи дії та вчинки, вчитель намагається враховувати спонуки, мотиви, з яких учень виходив.

Мотив – це одне з найістотніших психологічних понять, за допомогою якого розкривається природа людських дій, їх сутність. Він виступає важливим компонентом психологічної структури будь-якої діяльності, її рушійною силою. У широкому розумінні мотив – це усвідомлювальна чи малоусвідомлювальна спонука до діяльності.

У навчальній активності учнів, як специфічному виді діяльності, рушійною силою є мотиви навчання, які чинять великий вплив на розвиток особистості. Незаперечний факт, що ефективність навчання й виховання школярів залежить від їх власної активності.

Питання мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних досліджень, які ведуться здебільшого в двох основних напрямах. Перший – це праця, яка безпосередньо стосуються мотивів навчання учнів різного шкільного віку: загальної структури мотиваційної сфери механізмів спонукальної дії мотивів, динаміки їх розвитку в різних вікових групах, а також способів формування повноцінних мотиваційних комплексів під впливом різноманітних факторів. Другий напрям – це дослідження з проблеми розвитку активності школярів у навчанні, позитивних і негативних мотиваційних факторів пізнавальної діяльності, зв'язаних з явищами соціального і суто особистого характеру. Проблема мотивів навчальної діяльності школярів ще мало розроблена в педагогічній психології. Це пояснюється складністю самого процесу шкільного навчання. Важко дістати повні й точні дані про залежності тих явищ, які досліджуються, передбачити характер впливу всіх факторів на мотивацію в процесі навчання.

Навчальна діяльність здійснюється за багатьма різними за змістом і характером мотивами. Наприклад, учні випускного класу мають однакову мету – закінчити школу і дістати атестат про середню освіту. Але провідними мотивами цієї мети в одних є прагнення здобути знання для продовження освіти за обраною спеціальністю, в інших – просто підготуватися до вступу у вуз, задовольнити вимогу батьків, краще влаштуватися в житті, дістати після закінчення школи “легку” роботу тощо.

У змісті й характері цих мотивів розкривається життєва значущість для учня його власної навчальної діяльності, від цього значною мірою залежить, що і як він засвоює, тобто продуктивність навчання в широкому значенні цього слова. Тому розкриття мотивів, які стимулюють навчальну діяльність школярів, має важливе значення для забезпечення її належної якості.

Мотиви навчальної активності учнів як свідомо здійснювальної діяльності надзвичайно різноманітні. Вони є результатом переробки дитиною тієї зовнішньої стимуляції, тих впливів, які йдуть від сім’ї, школи та інших установ, широкого соціального середовища й зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до цих впливів залежно від вікових та індивідуальних її особливостей. Тому класифікація мотивів навчання – це одне з найскладніших і суперечливих питань у педагогічній психології. Проте за походженням, за відношенням до навчальної діяльності і роллю, яку відіграють мотиви як спонуки дій і вчинків школярів у навчально-виховному процесі, умовно їх поділяють на два основні види. Один з них охоплює мотиви, безпосередньо зв’язані з навчальною діяльністю, другий – мотиви, зумовлені широкими суспільними відносинами учнів.

Мотиви *першого виду* ніби закладені в самому процесі навчання, зумовлені його формою, змістом, перебігом. Це – допитливість, інтерес до знань, потреба в розумовій діяльності, у пізнанні, у розширені знань про навколишню дійсність, різноманітні інтелектуальні почуття, прагнення здобути нові знання й навчатись застосовувати, вдосконалювати свої пізнавальні можливості, інтелектуальні здібності. З деяким застереженням зазначену групу мотивів можна назвати *пізнавальною мотивацією*, оскільки зв’язок деяких мотивів з процесом пізнання може бути непрямим, як, наприклад, прагнення вдосконалювати власні знання й уміння. Проте основною спільною ознакою цих мотивів є те, що їх породжує й формує сам процес набування знань, умінь і навичок.

При такій мотивації учнів приваблює сам процес навчання, який поглиблює й удосконалює знання, вміння й навички, вправляє кмітливість і винахідливість. Діти дістають задоволення від інтелектуальних зусиль під час виконання навчальних завдань.

Формування пізнавальних мотивів зумовлюється багатьма психологічними й педагогічними факторами. Важливу роль тут відіграють суб’єктивна готовність учнів виконувати навчальні завдання, які ускладнюються в кожному наступному класі, певна розвиненість пізнавальних потреб, розумових здібностей, ступінь володіння прийомами

самостійної розумової діяльності, навіть, звички систематично застосовувати розумові зусилля, уміння раціонально розподіляти свій час і організовувати власну роботу, рівень сформованості позитивних якостей особистості тощо.

До *другого виду* мотивів навчальної діяльності належать ті, які за своїм походженням і змістом ніби виходять за межі суто навчального процесу і пов'язані з широкими суспільними взаємовідносинами дітей. Умовно цю групу мотивів називають *широкою соціальною мотивацією*. У цій мотивації розкриваються вагомі для особистості соціальні установки, прагнення, запити, виявляється загальна спрямовуюча "позиція" учнів щодо навчання в школі.

Мотиви другого виду формуються під впливом навколишньої дійсності, сім'ї, всієї навчально-виховної роботи школи. У цьому плані навчання для учнів є певною формою участі в житті суспільства. Ці мотиви не завжди усвідомлюються самою особистістю. Найчастіше вони виступають у формі комплексу прагнень і почуттів, в яких основним є переживання зовнішнього чи внутрішнього обов'язку. Виразність і сила їх часто зумовлюється віком учня.

До найважливішої групи належать *суспільно-політичні* мотиви, завдяки яким навчання у школі розглядається як високий суспільний обов'язок, як підготовка до громадської і трудової діяльності на благо суспільства. В цьому випадку суспільна значущість освіти виступає як особиста значущість.

Із суспільно-політичними тісно пов'язані *професійно-ціннісні* мотиви, завдяки яким учіння сприймається як підготовка до майбутньої трудової діяльності, до набуття бажаної професії. Значну групу становлять мотиви *соціального престижу*: прагнення стверджувати свою особистість, а також мотиви, пов'язані з почуттям власної гідності, намагання посісти певне місце в доступних йому суспільних відносинах.

Важливу роль у спонуканні до навчальної діяльності відіграють *комунікативні мотиви*, пов'язані з потребою спілкуватися з іншими людьми, з прагненням здобути їх оцінку схвалення або з прагненням наслідувати їх.

Висновки. Отже, в основі ставлення підлітків до навчання в школі є розуміння того, що це – справа не тільки особиста, а насамперед громадська, і якісне виконання учнівських обов'язків є показником їх цінності. Тому одним із важливих загальних мотивів в учнів підліткового віку стає прагнення завдяки успіхам у навчанні завоювати певне місце в сім'ї, школі, в суспільстві. Власне кажучи, і вчителі, і батьки, і самі учні оцінюють того чи іншого школяра за його показниками в навчальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

2. Лобдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Київ. 2000. 16 с.

3. Основи практичної психології : підручник для студентів вищих навчальних закладів. За ред. В. Панка. Київ : Либідь. 2001. 536 с.

С.С. Шамрай
магістрантка 1курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОЇ ХОЛОДНОСТІ БАТЬКІВ НА НАЛЕЖНІСТЬ ДІТЕЙ ДО СУБКУЛЬТУР

У сучасному суспільстві спостерігається зростання кількості дітей, які відчувають емоційну ізоляцію в межах сім'ї, яка виступає головним фактором соціалізації особистості. У ній формуються базові уявлення про світ, моделі поведінки, емоційні зв'язки.

У дитинстві основа нашої безпеки – емоційний зв'язок із тими, хто про нас піклується. Емоційно залучені батьки дають дітям змогу відчути, що їм завжди є до кого звернутися. Найважливіше, що такі батьки емоційно налаштовані на своїх дітей, помічають їх настрій і цікавляться почуттями. Спілкуючись з ними, дитина почуває себе в безпеці і тоді, коли відчуває занепокоєння, і коли бажає розділити радість (Гібсон, 2021). Однак у разі емоційної холодності батьків дитина не отримує належної емоційної підтримки, що може мати серйозні наслідки для її психоемоційного розвитку. Пошук альтернативних джерел підтримки призводить до залучення до молодіжних субкультур, де підлітки знаходять прийняття та розуміння.

Емоційна холодність характеризується низьким рівнем чутливості до емоційних потреб дитини, байдужістю або униканням емоційного контакту. Вона може бути свідомою або неусвідомленою, але її результатом є нестача прив'язаності, підтримки, емпатії. Такий стиль виховання може зумовити порушення емоційного розвитку: виникає почуття самотності, тривоги, низької самооцінки та втрата довіри до світу. Психологічні дослідження показують, що діти в таких умовах нерідко демонструють компенсаторну поведінки, зокрема пошук ідентичності у маргінальних чи нестандартних формах групової належності (O'Connor, & Long, 2020). Психоаналітичні теорії стверджують, що дефіцит позитивної уваги у ранньому віці формує в дитини потребу компенсувати її за допомогою символічних об'єктів або групової належності.

Субкультури виникають як реакція молоді на домінантну культуру та потребу у власному просторі для самовираження. Вони забезпечують молоді можливість почуватися прийнятими, зрозумілими та цінними. Участь у субкультурі задовольняє потреби у безпеці, соціальному контакті, свободі самовираження. Через особливу символіку, зовнішність і поведінку субкультура створює унікальне середовище, де можна створювати нову ідентичність, альтернативну родині.

Квадробіка – це сучасна молодіжна субкультура, у якій учасники імітують поведінку тварин, переважно собак чи котів. Основні характеристики включають пересування на чотирьох кінцівках, використання спеціальних костюмів, масок, нашийників, створення внутрішньої ієрархії «зграї», а також специфічну комунікацію. Окрім ігрового елементу, квадроберство дає змогу втекти від реальності, знайти прийняття у групі, що поділяє спільні цінності, а також спосіб виявити свою унікальність, звільнитися від соціального тиску (Освіторія Медіа, 2024).

Основним джерелом поширення квадробіки є соціальні мережі (TikTok, YouTube), де учасники демонструють свої образи, взаємодіють із однодумцями, отримують позитивну соціальну оцінку. Така взаємодія підсилює почуття причетності до колективу й емоційної підтримки, якої бракує в родинному колі.

Приєднання до квадробіки часто зумовлене психологічними травмами, такими як емоційна ізоляція, булінг, відсутність підтримки в сім'ї. Квадробіка стає безпечним простором для відреагування негативних емоцій, відновлення контролю через гру та тілесне вираження. З погляду психології, така поведінка може мати риси регресії, коли особистість повертається до дитячих форм поведінки, щоб впоратися з внутрішнім болем (CONFIDENCE, 2024).

Як і будь-яка субкультура, квадробіка несе ризики соціальної ізоляції, втрати реальної ідентичності, ігнорування реального світу, формування залежності від групи. Проте, при правильному супроводі фахівців квадробіка може стати інструментом психотерапії як ресурс для адаптації та саморозвитку. Через тілесну гру, символічні ритуали та «мову зграї» учасники відновлюють емоційний зв'язок зі світом, навчаються виражати себе, встановлювати довіру. Квадроберство можна використовувати як елемент арт-терапії або тілесно-орієнтованої практики в роботі з дітьми, які пережили емоційну холодність вдома.

Висновок. У підсумку варто зазначити, що обрана тема є актуальною та відповідає запитам сучасного суспільства, оскільки молодіжні субкультури, як-от квадробіка, стають місцем емоційної реабілітації, символічної компенсації та соціального переформатування. Підхід із розумінням до таких явищ дозволяє використати їх як ресурс для психосоціального розвитку, а не як загрозу нормальній соціалізації.

Список використаних джерел

1. CONFIDENCE центр психологічної допомоги. Зустріч-роздуми: Квадробери: що ховається за маскою, 2024. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8OQAqd0zgPY

2. O'Connor C., Long K. Subculteres and Emotional Neglect: Exploring Symbolic Resistance among Isolated Youth. Journal of Adolescent Research, 2020, 35(5)/ 579-600.

3. К. Гібсон Л. Дорослі діти емоційно незрілих батьків: як позбутися психологічних травм дитинства, полюбити себе і налагодити стосунки з батьками. Київ : Вид-во Наталії Переверз., 2021. 235 с.

4. Що таке квадробіка і чи варто батькам боятися цього тренду?. *Освіторія Медіа*. URL: https://osvitoria.media/experience/kvadrobika-shho-tse-i-navishho-pidlitky-strybayut-na-chotyroh-u-kostyumah-kotykiv/

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Проблема адаптації посідає центральне місце в таких фундаментальних предметних полях, як загальна психологія і психологія особистості, соціальна психологія і психологія розвитку, диференціальна та військова психологія.

Сьогодні є актуальними дослідження в межах військової психології, а саме адаптації особового складу до військової служби, що пов'язано з розширенням доступу до лав збройних сил жінок, їх мотивацією служити. З досвіду досліджень, присутність значної кількості жінок у складі збройних сил вимагає здійснення певних заходів щодо їх успішної адаптації. Для реалізації потенціалу військовослужбовців жіночої статі необхідна розробка у Збройних Силах України стратегії, що забезпечує підвищення ролі та місця жінок у армії.

Українська армія, як і вся держава, останнє десятиліття переживає серйозні зміни. Активні військові дії в Україні зумовили долучення значної кількості жінок до захисту Батьківщини на різних посадах і у різних військових сферах разом із чоловіками. Саме цей період сприяє вивченню особливостей і розробці системи гендерно-орієнтованих заходів щодо адаптації комбатантів до служби, яку, на нашу думку, слід розпочинати ще в умовах навчання ліцеїстів.

Об'єктом дослідження є особистість військовослужбовців різної статі.

Предмет дослідження – процес адаптації до військової служби та його гендерні особливості.

Метою дослідження **є** визначення гендерних відмінностей адаптації до військової служби.

Для досягнення мети передбачено вирішення таких завдань дослідження:

1) ознайомитись і проаналізувати наукову літературу з проблеми адаптації до військової служби та гендерних особливостей зазначеного процесу; 2) виявити розбіжності в адаптації чоловіків і жінок до військової служби; 3) узагальнити гендерні відмінності адаптації до військової служби.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали такі праві: дослідження особливостей адаптації до військової служби присвятили праці Кокун О.М., Осьодло, В.І. Кіщук Л., Павлюк М., Овдій І., Афанасенко В. С., Ліпатов І.І., Шестопалова Л.І., Васильєв В.В., Доценко Л., Максименко Н.; вивчення проблеми гендеру в національних збройних силах: Грицай І.О., Олійник О.М., Івашковський В.В., Калагін Ю.А., Ткач П.Б., Бойчук Х І., Шьолсет А. та ін.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж жовтня-грудня 2024 року. Вибірку склали ліцеїсти Військового ліцею Державної Прикордонної Служби України, м. Хмельницький у кількості n=56 осіб, з них 28 осіб експериментальної групи (n=28 осіб: 16 юнаків та 12 дівчат) від 16 до 18 років.

Для досягнення мети використано загальнонаукові *методи* теоретичного дослідження (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та методи емпіричного дослідження (спостереження, бесіда, аналіз тестових методик), методи обробки (кількісні та якісні) – порівняльний аналіз емпіричного матеріалу, математичні методи обробки статистичних даних.

За результатами теоретико-емпіричного дослідження зроблено низку **висновків:**

Проблема адаптації особистості ґрунтовно досліджена фахівцями різних наукових підходів, що відображується на потрактуванні зазначеного феномену. Аналіз робіт із військової психології дозволяє виокремити основні підходи до вивчення особливостей професійної адаптації військовослужбовців, а саме: особистісний, процесуальний, соціокультурний, мотиваційний. Професійна адаптація військового спеціаліста обумовлена особливими обставинами зовнішнього та внутрішнього характеру та здійснюється в основних предметних галузях його професійної взаємодії із середовищем.

Наукові дослідження засвідчують, що недостатня сформованість необхідних якостей особистості у жінок компенсується напругою та активною інтеграцією адаптаційної структури, що забезпечує адаптивність. В оборонному відомстві України, на зразок світових тенденцій, відбуваються гендерні процеси. Нагальною є проблема гендерної адаптації в ЗСУ. Загалом гендерна адаптація – це соціально-психологічне пристосування до існуючих у суспільстві гендерних відносин, норм та ролей.

Діагностика психологічних компонентів адаптації до військової служби здійснювалась за допомогою тесту «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда та опитувальника «Адаптивність-200». Кількісний та якісний аналіз проведеного кваліфікаційного дослідження дозволяє констатувати, що більшість досліджуваних юнаків і дівчат мають середні показники адаптивності за шкалами «Психічна регуляція», «Комунікативний потенціал» та «Моральна нормативність». Виявлена наступна гендерна різниця за шкалами «самоприйняття» та «інтернальність» – незначна різниця у межах 2 балів, помірна різниця за

шкалами «адаптивність» та «комфортність» – 4 бали, виражена різниця між шкалами «прийняття інших» та «прагнення до домінування».

Кількісно-якісна інтерпретація результатів констатує наявні відмінності психологічних показників між групами курсантів за статтю. Так, в ході обробки даних тесту діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда виражена різниця між шкалами «прийняття інших» та «прагнення до домінування» у юнаків та дівчат (різниця середніх арифметичних – 8-9 балів, статистична значимість за критерієм Q Розенбаума на рівні $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ відповідно). За результатами методики «Адаптивність-200» наявні відмінності у комунікативному компоненту адаптивності на користь дівчат-курсантів (статистична значимість $p \leq 0,05$) та незначні відмінності у компонентах психічної регуляції і моральної нормативності ($p \leq 0,05$). Дівчата-курсанти у порівнянні з юнаками відрізняються підвищеною рефлексією, інтернальністю, підвищеною чутливістю та емоційністю, розвиненими комунікативними здібностями.

В.О. Ігнатенко
викладач кафедри вікової та педагогічної психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

РЕЛЯЦІЙНИЙ ДОСВІД ЯК ІНТЕРВЕНЦІЯ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРУДНОЩІВ

Досвід є важливим інструментом, у деяких випадках частиною принципів та практичних засад для психологів та психотерапевтів, які використовують даний компонент для підтримки своїх клієнтів у подоланні життєвих труднощів та покращенні їхнього психічного здоров'я. Усе більше сучасних підходів у консультуванні, терапії, психосоціальній роботі звертаються до реляційної парадигми: реляційна психодинамічна теорії (А. Ґайтанідіс, Т. Шторк), реляційний транзакційний аналіз (Ш. Сілз, Х. Фолі, К. Мінікен, Е, Касоні, Т. Бонд). Врахування та використання «досвіду» аналізують як частину концепцій соціально-психолочної теорії (А. Бандура), а також клієнт-центрованого підходу (К. Роджерс).

К. Роджерс вважав, що зміни та спільний рух можливий якщо зберігається відвертість спеціаліста з клієнтом. Гуманістичні засади клієнт-центрованої концепції постулюють безперечний психологічний контакт та стосунки між клієнтом та терапевтом, звичайно враховуючи фасилітуючі компоненти такої взаємодії: прийняття, активне емпатійне слухання, конгруентне самовираження у спілкуванні. Сучасні гуманістичні підходи – використовуються як ефективний метод у розвитку ключових компетентностей, зокрема навчальних (Шапка, 2023).

Досвід – це невід'ємна частина становлення, розвитку особистості. А. Бандура розглядав опосередкований досвід як компонент розвитку самоефективності особистості, що пов'язують зі здатністю протистояти

труднощам, витримувати неприємні фактори, здійснювати деякий когнітивний контроль над своєю власною поведінкою, мотивацією та навколишнім середовищем. Досвід власних успіхів зокрема, спостереження за чужими досягненнями, вербальні переконання і сприйняття власного емоційного стану є джерелами самоефективності (Бовсуновський, 2024). Найбільший вплив на самоефективність має власний досвід успіхів і невдач в спробі досягти бажаних результатів. Цей успіх служить кращим засобом терапії недостатньої самоефективності.

Для реляційної теорії та компоненту досвіду у ній терапевтичним завданням є перетворення травматичних повторювальних потягів, «відігравань», на «близькість» у стосунках, що стає можливим після оплакування минулої невизначеності та культивування інтерсуб'єктивної творчості (Ґайтанідіс, 2024). Такі зміни витікають з цього: визнання потреб, толерантність до вразливості, відмінностей. Завдяки чому можливе подолання потягу до смерті у сучасному його трактуванні, як зазначає дослідник та психотерапевт А. Ґайтанідіс.

Мазохізм, насильство, непряма ворожість, контроль через руйнування – це не є потягом до смерті, натомість у сучасному розумінні на думку психоаналітиків, які вбачають шлях в подоланні такої внутрішньої розірваності у реляційному підході – це деструктивний захист. Реляційний поворот у психоаналізі стосується переосмислення переваги реляційних підходів, а саме зосередженню на інтерсуб'єктивності, взаємному визнанні та за збереженні значущих міжособистісних зв'язків. Нарцисизм, межові стани та психози з точки зору даної концепції – результат патологічних інтерсуб'єктивних патернів та руйнівної відмови від уразливості, а отже реляційний досвід – той досвід між клієнтом та терапевтом, який є інтегруючим та інтерсуб'єктивно творчим та реалізується частково у визнанні уразливості, невизначеності (Ґайтанідіс, 2024)

Чи усі стосунки можна назвати реляційними? Чи увесь досвід людини є реляційним?

У надбаннях реляційного транзакційного аналізу (РТА) є концепти та гіпотези, що пояснюють «реляційний досвід». РТА який є визнаним терапевтичним підходом в Великобританії та США та відрізняється від гуманістичного, психоаналітичного підходів зі слів самих представників даної концепції (Фолі, 2022).

Реляційний ТА ставить у фокус уваги стосунки. Підхід керується реляційними принципами, що є основою даного підходу, де принцип досвіду є одним з базисних. Такий принцип передбачає «втілення» та «введення» нових сенсів за рахунок відмінного, нового досвіду, власне за рахунок тих самих терапевтичних стосунків, що є між клієнтом та терапевтом (Фолі, 2022). М. Лінгра розглядає процес терапії в даному контексті як спробу знайти нову мову для свого «я», переформулювати та висловити досвід. Стосунки між клієнтом та терапевтом – інтерсуб'єктивний простір, місце зустрічі, де мають значення і відмінності, що може стати поштовхам до терапевтичної близькості або «відчуження».

К. Мінікін зазначає, що радикальний підхід у реляційній теорії означає стосунки, зустріч, суб'єктивний відгук, який є викликом традиційному розумінню класичних концепцій (Мінікін, 2025). Радикальний РТА є результатом спроб подолати «відчуження», як результат «омани», «гноблення» що є корінням соціальних, психологічних проблем та труднощів. Таким чином спонтанність, усвідомленість та здатність до близькості є основними з визначальних показниками в інтерсуб'єктивному процесі особливо в часи глобальних соціальних труднощів та конфліктів.

Висновки. Розглянуто феномени досвіду та реляційного досвіду як компонентів психологічних концепцій та наукових шкіл. Отже, не всі стосунки є реляційними, не увесь досвід є реляційним у тому числі в терапевтичному кабінеті. Перспективами наукових досліджень вважаємо: розроблення, удосконалення компонентів та принципів реляційного досвіду та форм діагностики такого феномену, а також інструментарію реалізації даної інтервенції, дослідження впливу реляційного досвіду на самоефективність особистості та різних культурних та вікових категорій, зокрема української молоді.

Список використаних джерел

1. Бовсуновський В. Теоретичний аналіз категорії «самоефективність» у сучасній психологічній науці. *Журнал соціальної та практичної психології.* 2024. №3. С. 92–99.
2. Ґайтанідіс А. Перегляд потягу до смерті: реляційна психоаналітична перспектива. *Український психоаналітичний журнал*. 2024. №3. С. 43– 50.
3. Мінікін К.Ш. Радикальні реляційні перспективи в психотерапії транзакційного аналізу: гноблення, відчуження, відродження. Київ : ГО «УСТРА», 2025. 218 с.
4. Фолі Х., Сілз Ш. Реляційний транзакційний аналіз: принципи в практиці. Київ : ГО «УСТРА», 2022. 423 с.
5. Шапка О.І., Базаєва О.М. Гуманістичний підхід у формуванні ключових компетентностей у XXI столітті. *Formation of Competencies of Gifted Individuals in the System of Extracurricular and Higher Education*. 2023. №1.

О.О. Кінащук
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
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 СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Гуманізація сфери освіти в українській державі вимагає постійного звернення до особистості учня. Що стосується характеристики особистості старшого підлітка, то можна помітити певний схематизм і категоричність.

Вказується на незавершеність розвитку старших підлітків як у фізичному так і в духовному відношенні, намічається їх тотожність із дорослим станом, загострюються протиріччя, які властиві підлітковому віку, підкреслюється певна дизгармонія «тілесного» та «духовного», поява нестабільного ставлення до оточуючих, взаєморозуміння з батьками й вчителями.

У процесі переходу до дорослого життя підліток стикається з численними суперечностями, досягненнями та, інколи, втратами, які важливо пережити з мінімальними фізичними, психологічними та енергетичними витратами. Варто зауважити, що найменші витрати можливі завдяки ефективній адаптації та стресостійкості.

Адаптаційні можливості є критично важливими для кожного підлітка, оскільки він стикається з низкою стресових і важливих етапів, таких як незалежне зовнішнє тестування, вступ до закладів вищої освіти та початок самостійного життя. У цей період підлітку потрібно не лише брати на себе відповідальність, а й вміння адаптуватися до нових умов, що може стати вирішальним фактором у його життєвому шляху.

Отже, дослідження адаптації в підлітковому віці може стати основою для сприяння гармонійному розвитку особистості та підготовки молодої людини до ефективного вирішення життєвих проблем. У свою чергу, формування індивідуальності є важливим етапом у підготовці молоді до самостійного управління власним життям, до досягнення успіху в професійній діяльності та реалізації свого потенціалу.

Історія розвитку психології свідчить про те, що майже всі провідні психологічні школи зробили свій внесок у вивчення адаптації. Різні аспекти сутності та функцій адаптації розглядалися в межах психоаналітичного підходу (А. Адлер, Г. Гартман, З. Фрейд), необіхевіоризму (Г. Айзенк, Р. Хенкі), інтеракціонізму (Л. Філліпс), когнітивної психології (Ж. Піаже), гештальтпсихології (Ф. Перлз) та інших напрямів.

Механізм соціальної адаптації особистості являє собою цілісний процес, що охоплює діяльність, спілкування та самосвідомість у соціальному середовищі. У ході цього процесу відбувається трансформація внутрішнього світу людини, розкриття її прихованих можливостей і активне залучення до суспільного життя. Соціальна самосвідомість відіграє ключову роль у цьому механізмі, оскільки сприяє формуванню та усвідомленню людиною своєї соціальної приналежності й ролі.

Науковці вважають, що основними механізмами соціальної адаптації особистості є:

- когнітивний – охоплює всі психічні процеси, пов’язані з пізнанням, зокрема відчуття, сприймання, пам’ять, мислення, уяву тощо.
- емоційний – включає моральні почуття та емоційні стани, які визначають ставлення особистості до суспільства.
- практичний (поведінковий) – виражається в конкретних діях людини,

спрямованих на взаємодію із соціальним середовищем та набуття досвіду в ньому (Наконечна, 2005; Сорочинська, 2006).

Соціальна адаптація передбачає гармонійне співіснування особистості з навколишнім середовищем без переживання конфліктів. Соціально-психологічна адаптація – це процес подолання труднощів, у якому людина застосовує набуті раніше навички соціалізації. Завдяки цьому вона може ефективно взаємодіяти з групою, уникати внутрішніх і зовнішніх конфліктів, успішно виконувати свою провідну діяльність, відповідати рольовим очікуванням та водночас самоутверджуватися, задовольняючи свої основні потреби (Сорочинська, 2006).

У підлітковому віці відбувається формування стійких уявлень про чоловічу та жіночу ідентичність, а також засвоєння моделей поведінки у взаємодії з суспільством, однолітками та батьками. У цей відносно короткий період підліток має осмислити поняття «чоловік» і «жінка», усвідомити відмінності між своїм теперішнім станом і попередніми етапами розвитку. Процес дорослішання сприяє становленню особистості та підготовці до активної участі в житті дорослого суспільства на рівноправних засадах (Савчин, & Василенко, 2005).

Дослідники зазначають, що адаптація поєднує свідоме і неусвідомлене моделювання поведінки, що визначає особисту стратегію та ситуативну тактику для досягнення цілей. Формування мети та способів її реалізації відбувається під впливом зовнішніх (норми, правила, очікування) та внутрішніх (цінності, потреби, життєві орієнтири) соціальних регуляторів. Психологічні фактори адаптації включають особистісні риси, когнітивні стилі, стратегії поведінки та емоційні реакції, які впливають на ефективність соціальної інтеграції (Наконечна, 2005; Черенько, 2021).

Висновки. Соціальна адаптація старших підлітків є складним процесом, що включає розвиток соціальних навичок, формування самосвідомості та інтеграцію в суспільство. У цей період підлітки стикаються з проблемами самовизначення, необхідністю встановлення стійких міжособистісних відносин та адаптацією до соціальних норм і вимог. В умовах сучасного суспільства соціальна адаптація ускладнюється динамічними змінами соціальних цінностей, інформаційним перевантаженням та впливом цифрових технологій. Тому важливим завданням є створення умов для гармонійного розвитку особистості, зокрема через освітні, психологічні та соціальні програми, що сприяють адаптації підлітків до суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Наконечна М.М. Допомога іншому: аналіз проблеми / За ред. академіка С.Д. Максименка. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України.* Київ : Главник, 2005. Вип. 26, Т. 3. С. 203–207.

2. Савчин М.В., Василенко М.В. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ : Академ. видав, 2005. 360 с.

3. Сорочинська В. Соціально-педагогічні умови успішної адаптації студентів вищих навчальних закладів. *Соціальна педагогіка і соціальна робота.* 2006. №16. С. 133–147.

4. Черенько Л.М. Модель рівня життя в умовах соціально-економічної нестабільності : монографія. Київ : Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М.В. Птухи НАН України, 2021. 423 с.

Dr **Joanna Leśniak**
Katedra Pedagogiki Specjalnej
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski, Polska

ŚRODOWISKOWY DOM SAMOPOMOCY – WSPARCIE DOROSŁYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Abstrakt. Środowiskowe Domy Samopomocy już z samej nazwy są miejscem gdzie osoby z niepełnosprawnościami osiągają niezależność. Zadaniem Środowiskowych Domów Samopomocy jest również wspieranie rodziny w wykonywaniu funkcji wynikających z potrzeb zdrowotnych, edukacyjnych i socjalizacyjnych uczestników. Środowiskowy Dom Samopomocy Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Sędziszowie Małopolskim. Z placówki korzysta obecnie 47osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną i/lub zaburzeniami sprzężonymi. Zajęcia odbywają się w dwóch lokalizacjach: w Sędziszów Młp. oraz Wiercany. Uczestnicy korzystają z indywidualnej oraz grupowej terapii: mowy, psychologicznej, psychiatrycznej, zajęciowej oraz treningów i rehabilitacji ruchowej.

Środowiskowe Domy Samopomocy już z samej nazwy są miejscem gdzie osoby z niepełnosprawnościami osiągają niezależność, a na wszystkich etapach rehabilitacji pracuje się Z osobą. ŚDS – y to placówki, gdzie osoba nie jest rehabilitowana przez innych, ale gdzie inni udzielają jej wsparcia w rehabilitowaniu samej siebie. Zadaniem Środowiskowych Domów Samopomocy jest również wspieranie rodziny w wykonywaniu funkcji wynikających z potrzeb zdrowotnych, edukacyjnych i socjalizacyjnych uczestników.

Środowiskowy Dom Samopomocy Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Sędziszowie Małopolskim został utworzony w styczniu 2000 r. i działa w oparciu o Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie środowiskowych domów samopomocy (Dz.U. 2020 poz. 249). Jest przeznaczony dla osób powyżej 18 roku życia z niepełnosprawnością intelektualną oraz ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Głównym celem Środowiskowego Domu Samopomocy jest zapewnienie uczestnikom możliwości aktywnego, autentycznego i dającego zadowolenie życia, z zachowaniem związków rodzinnych oraz poczucia więzi z ludźmi i środowiskiem lokalnym w warunkach bezpieczeństwa i akceptacji.

Swoim działaniem Stowarzyszenie obejmuje 70 rodzin z terenu 8 gmin; 2 miast i 20 wsi. Jest to ok. 200 osób, w tym 80 osób z niepełnosprawnością intelektualną i/lub zaburzeniami psychicznymi oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, w tym dzieci, młodzież, osoby dorosłe oraz ich rodziny, rodzeństwo i opiekunowie prawni.

Uczestnikami placówki ŚDS jest obecnie 47osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną i/lub zaburzeniami sprzężonymi. Zajęcia odbywają się w dwóch lokalizacjach: w Sędziszów Młp. oraz Wiercany.

W oparciu o standardy wymagane dla pracowników zatrudnionych w Polskim Stowarzyszeniu na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, osoby pracujące w Środowiskowym Domu Samopomocy powinny legitymować się specjalistycznym wykształceniem ze specjalnością pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną.

W ramach rehabilitacji, w oparciu o diagnozę funkcjonalną, dla każdego uczestnika opracowany został indywidualny plan postępowania wspierająco - aktywizującego, który jest realizowany w trakcie zajęć indywidualnych i grupowych. Program opracowany przez Zespół Aktywizująco – Wspierający każdorazowo jest konsultowany z uczestnikiem. Uczestnicy korzystają z indywidualnej terapii mowy, terapii psychologicznej, konsultacji psychiatrycznych i neurologicznych oraz rehabilitacji ruchowej. W placówce prowadzona jest terapia zajęciowa (m.in. ceramika, stolarstwo, witraż, batik, decupage, mała poligrafia, muzykoterapia, choreoterapia) oraz treningi (m.in. funkcjonowania w codziennym życiu, w tym: trening dbałości o wygląd zewnętrzny, nauki higieny, kulinarny, umiejętności praktycznych, gospodarowania własnymi środkami finansowymi; trening umiejętności społecznych, interpersonalnych i rozwiązywania problemów; trening umiejętności czasu wolnego).

Uczestnicy Środowiskowego Domu Samopomocy dzięki profesjonalnemu wsparciu w PSONI w Sędziszowie Młp. mają szansę na godne życie, spotykanie się z przyjaciółmi, spędzanie czasu w sposób odpowiadający ich zainteresowaniom. Mają także szansę na bycie aktywnymi, traktowanymi z szacunkiem uczestnikami życia społeczności lokalnej.

Bibliografia

1. Dokumentacja własna placówki
2. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000249
3. http://www.psonisedziszowmlp.pl/o-nas/placowki/srodowiskowy-dom-samopomocy

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

АРТ-ТЕХНІКИ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З РАС

В Україні питанням застосування арт-терапії в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) досліджуються в межах використання арт-терапії у віртуальній реальності для дітей з РАС, підкреслюючи ефективність VR-технологій у покращенні комунікації та соціальної взаємодії цих дітей (Боряк, 2021; Савінова, 2023). Низка дослідників

вивчають ефективність арт-терапії як методу реабілітації дітей з аутизмом, акцентуючи увагу на її впливі на соціальну адаптацію, зниження тривожності та розвиток комунікативних навичок (Мамічека, 2023; Середа, 2020). Ю.В. Рібцун аналізує особливості застосування різних технік арт-терапії в роботі з дітьми-аутистами, зосереджуючись на розвитку емоційної сфери та комунікативних здібностей (Рібцун, 2024). О. Мамічева досліджує психокорекцію дітей з РАС засобами арт-терапії, розглядаючи її функції та механізми впливу на емоційний та соціальний розвиток дітей (Мамічева, 2023).

Н. Пахомова вивчає застосування арт-терапії як засобу боротьби зі страхами у дітей дошкільного віку з РАС, підкреслюючи її роль у зниженні тривожності та покращенні емоційного стану (Пахомова, 2022)

Ці дослідження сприяють глибшому розумінню та ефективнішому використанню арт-терапевтичних методів у корекційній роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра.

Дослідження науковців-логопедів розкривають особливості психічного розвитку дітей із порушеннями мовлення (Кравченко, 2019), розглядають особливості корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей із РАС та пропонують інноваційні методи корекції (Боряк, 2021), розкривають особливості розвитку дитини дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку (Пахомова, 2022). Останні дослідження та публікації свідчать про постійний інтерес та зусилля в науковому вивченні та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей.

Отже, у науковій спільності продовжується дослідження різноманітних аспектів мовленнєвого розвитку дітей та розробляються ефективні методи корекції для покращення комунікаційних навичок та якості життя дітей з РАС. На сьогоднішній день арт-терапію широко використовують у роботі з дітьми. Арт-терапія – це один із напрямів терапії мистецтвом або терапії творчим самовираженням, який широко використовується сьогодні у роботі з дітьми та дорослими.

Арт-технології включають різноманітні методи психокорекції, які відрізняються як за жанровою спрямованістю до конкретного виду мистецтва, так і за спрямованістю на психологічну корекцію. При роботі з дітьми з ООП зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку, використовуються різні напрямки арт-технологій, такі як: візуальні (малювання, ліплення, колажування, пісочна арт-терапія, ландшафтна арт-терапія), музична арт-терапія, драматерапія та казкова арт-терапія. Використання різноманітних видів арт-технологій у корекційно-розвиваючій роботі з дітьми з ООП передбачає розвиток всіх основних каналів сприйняття інформації: аудіального, візуального, кінестетичного, що позитивно впливає на всі психічні процеси. Крім того, арт-технології можуть виконувати комунікативно-рефлексивну функцію, сприяючи корекції порушень емоційно-вольової сфери, які часто перешкоджають загальному розвитку пізнавальних процесів та просторового сприйняття у дітей. Порівнюють арт-терапію із «художнім шейпінгом», який стимулює розвиток ідей,

моторики, орієнтації на завдання, причинно-наслідкових зв'язків, просторового розуміння, розпізнавання форм, відчуття себе в просторі навколо та розвиток зорового контакту (Лук'яник, 2023).

Передбачається, що ці тактильні та візуальні враження стимулюють зміну поведінки та інтеграцію когнітивного, сенсорного та кінестетичного досвіду та поведінки.

У своїй роботі Рібцун Ю.В. пропонує низку вправ з пластиліном, для дітей з РАС (Рібцун, 2024). Так, можна використовувати виліплені фігурки для удосконалення зорової, слухової та рухової уваги та пам'яті, локомоторного праксису. Наприклад, розставити від чотирьох до шести моделей живих і неживих об'єктів, і коли дитина заплющує очі, деякі з них можна замінити або взагалі прибрати. Назви об'єктів, що знаходяться поза порядком, можна не називати. За допомогою ліпних ляльок можна показувати окремі рухові вправи або серію рухових вправ, щоб допомогти дитині запам'ятати і відтворити запропоновані рухи. Для того, щоб правильно говорити, мовленнєві та рухові органи дитини, в тому числі язик, повинні мати достатню кількість рухів.

Використання пісочних арт-технологій сприяє розвитку зорового сприйняття, зорово-моторної координації, образного мислення, просторових уявлень дітей з РАС. Метод пісочного малювання «Sand-Art» сприяє розвитку сенсорних здібностей, предметно-практичних маніпуляцій, тонкої моторики, пізнавальної та мовної активності.

Федоручук Н., Середа І. пропонують до використання у роботі логопеда ігротерапію. Використання ігор має значні переваги у соціалізації дітей у колективі, оскільки сприяє взаємодії різних думок, інтересів і бажань. Ігри стимулюють дошкільників з розладами мовлення спілкуватися з однолітками та дорослими, дотримуватися інструкцій та виконувати правила. Все це сприяє розвитку уваги, наполегливості і, що найголовніше, сприяє розвитку мовлення дитини. За допомогою ігор можна також вирішувати логопедичні завдання, такі як розвиток дрібної моторики, дихання, підвищення тонусу м'язів артикуляційного апарату у дітей з вадами мовлення. Ціль використання ігрових технологій – формування комунікативних здібностей. До основних завдань, які вирішує ігротехнології у логопедії, відносяться: розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних навичок (Федорчук, 2020; Середа, 2020).

Висновки. Арт-техніки виявляються надзвичайно ефективним інструментом у корекційній роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Їх використання дозволяє створити сприятливу атмосферу для взаємодії та самовираження, що сприяє розвитку мовлення та справляє позитивний вплив на психічний стан дитини з РАС. Завдяки арт-технікам, діти з РАС мають можливість виявити свої таланти та креативність, що сприяє підвищенню їхньої самооцінки та впевненості у власних силах. Такий підхід до корекційної роботи може стати важливим кроком у покращенні якості життя дітей з РАС, допомагаючи їм успішно вирішувати комунікативні завдання та інтегруватися в соціум.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. № 35, т. 1. С. 264–270. https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41.

2. Кравченко І. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки),* 2019. № 14. С. 137–147.

3. Лук'яник Л. Застосування інформаційних технологій під час корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практик*а, 2023. Вип. 3 (107). С. 57–66. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-107-3-57-66

4. Мамічева О. Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії. In: The 3 rd International scientific and practical conference *«Global science: prospects and innovations» (November 2–4, 2023*). Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2023. 809 p.

5. Пахомова Н. Ефективність методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. №. 2 (8). С. 49–59.

6. Рібцун Ю.В. The use of ART therapy in speech correction work with children with special speech needs. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти:* Education. Innovation. Practice. Vol. 12, No 4, 2024

7. Савінова Н., Нездатна А. Вплив ігротерапії на мовленнєвий розвиток дитини з особливими освітніми потребами в історичному дискурсі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2023. Вип. 112(4). С. 24–39. https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.154

8. Федорчук Н.Ю., Середа, І.В. Технологія ігротерапії у роботі логопеда з дітьми дошкільного віку. *Серце, віддане дітям.* Випуск X : Збірник студентських наукових праць за ред. Савінової Н. В., Стельмах Н.В. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, 2020. С. 213.

А.І. Федченко
здобувачка другого (магістерського) рівня освіти
спеціальності 053 Психологія,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна
Науковий керівник: **В.В. Корнієнко**
доктор психологічних наук,
професор кафедри загальної та соціальної психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПАРАДОКСАЛЬНОЇ ІНТЕНЦІЇ ЯК МЕТОДУ ПОДОЛАННЯ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

В умовах сучасного світу значна кількість людей страждають на невротичні розлади. Традиційні методи лікування не завжди ефективні, що вимагає пошуку нових психотерапевтичних підходів. Одним із таких методів

є парадоксальна інтенція, запропонована в рамках логотерапії Віктора Франкла [2], що дозволяє пацієнтам змінювати ставлення до своїх симптомів і сприяє подоланню страхів і компульсій.

Даний метод має сучасну актуалізацію як в зарубіжній [4], так і в вітчизняній [3] психології, особливо в контексті збільшення тривожності і посттравматичних стресових станів під час війни [1]. Проте, слід зазначити, що у вітчизняній психологічній науці парадоксальна інтенція залишається ще мало дослідженою, тому її особливості потребують більш чіткої експлікації, що і буде складати ***мету*** даної публікації.

Як зазначав В. Франкл [3] в анамнезах, що демонструють невротичну тривогу, страх перед будь-яким патологічним явищем (яке, за іронією долі, його прискорює) часто може спричиняти аналогічний феномен. Це відбувається внаслідок посилення самоконтролю. Наприклад, в анамнезі хворих, які страждають від безсоння, часто міститься інформація, що вони посилено думають про своє безсоння, коли лягають спати. Безумовно, саме ця увага гальмує процес засинання.

Як підкреслює В. Франкл, задля зцілення, замість страху перед безсонням слід свідомо налаштуватися на безсонну ніч, тобто добровільно відмовитися від сну. Достатньо твердо вирішити: «Сьогодні я не спатиму зовсім». Оскільки прагнення заснути заважає процесу засинання, навмисне бажання не спати, навпаки, може парадоксально спричинити швидке засинання.

Саме на цьому парадоксі заснована логотерапевтична техніка, відома як парадоксальна інтенція. Тобто, якщо пацієнт страждає на фобію і боїться, що з ним щось трапиться, логотерапевт спонукає його побажати хоча б на секунду здійснення того, чого він так боїться.

Метод парадоксальної інтенції можна використовувати у терапевтичних цілях навіть у тих випадках, які виникли на тлі соматичних захворювань. В. Франкл наводить такий приклад. Хворий переніс інфаркт міокарда. Згодом у нього розвинулася тривожність як психічна реакція на соматичне захворювання. Чоловік головним чином скаржився на цю виражену тривожність, яка змушувала його відмовлятися від професійних і соціальних контактів. Зрештою він уже не зміг покинути лікарню, де пролежав упродовж шести місяців і де поруч завжди перебував кардіолог. Тоді пацієнта перевели в іншу лікарню, де було розпочато логотерапевтичне лікування. Коли пацієнта знову почав турбувати біль у ділянці серця, він попросив медсестру викликати лікаря. Вона у відповідь попросила його спробувати змусити серце битися швидше, посилити біль і страх і почекати та обіцяла повернутися до нього пізніше. Він спробував, і, коли медсестра повернулася приблизно через чверть години, довелося визнати, що, на його превеликий подив, зусилля виявилися марними. Він не зумів ні посилити біль, ні прискорити серцебиття, більше того, обидві проблеми зникли! Натхнений таким поворотом подій, він вийшов із лікарні на годину і пішов гуляти вулицями, чого не робив уже понад півроку. При вході в магазин він відчув легке серцебиття, але одразу почав казати собі: «Спробуй-но відчути

ще сильнішу тривогу!» І все знову було марно, йому це просто не вдавалося! Він повернувся в клініку, задоволений своїм досягненням – нарешті він зміг гуляти на самоті. І навіть через пів року після цього він повідомляв, що в нього вже не було жодних скарг.

У такий спосіб, лікування полягає не тільки у зміні ставлення пацієнта до своєї фобії (тією мірою, якою звичайна реакція «уникнення» замінюється навмисним зусиллям), а й у тому, що воно проводиться в максимально гумористичній формі. Це допомагає хворому змінити ставлення до симптому, дає змогу дистанціюватися від нього і відокремити себе від неврозу.

Цей метод ґрунтується на тому факті, що, згідно із логотерапевтичним вченням, патогенез фобій та обсесивно-компульсивних неврозів частково обумовлений посиленням тривожності й нав'язливих станів, спричинених прагненням уникнути або побороти їх. Людина з фобією зазвичай намагається уникати ситуації, в якій виникає страх, тоді як людина з обсесивно-компульсивним розладом намагається придушити і, таким чином, побороти свої лякаючі думки. У будь-якому разі симптоми посилюються. Навпаки, якщо вдається викликати у хворого такий стан, коли він перестає уникати прояву своїх симптомів або боротися з ними, а навпаки, намагається перебільшити їх, то симптоми ослабнуть і більше не будуть переслідувати пацієнта.

Парадоксальна інтенція, як пояснює В. Франкл, застосовується для переходу від «неправильної» пасивності до «правильної». А саме, «неправильна» пасивність стосується поведінкової моделі, яка може спостерігатися у випадках тривожного неврозу, фобічних станів або того й іншого. Це уникнення тих ситуацій, у яких пацієнт через свою антиципаторну тривогу очікує повторення своїх страхів. Тобто маємо справу з «втечею від страху». За умови «правильної» пасивності пацієнт, застосовуючи парадоксальну інтенцію, висміює свої симптоми, замість того щоб уникати їх при фобіях або активно з ними боротися у випадку обсесивних нав'язливих станів. Тобто, метою парадоксальної інтенції є допомога пацієнтові розвинути в собі почуття від'єднання від свого неврозу, змусити сміятися над ним. Отже, невротик, який вчиться сміятися над собою, перебуває на шляху до самоконтролю і вилікування.

Систематизуємо ключові особливості методу парадоксальної інтенції. По-перше, це *обернення на протилежне*. На даній особливості акцентує увагу вітчизняний дослідник Б. Лазоренко, який зазначає: «Перш за все, методика передбачає обернення звичайного і очевидно зрозумілого наміру особистості «опанувати і позбутись» негативу на зворотний, незрозумілий, на перший погляд, намір» [1, с. 38].

Друга ключова особливість парадоксальної інтенції – *самовідсторонення через гумор.* Тобто, метод парадоксальної інтенції полягає у зміні ставлення пацієнта до своїх симптомів і дає йому змогу відсторонитися від неврозу. Дану особливість детально розглядає вітчизняна дослідниця О. Шпортун [3]. На її думку, в разі наявності фобії, або обсесії слід звертатися до самоусунення, яка найбільш яскраво проявляє себе у

гуморі. Саме гумор допомагає зайняти дистанцію як по відношенню до чого-небудь, так і до самого себе, чим сприяє встановленню над собою повного контролю.

До визначених вітчизняними дослідниками особливостей парадоксальної інтенції слід додати ще одну, яка узагальнює дві попередні: *зниження надмірної мотивації*. Тобто, підвищена мотивація пацієнта щодо позбавлення невротичного стану лише спотворює бажані наслідки. Вказану мотивацію потрібно знизити через гумористичне перенаправлення на досягнення небажаних наслідків.

Для пояснення даної особливості звернемося до відомого закону Єркса-Додсона, згідно з яким, у міру зростання мотивації якість діяльності підвищується, але лише до певного рівня. Після досягнення оптимуму мотивації, вона навпаки знижується. Ця залежність має вигляд оберненої U подібної кривої. Так, наприклад, результати одного із сучасних психологічних досліджень щодо програми контролю ваги [5], свідчать про те, що учасники в групі помірного незадоволення втрачали вагу, тоді як учасники в групах з низьким і високим показниками навпаки набирали вагу. Отже, один із висновків даного закону полягає в тому, що надмірна тривога, викликана високим рівнем мотивації, здатна призвести до небажаного результату при виконанні різних завдань.

У такий спосіб, парадоксальна інтенція спроможна нейтралізувати надмірність у мотивації, що супроводжується високою тривожністю і як наслідок досягти бажаного результату.

Висновки. З’ясовано, що суть парадоксальної інтенції полягає в тому, що людина навмисно зіштовхується зі своїми страхами та тривожними очікуваннями, що сприяє зменшенню їхньої інтенсивності та втраті впливу на емоційний стан. Уточнено три ключові особливості парадоксальної інтенції, а саме: *обернення на протилежне, самовідсторонення через гумор і зниження надмірної мотивації.*

Список використаних джерел

1. Лазоренко Б. Парадоксальна інтенція: європейський та український досвід опанування посттравматичних стресових станів в умовах російсько-української війни. *Виклики сучасної психологічної науки країн ЄС: перспективи інтеграції українського досвіду*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. С. 37-40. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732124/

2. Франкл В. Лікар та душа. Основи логотерапії. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 320 с.

3. Шпортун О. Парадоксальна інтенція В. Франкла у психотерапії неврозів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія*. 2016. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_4_11

4. Jansson-Fröjmark, M., Alfonsson, S., Bohman, B., Rozental, A., & Norell-Clarke, A. Paradoxical intention for insomnia: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sleep Research*, 2022. №31. URL: https://doi.org/10.1111/jsr.13464

5. Johnston C.A., Moreno J. P., Regas K., Tyler C., Foreyt J.P., The Application of the Yerkes–Dodson Law in a Childhood Weight Management Program: Examining Weight Dissatisfaction, *Journal of Pediatric Psychology*. 2012. V. 37, Is. 6. P. 674–679. URL: https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss040

ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА ІДЕНТИЧНОСТІ

Ю.В. Нікітчик
викладач кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Дніпро, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Національна самосвідомість та ідентичність є важливими факторами згуртованості суспільства. Вони визначають силу нації та її здатність протистояти загрозам та викликам, відстоюючи власну незалежність. Війна росії проти України значно загострює питання національної ідентичності, тепер це важливий чинник становлення громадянської позиції, який формується ще й під тиском пропаганди. Війна змусила переосмислити власну національну самосвідомість багатьох українців, що сприяло загостренню почуття патріотизму та необхідності відновлення та збереження культурної спадщини.

Війна провокує як консолідацію суспільства, так і внутрішні суперечності щодо ідентичності, особливо в регіонах, що перебували під впливом ворожої пропаганди. Українське суспільство зараз активно вивчає історію, літературу, традиції та особливості буття українського народу, що сприяє протистоянню нав'язаним патернам з часів російської імперії та СРСР, відстоювання особливостей власної культури й ідентичності.

Зараз критично важливим є мовне питання, у якому мова виступає чинником національної консолідації та засобом розпізнання «свого» та «чужого». Використання української мови як засобу комунікації, зростання інтересу до її вивчення серед іноземців та підвищення рівня володіння українською серед громадян значно активізувалися з початком повномасштабного російського вторгнення (Рабецька, & Тихолаз, 2024).

Тенденція розповсюдження знань, мовних курсів від вищих навчальних закладів, використання української мови серед фрілансерів, а також у віртуальному просторі все ще зростає. Зараз українська мова є вагомим фактором національної державності та національної ідентичності (Рабецька, & Тихолаз, 2024) Але все ще українське суспільство не має єдиної думки щодо мовного питання. Хоч збільшився відсоток українців, які використовують лише українську мову в рамках взаємодії з соціуму, популярною все ще залишається думка, що російська мова є звичною для українського суспільства і вона має залишатися у спілкуванні.

Розглянувши ґенезу самосвідомості від дитинства до юності та витоки і чинники розвитку національної самосвідомості особистості в юнацькому віці, Співак Л.М. сконструювала психологічну модель ґенези національної

самосвідомості особистості, що характерна молодим українцям. В ній виокремили три компоненти:

1. **Когнітивний** – включає сприйняття власної національної належності, національно-психологічний самоаналіз, національне самовизначення, тобто формується національний образ «Я». Тлумаченням когнітивного компоненту національної самосвідомості є те, що «особистості періоду юності віддзеркалюють її уявлення про себе як суб'єкта та носія цінностей нації, що з'являються у процесі національного самопізнання і встановлення смислу свого національного «Я»».

2. **Регулятивний** – охоплює національну афіліацію, національне самоствердження, національну самореалізацію, як результат – національно психологічне саморегулювання. Головним проявом цього компоненту є бажання особистості належати до певної нації, бути вагомою її частиною, відчувати свою значущість та проявляти це у своїй поведінці.

3. **Емоційно-ціннісний** – включає переживання своєї національної незалежності, оцінювання себе як представника нації, цілісне ставлення до себе як суб'єкта нації, формується емоційно-ціннісне самоставлення. (Співак, 2016: 15).

Ще одним важливим питанням, яке загострилося на теренах війни є питання мистецтва та культури. Розвиток українського мистецтва активно триває і розповсюджує славу про український народ світом. Зміни та реформи в освітній сфері сприяють розвитку національної самосвідомості та ідентичності. Так виокремлюють проблематику необхідності покращення мистецької освіти, яка має становитися на національно-художній основі, зокрема українському музичному мистецтві, яке має могутній виховний потенціал (Василевська-Скупа, 2022).

Значну роль у формуванні національної самосвідомості виступає українська народна пісня, яка несе в собі красу української природи та естетичні властивості українського народу. «Пісня впливаючи на емоційно-почуттєву сферу людини, викликає емпатійне переживання її художнього образу», -зазначають автори. Надалі також актуалізується інтелектуальна сфера особистості, що сприяє оцінно-ціннісному ставленню до народної пісні. Таким шляхом йде виховання власної національної культури, відбувається збагачення ціннісних орієнтирів учнів і студентів, що впливає на їх національну самосвідомості (Василевська-Скупа, Швець, & Остапчук, 2022).

Одним з важливих аспектів є вплив виховання на формування національної самосвідомості. Основними елементами виховання є споконвічні традиції та звичаїв, а також сукупність ідеалів, що є історично зумовлені та створені самим народом. Виховання на думку багатьох діячів повинно ґрунтуватися на служінні вищим силам та Україні, справедливості, боротьбі добра проти зла, звеличення української культури та народу. Це можна величати духом українського виховного ідеалу (Майданюк, 2023).

Висновок. Формування національної самосвідомості та ідентичності є ключовим фактором згуртованості та сили українського народу, особливо в

умовах війни. Зараз посилився процес становлення та усвідомлення власної національної приналежності, збереження та відновлення культурної спадщини. Консолідація українців відбувається через глибше занурення в історію, традиції, мову та мистецтво, що дозволяє протистояти імперським наративам і нав'язаним стереотипам.

Ми розглянули модель ґенези національної самосвідомості, складовими якої є когнітивний, регулятивний та емоційно-ціннісний компоненти, що визначають самовідчуття людини як частини нації, її поведінкові прояви та емоційне сприйняття своєї належності. Окрім того, важливу роль у зміцненні національної самосвідомості відіграє мистецтво та культура. А також можна виокремити вплив виховання, яке своєрідне саме українському народу та базується на традиціях, моральних ідеалах й духовних цінностях, які передаються від покоління до покоління.

Всі ці відомості свідчать про позитивну тенденцію збереження та підтримання народності, що сприятиме формуванню національної самосвідомості та ідентичності майбутніх поколінь українців.

Список використаних джерел

1. Василевська-Скупа Л.П., Швець І.Б., Остапчук Л.О. Шляхи формування національної самосвідомості підростаючого покоління засобами українського музичного мистецтва. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1210

2. Майданюк В. Формування національної свідомості як наукова проблема. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2023/1/80.pdf

3. Рабецька Н.Л., Тихолаз С.І. Мовне питання на тлі сучасної політичної ситуації в Україні. URL: https://dspace.vnmu.edu.ua/123456789/7478

4. Співак Л.М. Психологічні основи розвитку національної самосвідомості в юнацькому віці: автореф: дис. … док. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 43с.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

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

АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

З метою досягнення поставленої мети дослідження ми здійснили аналіз структурних компонентів особистісної зрілості за опитувальником особистісної зрілості Ю. Гільбуха. Задовільний (42,8%) і високий (36,4%) рівні особистісної зрілості за шкалою «Мотивація досягнень» свідчать про те, що у великої частини опитаних присутня адекватна мотивація до досягнень і вони виявляють зацікавленість і бажання досягти успіху в різних сферах життя, таких як навчання, кар'єра, особисті цілі тощо.

Задовільний рівень особистісної зрілості (42,8%) означає, що більшість респондентів демонструють середній рівень мотивації до досягнень. Вони можуть мати деякі цілі й амбіції, але не завжди проявляють високий рівень мотивації і наполегливості у досягненні цих цілей.

Високий рівень особистісної зрілості (36,4%) вказує на те, що значна частина опитаних має сильну мотивацію до досягнень і демонструє високий рівень наполегливості та самодисципліни у досягненні своїх цілей. Вони можуть мати великі амбіції, високі стандарти та мотивацію до саморозвитку.

Незадовільний (9,5%) рівень особистісної зрілості вказує на те, що у невеликої частини студентів можуть бути присутні проблеми зі стимуляцією, самодисципліною або самомотивацією; вони не мають чітких цілей і не вірять у свої можливості досягти успіху.

Результати, отримані за шкалою «Ставлення до свого «Я» («Я»-концепція)», а саме дуже високий (10,1%) і високий (50,2%) рівні особистісної зрілості вказують на те, що значна частина студентської молоді можуть мати позитивну самоідентифікацію, високу самооцінку та впевненість у власних здібностях. Вони ймовірно мають здорове ставлення до себе і своєї індивідуальності, що може сприяти розвитку психологічної стійкості, самореалізації та взаємодії з іншими людьми. 31,3% становить задовільний рівень особистісної зрілості, що свідчить про те, що частина опитаних має помірне або середнє ставлення до себе. Вони можуть бути свідомими деяких своїх сильних сторін, але можуть також періодично стикатися зі сумнівами або недостатньою впевненістю.

Незадовільний рівень особистісної зрілості (8,4%) вказує на те, що мала група опитаних має негативне ставлення до себе і своєї особистості. Це може проявлятися у низькій самооцінці, постійних сумнівах у власних здібностях і недостатній вірі в себе.

Результати за шкалою «Почуття громадянського обов'язку» свідчать про різний рівень свідомості та відповідальності учасників дослідження щодо їх громадянського обов'язку. Особи з високим (55,6%) і дуже високим (15,7%) рівнем особистісної зрілості в цьому аспекті виявляють сильне почуття громадянського обов'язку й активно займаються громадською діяльністю. Вони можуть бути активними учасниками соціального життя, волонтерами або займатися громадською діяльністю, а також відчувати відповідальність за своє оточення та суспільство в цілому. Ті, у кого рівень особистісної зрілості щодо почуття громадянського обов'язку є задовільним (23,9%), можуть свідомо виконувати деякі свої громадянські обов'язки, але можуть не бути настільки активними, як особи з вищими рівнями зрілості. Вони можуть бути більш обережними відносно своєї громадської діяльності та вибирати конкретні сфери, в яких бажають бути активними. Респонденти з незадовільним рівнем особистісної зрілості щодо громадянського обов'язку (4,8%) можуть не відчувати достатньої відповідальності за свої громадянські права та обов'язки. Вони можуть проявляти меншу зацікавленість участю в громадському житті та можуть бути малоактивними учасниками соціальних процесів.

Результати, отримані за шкалою «Життєва установка» (21,1% дуже високий і 48,9% високий рівні), говорять про те, що значна частина студентської молоді має чітку життєву мету, визначені цінності, відчуває гармонію між своїми бажаннями та можливостями, налаштована на позитивне сприйняття життя, пошук нових викликів і задоволення від своїх досягнень.

Задовільний рівень особистісної зрілості (15,5%) вказує на те, що деяка частина опитаних не має чіткої життєвої мети, відчуває певну невпевненість щодо своїх цінностей і напрямку розвитку. Такі студенти можуть потребувати більшої саморефлексії і пошуку своєї життєвої цілі для досягнення більшої гармонії. 14,5% за незадовільним рівнем особистісної зрілості вказує на те, що деяка частина здобувачів вищої освіти відчуває внутрішню дезорганізацію, невизначеність у своїх цілях та незадоволеність своїм життям.

Дуже високий (10,3%) і високий (23,4%) рівні особистісної зрілості за шкалою «Здатні до психологічної близькості з іншою людиною» свідчать про те, що опитувані особи проявляють високий рівень емоційної відкритості та готовність до співпереживання з іншими, вони здатні побачити та відчути емоційні потреби та стан інших людей, показують вміння вступати в емоційні зв'язки та надавати підтримку і розуміння. 57,6% досліджуваних має задовільний рівень особистісної зрілості, а це означає, що вони можуть проявляти співчуття та емоційний зв'язок з оточуючими, але можуть потребувати додаткової уваги та розвитку цих навичок для покращення якості своїх взаємин.

Незадовільний рівень особистісної зрілості (8,7%) вказує на те, що деяка частина респондентів має труднощі у встановленні психологічної близькості з іншими людьми, проявляє обмежену емоційну відкритість і важко знаходить

спільну мову з іншими. За шкалою «Загальний рівень особистісної зрілості» отримані такі результати: певна частина опитуваних осіб демонструє дуже високий (13,6%) і високий (34,5%) рівні особистісної зрілості, що свідчить про здатність студентів до саморозвитку, самопізнання та виявлення особистісної глибини; 50,2% досліджуваних має задовільний рівень особистісної зрілості, що говорить про наявність базових навичок і уявлень про свою особистість, але такі студенти потребують додаткової саморефлексії та розвитку для досягнення вищого рівня особистісної глибини й ефективності; малий відсоток опитуваних (1,7%) має незадовільний рівень особистісної зрілості, що вказує на необхідність подальшого розвитку та підтримки для цих осіб у важливих аспектах особистісної зрілості (потребують додаткової уваги, підтримки та навчання для розвитку свого потенціалу, зміцнення віру в себе та досягнення більшої гармонії і задоволеності в житті).

Це означає, що здобувачі вищої освіти: 1) є більш самостійними, відповідальними та активно взаємодіють з партнером чи членами родини для досягнення гармонійних відносин; 2) відчувають, що як їх власні дії, так і зусилля співрозмовника або партнера мають значення у встановленні та підтримці здорових і злагоджених міжособистісних зв'язків; 3) вірять, що їх власні дії, звички, ставлення до здоров'я та спосіб життя мають велике значення у збереженні та поліпшенні свого здоров'я.

Висновки. Результати діагностики за методикою «Дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)» Дж. Роттера свідчать про меншу тенденцію студентів приписувати контроль та вплив на події своїм власним діям і зусиллям. Це може вказувати на більш залежну або пасивну позицію, коли студентська молодь сприймає зовнішні фактори або умови як визначальні для свого життя, замість активного впливу на них. Такий результат може вказувати на потребу розвитку більш внутрішньої орієнтації і підвищення самосвідомості щодо власної ролі та контролю в житті.

Н.Є. Гоцуляк
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.В. Лукавська
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ У ВИЗНАЧЕННІ ФЕНОМЕНУ СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ У ПСИХОЛОГІЇ

На сьогодні синдром дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ) розглядається як проблема, що знаходиться на межі медицини, психології, педагогіки, і потребує комплексного уявлення про її етіологію, протікання,

лікування, профілактику вторинних розладів, корекцію поведінки та поліпшення психологічних станів дітей та дорослих, які мають цей психічний розлад. Питання причин виникнення СДУГ залишається дискусійним в залежності від теоретичного підґрунтя. У вітчизняний обіг термін «синдром дефіциту уваги і гіперактивності» (СДУГ) увійшов через кальку англомовного медичного терміну «Attention deficit hyperactivity disorder» (ADHD). Синонімічно йому використовувались та використовуються для номінації даного розладу також такі поняття, як: «мінімальна мозкова дисфункція», «гіперкинетичний синдром», «гіперактивний розлад», «дефіцит уваги з гіперактивністю», «гіперактивний розлад з дефіцитом уваги», «синдром порушення активності та уваги» тощо. У 1963 році цей термін був прийнятий у якості офіційної назви для позначення сукупності проблем поведінки та навчання дітей у поєднанні з легкою неврологічною симптоматикою на спеціальній Міжнародній конференції в Оксфорді і отримав поширення в усьому світі. Його стали використовувати стосовно різних по етіології і патогенезу станів, що супроводжуються розладами поведінки і труднощами навчання, не пов'язаними з суттєвими порушеннями інтелектуального розвитку.

В англомовній науковій літературі початку 90-х рр. (Barkley, 2007; Douglas, 2008) специфічний розлад гіперактивності починає аналізуватись з позицій недостатньої сформованості керуючих або виконавчих функцій префронтальної кори, якими в нейропсихології називають гіпотетичний набір високорівневих процесів, що дозволяють планувати поточні дії відповідно до загальної мети, змінювати реакцію в залежності від контексту, вибірково приділяти увагу потрібним стимулам тощо. Ці функції – необхідна складова контролю та саморегуляції поведінки.

Перші спроби пояснення гіперактивності з дефіцитом уваги загальними порушеннями процесів самоконтролю і поведінкового гальмування на вищому рівні регуляції психічної діяльності було зроблено канадською дослідницею V. Douglas (Douglas, 2008). Вона припустила, що основні поведінкові і когнітивних порушення у дітей із СДУГ мають зв'язок з особливою конституціональною нейроанатомічною або нейрохімічною природою. Зовнішні прояви цієї конституції пов'язані з недостатнім функціонуванням трьох механізмів, які регулюють: 1) включення, організацію та підтримку безперервності уваги і активної діяльності, 2) здатність гальмувати імпульсивну поведінку (гальмуючий контроль), 3) модуляцію рівнів активності відповідно до вимог завдання або ситуації. У результаті порушень цих трьох механізмів формуються розлади або обмеження в розвитку психічних функцій і схем поведінки вищого рівня, включаючи стратегії цілеспрямованого пошуку, а також мотивації до діяльності. Саме тому діти з СДУГ частіше, ніж їх однолітки, мають слабкі результати навчання і неуспішні у виконанні завдань.

Західними дослідниками розглядаються не лише базисні когнітивні процеси, а й такі складні здібності, як саморегуляція, формування послідовностей, впорядкування поведінкових реакцій, гнучкість мислення і поведінки, здатність до гальмування реакцій, планування та організація поведінки (Барклі, 2007).

Схожими із СДУГ розладами дітей займались такі науковці, як: Л. Атаманчук (Атаманчук, 2018), А. Єськова (Єськова, 2006), А. Сиротюк (Сиротюк, 2002) та інші, у роботах яких тривалий час використовувався термін «мінімальна мозкова дисфункція» (ММД), що мав широке походження у 70-90 роках. Л. Атаманчук мінімальну мозкову дисфункцію вважає наслідком біологічно зумовленої недостатності функцій нервової системи, найчастіше резидуально-органічного характеру. Варіабельність розладів у дітей через ММД досить широкий: затримка моторного розвитку (незграбність, тики, гримаснічання, гіперактивність, гіпоактивність), нерівномірна інтелектуальна працездатність, порушення уваги, просторових уявлень, дислексія, дисграфія, діскалькулія, слабка пам'ять, імпульсивність, збудливість, агресивність, некерованість поведінки, порушення сну, лабільність настрою тощо.

Сукупність причин, якими обґрунтовуються виникнення симптомів СДУГ у вітчизняних дослідженнях, досить варіативна: хронічні захворювання матері; спосіб життя під час вагітності (інфекції, прийом ліків, алкоголю, наркотиків, куріння у цей період – нікотин звужує судини і дитина не отримує достатньо кисню); несумісність батьків за резус-фактором; загроза викидня, родові ускладнення (гіпоксія, асфіксія, тазове неправильне передлежання плода, обвиття його пуповиною, передчасні, стрімкі або затяжні пологи, тривалий безводний період, стимуляція пологової діяльності, отруєння наркозом, кесарів розтин тощо), родові травми шийного відділу хребта й голови дитини; захворювання, що можуть виступати як фактори порушення нормальної роботи мозку (астма, пневмонія, серцева недостатність, діабет, захворювання нирок); неправильне харчування, у тому числі – деякі харчові добавки; погіршення екологічної ситуації; час початку навчання у школі тощо.

Для того, щоб діагностувати розлад, модель поведінки повинна бути чітко спостережуваною у більш ніж одній обстановці. Виділяються наступні підтипи розладу:

- 6A05.0. – розлад дефіциту уваги з гіперактивністю, переважно неуважної презентації;
- 6A05.1. – розлад гіперактивності з дефіцитом уваги, переважно гіперактивно-імпульсивної презентації;
- 6A05.2. – розлад дефіциту уваги з гіперактивністю, комбінована презентація. Мають місце усі дефініційні вимоги до порушення гіперактивності та дефіциту уваги;
- 6A05.Y. – розлад гіперактивності з дефіцитом уваги, інший уточнений тип;
- 6A05.Z. – розлад дефіциту уваги з гіперактивністю, неуточнений тип.

У американському Діагностичному та статистичному керівництві психічних розладів, що розробляється Американською психіатричною асоціацією як нозологічна система психічних розладів (American Psychiatric Association (APA)), також відбулись зміни між IV та V версією видання. Якщо в DSM-IV СДУГ був представлений в розділі «Розлади, що зазвичай вперше діагностуються в дитячому та підлітковому віці», то в DSM-V назву цього розділу змінено на «Розлади розвитку нервової системи». Нові відкриття та чітка визначеність діагностичних критеріїв синдрому дефіциту уваги та

гіперактивності з одного боку призвели до більш серйозного ставлення до проблем таких дітей та їх батьків з визначенням лікувальної та психокорекційної допомоги, а з іншого – викликали надмірне поширення цього діагнозу.

Висновки. За сучасними уявленнями СДУГ є нейропсихологічним розладом розвитку, що починає проявлятися у дитинстві, і при якому у людини мають місце порушення концентрації уваги, виконавчих функцій, регуляції поведінки, складнощі у прогнозуванні, посилення анти-соціальної поведінки, інтерперсональних конфліктів тощо. Наявні дані свідчать про те, що цей розлад спричинений поєднанням багатьох генетичних та екологічних факторів ризику, жоден з яких не є необхідним або достатнім, щоб викликати розвиток СДУГ сам по собі. Різні впливи цих факторів можуть як сприяти розвитку синдрому, так і пом'якшити ризики фенотипічних його проявів. Синдром, залишений без уваги у дитинстві, у дорослому віці суттєво може знизити якість життя людини.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н.М. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із синдромом гіперактивності : *електронний ресурс*. Психологічний часопис, №1 (11), 2018. Режим доступу: https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/190/129/

2. Єськова А.О. Психологічні особливості виявлення та подолання гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2006. Вип. 31. С. 243–248.

3. Синьов В.М. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти.* Випуск № 9. 2017. С. 112–116.

4. Barkley R.A. Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theoryof ADHD. *Psychological Bulletin*. 2007, Vol. 121, No. 1. P. 65–94.

5. Douglas V. Cognitive deficits in children with attention-deficit disorder with hyperactivity. Attention deficit disorder: criteria, cognition, intervention / ed. by L.M. Bloomingdale, J.A. Sergeant. 2008. London: Pergamum. P. 65–82.

П.М. Касапчук
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

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА РАННІ ОЗНАКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРІЙНИХ ЗЛОЧИНЦІВ

У сучасній кримінальній психології особливу увагу приділяють дослідженню ранніх проявів девіантної поведінки, які можуть свідчити про формування серійної злочинності. Серійні вбивці, на відміну від імпульсивних злочинців, часто демонструють певні стійкі поведінкові патерни ще в дитячому

або підлітковому віці. Виявлення таких ознак дозволяє не лише краще розуміти механізми розвитку антисоціальної поведінки, а й потенційно запобігати подальшим злочинам.

Відомі психологи Ч. Ломброзо, Є. Кречмер, Х. Шелдон та інші припускали, що схильність до певних типів поведінки закладена в людині від народження. Вони вважали, що «кримінальний тип особистості» є результатом біологічних факторів, зокрема анатомічних особливостей, таких як риси обличчя, будова тіла та навіть генетичні відхилення, зокрема аномалії статевих хромосом. Відповідно, на їхню думку, можливість стати злочинцем можна передбачити за зовнішніми ознаками (Колодяжна, & Шевчук, 2015).

Термін «серійний убивця» увійшов у науковий обіг у 1970-х роках завдяки спецагенту та головному психологу ФБР Роберту Ресслеру (1937–2013). Його часто називали «американським Шерлоком Голмсом» і вважали одним із провідних світових експертів з психології серійних убивць, особливо тих, чия мотивація була пов’язана із сексуальними девіаціями. Використовуючи метод психологічного профілювання, він допоміг упіймати кількох небезпечних злочинців.

У своїй книзі *«Всім, хто бореться з монстрами»* Ресслер зазначав, що дитинство серійних убивць часто має спільні риси: відсутність батьківської любові, жорстокість з боку батька або його повна відсутність. На його думку, саме ці фактори значною мірою сприяють тому, що такі люди не розрізняють добро і зло.

На сьогодні для науково-теоретичного обґрунтування особливостей правопорушників використовується так звана тріада Макдональда – концепція, яка визначає три ключові поведінкові ознаки, що можуть свідчити про схильність до соціопатії та майбутньої злочинної діяльності. До цієї тріади входять зоосадизм (жорстокість до тварин), піроманія (тяга до підпалів) та енурез (нетримання сечі в старшому віці)**.**

Кримінологи та психіатри, досліджуючи феномен психопатії та соціопатії, намагаються відповісти на фундаментальне питання: чи є ці стани вродженими, чи їх формує соціальне середовище?

Патологічні відхилення психіки часто пов’язані з підвищеним ризиком насильницьких злочинів, що загрожують життю, здоров’ю, честі та гідності інших людей. Саме тому вивчення цих феноменів є ключовим для розробки ефективних заходів профілактики та раннього виявлення потенційно небезпечних осіб.

Аналізуючи зв’язок тріади Макдональда зі схильністю до злочинної поведінки, варто детальніше розглянути її складові характеристики.

Енурез вважається найменш значущим елементом тріади Макдональда. Це неконтрольоване сечовипускання під час сну після 5-річного віку, яке часто викликає емоційне та соціальне страждання у дитини. Окрім почуття сорому, дитина може стикатися з негативною реакцією батьків, які сприймають проблему як порушення як власного, так і дитячого сну. Приблизно 80% випадків енурезу мають біологічне або спадкове підґрунтя. Дослідники Хутс, Берман та Абрамсон вказують, що цей розлад може бути

спричинений порушенням м’язової реакції, яка контролює сечовипускання, або гормональним дисбалансом, що призводить до надмірного утворення сечі вночі. Таким чином, сам по собі енурез не є однозначним маркером девіантної поведінки, але у поєднанні з іншими факторами може вказувати на емоційні чи психологічні труднощі (Медведєв, & Левенець, 2016).

Піроманія входить до переліку поведінкових розладів, зафіксованих у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10). Основною її ознакою є підпалювання без корисливих або очевидних мотивів, тобто не з метою наживи чи помсти. Особи, які страждають на піроманію, проявляють підвищений інтерес до вогню та відчувають емоційне збудження як перед підпалом, так і після нього. Дитяча чи підліткова піроманія може бути проявом глибших психологічних проблем, зокрема агресії, нестачі контролю над емоціями або прагненням до домінування через руйнівні дії.

Зоосадизм вважається найбільш вираженою та небезпечною ознакою тріади Макдональда. Дослідження кримінологів, психологів та психіатрів підтверджують, що жорстокість до тварин може бути раннім проявом садизму, який у майбутньому переростає в агресію щодо людей. Українське законодавство визнає проблему насильства над тваринами, зокрема Закон України «Про захист тварин від жорстокого поводження» визначає відповідальність за знущання над тваринами, що спричинило їхні страждання, травми або загибель, а також за організацію боїв між тваринами. Дослідник Ю. Антонян вважає, що знущання над тваринами у дітей та підлітків є проявом інтересу до смерті, а також своєрідним «експериментом» із дослідження процесу помирання. На відміну від дорослих садистів, мотивом таких дій у дітей є не отримання задоволення, а спроба зрозуміти природу страждання та смерті (Єфанова, 2022).

Хоча тріада Макдональда не є абсолютним показником майбутньої злочинності, її елементи можуть вказувати на серйозні психологічні проблеми, які за певних умов трансформуються у девіантну та насильницьку поведінку. Особливо небезпечним сигналом є жорстокість до тварин, оскільки вона може стати першим етапом у розвитку серійного насильства.

Подальші дослідження, проведені психіатрами Даніелем Хелманом та Натаном Блекманом, а згодом розширені агентами ФБР Джоном Е. Дугласом та Робертом К. Ресслером у співпраці з доктором Енн Берджес, підтвердили кореляцію між проявами жорстокості до тварин і підпалами в дитячому віці та схильністю до серійних злочинів у дорослому житті. Ці фактори стали важливими у сфері кримінальної психології та використовуються для профілювання потенційно небезпечних осіб (Костицький, & Єфанова, 2021).

Висновок. Виявлення ранніх девіантних ознак, їхній аналіз та вчасне втручання є важливими кроками у профілактиці тяжких злочинів. Комплексний підхід, що враховує як психологічні, так і соціальні аспекти розвитку дитини, може допомогти запобігти формуванню небезпечної поведінки та сприяти соціальній адаптації потенційно вразливих осіб.

Список використаних джерел

1. Єфанова Є.В. Тріада Макдональда як засіб доказування схильності до злочинства. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 7. С. 319–320.
2. Колодяжна А.І., Шевчук О.А. Злочинність – соціальна проблема людсьва. *Наука, освіта, суспільство очима молодих*. 2015. Т. 2. С. 69–74.
3. Костицький В., Єфанова Є. Соціологічні аспекти правової поведінки. *Соціологія права*. 2021. № 1. С. 20–24.
4. Медведєв В.С., Левенець О.А. Кримінально-психологічна характеристика умисного серійного вбивці. *Юридична психологія*. 2016. Т. 1, № 18. С. 151–160.
5. Закон України №3447-IV. Про захист тварин від жорстокого поводження. URL: https://www.president.gov.ua/documents/3447-iv-3976 (дата звернення: 01.04.2025).

lic. **Patrycja Hrycko**
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Studentka kierunku Pedagogika

ZJAWISKA PATOLOGICZNE WŚRÓD WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY LICEALNEJ

Współczesna młodzież w wieku licealnym coraz częściej doświadcza problemów, które można zaklasyfikować jako przejawy patologii społecznych. Tematyka ta budzi spore zainteresowanie zarówno wśród specjalistów zajmujących się wychowaniem i edukacją, jak i wśród osób próbujących lepiej zrozumieć zmieniające się realia życia młodych ludzi. W literaturze przedmiotu wskazuje się na wiele czynników wpływających na występowanie zachowań uznawanych za destrukcyjne[11]. Obejmują one sferę związaną z nieprawidłowymi relacjami rodzinnymi, presję rówieśniczą oraz zmiany zachodzące w kulturze młodzieżowej. W obszarze tych zjawisk mieszczą się między innymi takie formy zagrożeń jak sięganie po używki (alkohol, narkotyki), uzależnienia cyfrowe, przemoc fizyczna i psychiczna, autodestrukcyjne postawy, czy angażowanie się w działalność seksualną o charakterze ryzykownym. Zjawiska te nie tylko destabilizują proces dojrzewania, ale także utrudniają młodym ludziom funkcjonowanie w środowisku szkolnym i społecznym. Istotne jest zrozumienie źródeł tych problemów, które często wywodzą się z nieprawidłowości w środowisku rodzinnym: braku wsparcia emocjonalnego, obecności przemocy, uzależnień lub braku autorytetów. Wskazuje się również na rolę szkoły jako miejsca, które może zarówno wspierać młodego człowieka w kryzysie, jak i pogłębiać jego trudności, jeśli brakuje odpowiednich mechanizmów interwencji i opieki[12].

W kontekście działań profilaktycznych szczególną uwagę poświęca się roli instytucji edukacyjnych oraz nauczycieli i wychowawców, którzy na co dzień towarzyszą młodzieży. Ich zadaniem nie jest jedynie przekazywanie wiedzy, ale

[11] Z. Obuchowska, Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia, Psychologia kliniczna, Warszawa 2006, s.21-23

[12] H. Lewandowska, *Rola umiejętności zapobiegania kryzysom w życiu codziennym*, Edukacja i Wsparcie, Warszawa 2017, s. 134-147

również identyfikowanie sygnałów świadczących o występowaniu trudności emocjonalnych czy społecznych. Szkoła powinna stworzyć przestrzeń, w której uczniowie mogą bezpiecznie rozmawiać o swoich problemach i otrzymywać realne wsparcie. Duże znaczenie przypisuje się tu również współpracy z rodzinami oraz instytucjami zewnętrznymi, takimi jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, organizacje pozarządowe czy ośrodki pomocy społecznej. W działaniach tych istotne jest podejście całościowe, które obejmuje nie tylko jednorazowe interwencje, ale długofalową strategię przeciwdziałania i zapobiegania patologicznym zachowaniom. Jednym z elementów skutecznej profilaktyki jest rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak radzenie sobie ze stresem, komunikacja interpersonalna czy rozwiązywanie konfliktów. Zajęcia tego typu powinny być obecne w codziennym funkcjonowaniu szkoły, na przykład w ramach godzin wychowawczych prowadzonych przez specjalistów: psychologów, pedagogów lub terapeutów. Szkoła może również pełnić funkcję instytucji, która modeluje właściwe postawy poprzez tworzenie sprzyjającego klimatu wychowawczego, opartego na szacunku, akceptacji i partnerskich relacjach z uczniami.

W badaniach i analizach poświęconych tematyce zagrożeń społecznych pojawia się również wiele interesujących wniosków. Zwraca się uwagę na to, że młodzież jest świadoma istnienia zagrożeń, ale nie zawsze rozumie ich pełne konsekwencje. Uczniowie potrafią wskazać różne formy patologii i wiedzą, skąd się one biorą, jednak często brakuje im głębszego zrozumienia skutków prawnych, zdrowotnych czy emocjonalnych podejmowanych decyzji.[13] W ramach prowadzonych obserwacji i ankiet zauważa się, że w środowisku szkolnym występują przejawy agresji, a uczniowie mają różne doświadczenia związane z ryzykownymi zachowaniami – zarówno jako ich sprawcy, jak i ofiary lub świadkowie[14]. Równocześnie jednak przyznają, że istnieje potrzeba większej ilości działań profilaktycznych i edukacyjnych. Wskazuje się, że istotne jest nie tylko mówienie o zagrożeniach ale także pokazywanie konkretnych sposobów radzenia sobie z trudnymi emocjami i presją otoczenia. Wiek licealny to czas intensywnych zmian psychicznych i emocjonalnych. Młodzi ludzie poszukują swojej tożsamości, często buntują się przeciwko normom społecznym, a jednocześnie zmagają się z problemami wynikającymi z życia rodzinnego czy szkolnego. Dlatego tak ważne jest, by system edukacyjny oferował młodzieży nie tylko wiedzę teoretyczną, ale też praktyczne narzędzia pomocne w radzeniu sobie z rzeczywistością. Szczególną rolę mogłyby tu odegrać zajęcia z zakresu psychoprofilaktyki, prowadzone w sposób atrakcyjny i dostosowany do poziomu rozwoju uczniów. Kluczem do skutecznej prewencji jest bowiem nie tylko informowanie o zagrożeniach, ale kształtowanie umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji w codziennym życiu.[15]

[13] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wyd. PWN, Warszawa 2012, s. 12

[14] B. Hołyst, *Na granicy życia i śmierci. Studium kryminologiczne i wiktymologiczne*, Wyd. Kodeks Sp. z.o.o., Warszawa 2002 r., s. 136-137

[15] A. Podgórecki, *Zagadnienia patologii społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1969, s. 24

Bibliografia

1. Hołyst B., *Na granicy życia i śmierci. Studium kryminologiczne i wiktymologiczne*, Wyd. Kodeks Sp. z.o.o., Warszawa 2002.
2. Lewandowska H., *Rola umiejętności zapobiegania kryzysom w życiu codziennym*, Edukacja i Wsparcie, Warszawa 2017.
3. Obuchowska Z., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, Warszawa 2006.
4. Podgórecki A., *Zagadnienia patologii społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1969.
5. Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wyd. PWN, Warszawa 2012.

Nataliia Khupavtseva
Dr. in Psychology, Professor's assistant, Professor of the Department of Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, 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

FACILITATION AS A MECHANISM OF CULTURAL TRANSMISSION

In the psychological literature it was noted that the socio-genetic mechanism of facilitation is the mechanism of cultural transmission: to facilitate means to stimulate, to activate, to create favorable conditions, to make changes and to influence, to support, to help, to care, etc. (Alahmadi, & Foltz, 2020); a belief in the original, constructive and creative essence of a man as self-worth (Гончарук, & Онуфрієва, 2018).

We think that the reform of the educational system should be based on the restructuring of stable personal attitudes of the teacher, which are explained in the processes of his/her interpersonal interaction with students. We identify three main guidelines of the teacher-facilitator. The first is "truth" and "openness"; the second setting is described in terms of "acceptance" and "trust"; and finally, the third attitude correlates positively with "empathic understanding". The main factors of the facilitative approach are, firstly, the inner nature (or essence) of a man which is exclusively positive, constructive, moral and social, and secondly, this nature begins to explain itself every time in the relationships of the individual with another person (or other people). In such a way there is an atmosphere of unconditional positive acceptance, empathic understanding and congruent self-presentation.

Thus, the facilitative approach emphasizes that a person contains considerable resources for self-knowledge, change of self-concept, purposeful behavior, and complete mastery of these resources, which is possible only if the social group creates a positive microclimate that facilitates the formation of psychological attitudes. It is possible to identify certain components of facilitation, which create a microclimate in the team that will ensure personal growth and development. First of all, we will talk about the facilitative interaction between the

therapist and the client, the parent and the child, the leader and the group, the teacher and the student, the leader and the subordinate. In fact, these conditions are also relevant in any situation, the purpose of which is the development of human personality. microclimate that facilitates the formation of psychological attitudes.

The first component of facilitation is authenticity, "naturalness", sincerity of personality. The more the teacher is himself/herself in the relationships with students, the less he/she will try "to separate" from students, the more likely it is that students will seek to achieve constructive personal change. Authenticity (or "naturalness") means that the teacher openly seems "to live" the feelings and attitudes that occur at the moment of cognitive activity and interpersonal interaction. The another component of facilitation is *congruence*. If in the case of empathy it is a question of empathy for the emotional state of another person, then in the case of congruence it is a question of experiencing someone's own feelings, of their openness both to oneself and to other people. Congruence differs from authenticity, openness, honesty; we consider this quality as a necessary one and sufficient condition for effective interpersonal contact and relationships (along with empathy and unconditional positive acceptance of another person).

The other important component of facilitative interaction is the acceptance of one's own personality and the personality of another person (even in the case of acknowledging the shortcomings of another), caring for him/her. When the teacher feels a positive, non-superior attitude towards the student, despite even some negative aspects that may occur in the learning process with the student, positive facilitative interaction in this case is so conformed. Facilitation also involves allowing the student to delve into any of his/her immediate experiences – even sad, abusive, resentment, fear, anger, courage, love or pride. In this case, the facilitative interaction takes the form of useless care. When the teacher recognizes the student as a whole, and not in a view of certain preconditions, the facilitative interaction appears entirely tangential.

So, let's highlight some basic ideas that constitute the essence of ***the principles of facilitation***: regarding individual freedom; regarding the person's need for self-actualization; regarding the individuality of a person; regarding education and upbringing as facilitative prerequisites of a person in the development of individuality and personal growth; regarding psychological and pedagogical support; regarding the development of the subjective experience of a person in the process of life; regarding trust and faith in a person, his/her individuality; regarding the equal treatment of all participants in the pedagogical process, etc. We proved, that ideas of facilitative interaction internalized by the teacher were directly included in his/her subjective experience and create a coherent structure of the teacher's "Me". In the existing traditions of the organization of learning, the subjective experience of the participants of interpersonal interaction is considered as imperfect, insignificant, burdened with random ideas, and therefore facilitative interpersonal interaction is either ignored or leveled, or artificially processed. Facilitation to a large extent implies the subjective experience of all participants in the educational process, affects the formation of different and unique personalities.

Facilitative interaction is more significant in its essence, because it involves the identification of internal content, essential connections of subjects, and also determines the effectiveness of interpersonal (multipersonal, international,

interethnic, etc.) relationships. ***The characteristics of facilitation*** are such as: acceptance/non-acceptance of the problem being discussed, individual points of view, manifestations of social behavior of students, excessive activity of students and organization of work of teachers. The phenomenon of negative facilitation should not be excluded, which leads to the emergence of psychological barriers, complexes, which are realized in the defensive reactions of students in the form of formalism, indifference, talkativeness, and the word "facilitator" itself acquires a "terrifying" meaning.

In the context of facilitative interaction, the teacher as a subject of cognitive activity is valuable in terms of reproducing and transferring to the wards of individual personally significant experience. The process of facilitative learning in secondary education institutions is built on the basis of general didactic principles (scientificity, connection of learning with the person's life, differentiated approach to students, etc.).

However, *additional principles, characteristics of this education system can be distinguished as dominant for understanding the context of facilitative interaction*:

• the principle of satisfying social and personal needs in the learning process;

• the principle of the relationships of learning with self-education during the organization of the educational process and during the vacation period;

• the principle of the relationships of learning with future professional activities (based on the content and nature of the functional duties of teachers);

• the principle of the relationships of learning with the personally and professionally significant experience of the teacher, the awareness of the acquired experience as personally significant one;

• the principle of an interdisciplinary approach to constructing the content of the educational process (the facilitative potential of different educational disciplines, their influence on the study of one educational subject);

• the principle of establishing the relationships between the educational process and continuous self-education;

• the principle of actualizing subject-subject learning of schoolchildren, carrying out a creative search for solutions to organize management of tasks and problems, and to reach independent development by students of projects, speeches and presentations with the aim of improving their own educational activities.

We consider the following principles of facilitative learning: openness; centering the learning process on the personal and professional development of the student (changing his/her value-meaning sphere, forming skills of personal self-determination, striving for self-education and self-development); variability in learning (freedom to choose the content, forms and methods of educational activity); integrity and systematicity, integration of studied subjects into a single, holistic process of mastering scientific knowledge; proactive nature of finding methods and ways of learning; activity in learning, optimal combination of theoretical and practical knowledge.

Also, we formulated ten principles that reflected the specifics of facilitative learning for students: 1) priority of independent learning; 2) joint activity of students and a teacher; 3) reliance on the personally significant experience of each

student; 4) individualization of learning; 5) systematicity; 6) contextuality; 7) actualization of activity results; 8) elective learning; 9) development of educational needs; 10) awareness of mastering knowledge, skills and abilities of students.

We made an attempt to compare the principles of traditional learning with the author's principles of facilitative learning, which operate in the modern system of the university educational process. The comparison, which we proposed, is given by us in Table 1. We assumed that facilitation in the educational process was largely determined by the student's acquisition of experience in solving the problems that were the most significant ones for him. The most important figure in the process of facilitative learning is its subject: the student with his/her personal qualities and characteristics, with the acquired life and professionally significant experience.

Unfortunately, for the majority of teachers the laws of social synergy and acmeology, social perception and social communication, which are extremely necessary for the organization of facilitative learning, are still practically unknown. We mean laws, not empirical knowledge obtained empirically. The latter actualizes the place of Pedagogical and Age Psychology in the education of students and, in particular, in the development of facilitative principles, techniques and technologies in the educational process of high educational institutions.

Literature

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

2. Alahmadi A., Foltz A. Effects of Language Skills and Strategy Use on Vocabulary Learning Through Lexical Translation and Inferencing. *Journal of Psycholinguist Research.* 2020. Vol. 49(6). P. 975–991. URL: https://doi.org/10.1007/s10936-020-09720-9.

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

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Проблема впливу емоційних чинників на перебіг освітнього процесу у навчально-реабілітаційних центрах стає особливо актуальною у контексті створення оптимального середовища для навчання та розвитку осіб із особливими потребами. Зростаюча увага до питань інклюзивної освіти підкреслює необхідність вивчення та розуміння впливу емоційних аспектів на їхній успіх у навчанні та адаптації до навчально-реабілітаційного середовища.

Дослідження впливу емоційних чинників на освітній процес у навчально-реабілітаційних центрах є важливим кроком у напрямку покращення умов навчання та розвитку осіб із особливими потребами, що має широкий імпакт на суспільство та практику освіти.

Все це безпосередньо афіліюється до освітнього процесу, оскільки роль вчителя у цій системі є вирішальною. Його особистість і поведінка мають надзвичайно великий вплив не лише на процес навчання, але й на формування моральних та психологічних аспектів особистості учня. Здоров'я та психічний стан вчителя безумовно визначають здоров'я та психічний стан наступного покоління, і його внесок у формування позитивної психосоціальної атмосфери визнається як важливий чинник, що визначає загальний успіх навчального процесу та розвитку учнів.

Емоції визнаються не лише результатом внутрішнього стану, але й ключовим механізмом, що керує самим процесом взаємодії з оточуючим світом. Емоційні процеси – це функціональна система емоційного регулювання діяльності, необхідна умова продуктивної реалізації цієї діяльності. Проблема аналізу і корекції емоційних станів вчителів та школярів у педагогічному процесі завжди цікавила науковців. Це пояснюється збільшенням інтересу до проблем гуманізації освітнього процесу та індивідуального підходу до учнів.

Об'єктом дослідження є емоційні характеристики педагогічної взаємодії.

Предмет дослідження – особливості емоційних станів учителів та учнів в освітньому процесі навчально-реабілітаційного центру.

Мета даної роботи полягає в системному аналізі та визначенні впливу різноманітних емоційних чинників на перебіг освітнього процесу в навчально-реабілітаційному центрі.

Від до поставленої мети було визначено такі *завдання дослідження*:

1. Розглянути психологічні механізми взаємодії між емоціями, емоційними станами та самопочуттям особистості.
2. Встановити особливості емоційного стану педагогічних працівників.
3. Аналізувати вміст емоційних реакцій учнів у різноманітних навчальних ситуаціях.
4. Визначити чинники, що сприяють поліпшенню емоційного фону освітнього процесу.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: комплексний підхід, який об'єднує теоретичні концепції та методи дослідження у галузі психології, педагогіки та соціальної реабілітації. Дослідження базується на таких ключових теоретичних підходах та методологічних ракурсах: емоційна психологія: використання концепцій та теорій емоційної психології для аналізу ролі емоцій у формуванні та впливі на навчальний процес в умовах навчально-реабілітаційного центру (Г. Балл, К. Ізард, О. Кульчицька, В. Моляко та ін.); педагогічна психологія: урахування педагогічних аспектів та психологічних взаємодій між учнями та педагогами у специфічних умовах освітньо-реабілітаційного середовища (І. Бех, М. Боришевський,

Я. Гошовський, М. Коць, С. Максименко, Ю. Шевченко та ін.); соціальна реабілітація: аналіз взаємодії емоцій та соціальної адаптації учнів з особливими потребами, зокрема в контексті їхньої участі у навчально-реабілітаційному процесі (О. Платонова, О. Позднякова, О. Савчук, О. Таранченко та ін.).

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; спостереження; бесіда; психодіагностичні методики: шкала самооцінки Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна; питальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності, розроблений Т. Сиріцо; метод кольорових матриць; методи математичної статистики.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж листопада 2024 року – лютого 2025 року. Базою дослідження слугував Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради.

Висновки. За результатами узагальнення теоретичного матеріалу та аналізу результатів емпіричного дослідження встановлено: емоційні процеси виступають не лише регулятивно-керівною функцією в контексті педагогічної взаємодії, але й особливістю педагогічної діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру, що визначається високою емоційною напруженістю. Це може впливати на результативність педагогічного спілкування в системі «вчитель-учні» як у позитивному (стимулюючому), так і в негативному (гальмуючому) напрямках.

Емоційна складова учителя виступає ключовим фактором оптимізації педагогічної взаємодії. Від неї залежить успіх емоційного впливу, мобілізація учнів, та їхнє активізоване включення в інтелектуальну діяльність. Емоції виступають і результатом діяльності, і механізмом її руху.

Розвиток емоційної сфери особистості визначає формування психіки та становлення особистості. Переживання та виявлення дитиною емоцій впливають на успішність її взаємодії з оточуючими, соціальний розвиток та процес соціалізації.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що учителі, зазвичай, переживають негативні емоційні стани у різних педагогічних ситуаціях, виявляючи підвищену психічну активність, або стани зі зниженою активністю. Зазначені емоції, спрямовані на причину ускладнення, вирівнюють стан учителя через миттєве реагування та компенсацію, що служить механізмом психологічного захисту. Особистісна тривожність у педагогів стає чинником надмірного збудження, розгубленості, невпевненості, занепокоєння та відчуття некомпетентності, що може заважати успішній діяльності в умовах насиченого емоціогенними ситуаціями навчально-реабілітаційного центру.

За результатами характеристик тривожності учнів та її різноманітних проявів можна припустити, що факторами, які спричиняють її виникнення, є різні навчальні ситуації, такі як контрольні та самостійні роботи, відповіді біля дошки, конкретні навчальні предмети тощо. Також особистісні риси вчителів можуть впливати на рівень тривожності. Найсприятливішим для забезпечення адекватного емоційного клімату в класі є спілкування між

учителем і учнями, яке вирізняється передусім позитивно-стійким ставленням вчителя до учня та гнучкістю в застосуванні педагогічних прийомів. Отримані результати вказують, що під впливом педагогічного оцінювання основним чинником зміни настрою школярів стає характер самого педагогічного впливу.

Доведено, що емоційно насичена оцінка вчителя виступає інтегруючим педагогічним фактором у взаємодії з учнями молодшого підліткового віку, визначаючи зміст та характер взаємодії, а також формуючи настрій дітей і їхнє ставлення до навчальної діяльності та один до одного. Виявлено, що емоційно-оцінювальний компонент педагогічного спілкування не завжди усвідомлюється вчителями і рідко реалізується з виховною метою, часто виступаючи виключно як чинник дисциплінування учнів.

Можемо констатувати, що висунуті завдання досліджуваної роботи виконані, мета досягнута. Робота практичного психолога з учителями, передусім, має бути спрямована на регулювання їх психічного стану та психологічне розвантаження як засобу профілактики нервово-психічних захворювань.

Nataliia Mykhalchuk
Dr. in Psychology, Professor, Head of the Expert Commission of the Educational and Methodological Council, Professor of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Teaching Methodology, Rivne State University of the humanities, Rivne, Ukraine
Nataliia Slavina
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
Rudzevych Iryna
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Psychological and Medical and Pedagogical Basis of Remedial Work,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

PFENOMENON OF PROCRASTINATION IN MODERN PSYCHOLOGY

Showing the importance of this problem, the effective study and the development of methods for combating procrastination are urgent tasks of Modern Psychology. Studying the causes of procrastination allows us to find individual and collective ways to overcome it, which helps us to reduce the negative consequences for both individuals and a society as a whole. The development of methods that include cognitive-behavioral approaches, time management techniques and motivational strategies allows us to significantly improve the productivity and

emotional well-being of a person, contributing to his/her personal development and social adaptation (Mykhalchuk, & Khupavsheva, 2020).

So, let us to describe the concept of procrastination, its history of origin and modern interpretation. Also, in our article we'll show theoretical and methodological foundations of procrastination as a complicated psychological phenomenon.

Procrastination or putting off important matters for later is a phenomenon that has ancient roots and almost interesting history. Its emergence is associated with a person's desire to avoid unpleasant or difficult tasks. Despite the fact that the word "procrastination" itself appeared much later, procrastination as a unique phenomenon was known in antiquity. The chronological development of the understanding of procrastination reflects the evolution of human ideas about the nature of the behavior and psychological characteristics of the individual. This phenomenon has a long history, because the desire to put off matters for later was noticed in ancient times. However, over the centuries, the perception of procrastination has changed, and at each historical stage different cultural, moral and scientific interpretations have been imposed on it. With the development of Philosophy, Religion and later Psychology, procrastination began to be considered not only as a personal flaw, but also as a complex psychological phenomenon (Mykhalchuk, & Ivashkevych Er., 2021).

Modern understanding of procrastination involves a multifaceted approach to studying this phenomenon, which includes cognitive, emotional and behavioral aspects. Researchers today understand procrastination not only as a character trait or a habit, but as a complex psychological process that involves the interaction of various factors: from personal characteristics to social influences.

Modern researchers distinguish several types and forms of procrastination, which help us to understand its depth and manifestations. *The main forms of procrastination* are:

- *procrastination due to fear of failure*. This type of procrastination usually occurs when people are very afraid of mistakes and failures. Fear of failure can lead to the fact that people refuse to complete a task, even if it is important. Often, such people expect a perfect result from themselves, and because of this they feel too much pressure. Instead of starting work, they postpone it because they feel that they will not be able to perform the task at the highest level. This state of anxiety can be further exacerbated when expectations of the result do not correspond to real capabilities or resources.

- *Procrastination due to low motivation*. In this case, people feel a lack of internal motivation to complete important tasks. They do not see the point in carrying out the activity or consider it too difficult or uninteresting. This can lead to the fact that they often choose alternative, less meaningful or easier activities that temporarily bring pleasure, but ultimately do not help to achieve the goals they set. People with low motivation often lose the ability to set and achieve long-term goals, which only increases their procrastination.

- *Social procrastination*. This type of procrastination is manifested in the postponement of tasks due to fear of negative evaluation or criticism from other people. People prone to social procrastination, they may avoid completing a task due to fears that their work will not be perceived properly, or that they will not be able to meet the high demands from the side of others. Fear of judgment and a desire to avoid social tension may cause them to postpone completing tasks, even if they understand that doing so may have negative consequences for their reputation or career.

- *Procrastination due to lack of self-discipline.* This type of procrastination is often observed when people have difficulties with self-organization and time management. They cannot approach tasks in a disciplined manner and often postpone work for later, even if they understand its importance. The lack of regularity in the approach to tasks, weak ability to self-control and the absence of a clear strategy lead to the fact that such people cannot tune into systematic work or activity. They can start doing something, but do not complete the task due to the lack of internal motivation and organization.

In addition to forms, procrastination also has different levels of its manifestation: from easy postponement of routine tasks to serious avoidance of important life decisions. This phenomenon can be considered as a spectrum on which different types of behavioral manifestations are located, from mild ones to severe forms. Modern Psychology offers various methods for overcoming procrastination. The main ones are Cognitive-Behavioral Therapy, time management techniques, setting short-term and achievable goals, as well as developing self-discipline skills. The important role in overcoming procrastination is played by awareness of emotional triggers and the ability to manage one's own emotional state.

We proved, that respondents with a low level of procrastination were highly organized and efficient in completing tasks. They are usually able to plan their activities with precision and adhere to the planned schedule, which allow them to avoid procrastination and postponing tasks for later. This ability to complete tasks in time is the result of well-developed time management skills, organization, and self-discipline. Pupils with a low level of procrastination are able to tune into completing tasks, even if they require significant effort or difficulties arise. They can also work effectively under stress, when they are affected by several tasks at once. The lack of procrastination is often explained by a high level of intrinsic motivation, since such pupils are focused on achieving results and personal growth. They understand the importance of completing tasks, which allows them to overcome potential obstacles and stay focused. At the same time, such respondents may experience some stress due to excessive demands on themselves and high standards they set for themselves. This can lead to overload, especially when the number of tasks exceeds their capabilities or when there is a need to complete complex tasks in a short time.

A middle group of respondents, who show a moderate tendency to procrastinate, demonstrate situational procrastination. They may put off tasks if

they have a lack of sufficient motivation or when the tasks seem difficult or uninteresting. Procrastination of this group of respondents is often not constant, but depends on the context and conditions of tasks' performance. For example, when tasks are too abstract or do not have personal significance for them, they may postpone them until later, because they do not see a direct benefit or motivation for immediate completion. They often face great difficulties due to fear of failure or reach a lack of clear goals, which inhibits the start of work doing this task.

However, teenagers are able to overcome these barriers when tasks become more specific, interesting or when they receive external support that stimulates them to take some actions. Such respondents are able to use time management techniques, such as breaking large tasks into smaller steps or setting realistic deadlines, which can reduce their tendency to procrastinate. However, they still have difficulties with fully controlling their tendency to put off tasks, especially when they feel overwhelmed or have to deal with a large number of simultaneous responsibilities. Feelings of stress and overload often lead them delaying the start of the activity, which increases the duration of tasks and reduces productivity of general work.

Respondents with a high level of procrastination consistently experience difficulties in organizing their time and completing tasks in time. Their tendency to procrastinate often becomes a systematic one, and it is a significant barrier for achieving personal and professional goals. Pupils may put off different tasks due to fear of failure, perfectionism, low level of motivation or lack of clearly formulated goals. A high level of procrastination of such respondents may be associated with deeper psychological problems, such as anxiety, depression or low self-esteem.

These factors create psychological barriers that make it difficult to make decisions and start working doing the task. Pupils often feel powerless or they are out of control, which lead to even more procrastination. As a result, this process creates a vicious cycle where the accumulation of tasks only increases stress and anxiety of teenagers, which leads to even more procrastination. Such respondents often experience their feelings of guilt and low self-esteem, as they realize the consequences of putting off important things, but they cannot take effective measures to overcome these conditions. Over time, this situation can lead to a further decrease in pupils' productivity and negatively affect their emotional well-being. High level of procrastination can become a significant psychological barrier, so respondents in this group need specialized support, such as psychotherapeutic methods or time management training to overcome these difficulties.

Literature

1. Mykhalchuk Nataliia, Ivashkevych Ernest. The empirical research of understanding contemporary poetry by future philologists. *Social Science Research Network (SSRN).* 2021. URL: https://ssrn.com/abstract=3912159.

2. Mykhalchuk Nataliia, Khupavsheva Natalia. Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика*. Переяслав-Хмельницький, 2020. Вип. 28(1). С. 214–238. URL: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238

К.С. Пилипів
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
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

ВПЛИВ ЕМПАТІЇ НА ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасному суспільстві професійний вибір є одним із найважливіших рішень у житті молодої людини, оскільки визначає її подальший кар'єрний шлях, соціальну реалізацію та особистісний розвиток. Юнацький вік є сенситивним періодом для професійного самовизначення, коли особистість активно досліджує свої інтереси, здібності та цінності.

Одним із важливих психологічних чинників, що впливає на вибір професії, є емпатія – здатність розуміти й відчувати емоційний стан інших людей. Високий рівень емпатії може сприяти вибору професій, пов'язаних із соціальною взаємодією, допомогою та комунікацією (психологія, медицина, педагогіка, соціальна робота тощо). Водночас недостатній рівень розвитку емпатії може обмежувати можливості особистості в певних професійних сферах або сприяти вибору професій, що не передбачають активної міжособистісної взаємодії.

Актуальність дослідження впливу емпатії на професійний вибір у юнацькому віці обумовлена необхідністю глибшого розуміння цього процесу для створення ефективних програм профорієнтаційної роботи. В умовах швидких соціальних і економічних змін, коли молодь стикається з невизначеністю у виборі професійного шляху, усвідомлення власних психологічних особливостей, зокрема рівня емпатії, може стати важливим чинником свідомого та успішного професійного самовизначення.

Професійне самовизначення є одним із ключових новоутворень ранньої юності, на що вказують такі дослідники, як Л. Божович, І. Кон, О. Прихожан, П. Шавір та ін. Ця проблема розглядається у різних концептуальних моделях як зарубіжних (Е. Гінзберг, Е. Еріксон, Д. Супер, Дж. Холланд), так і вітчизняних учених (М. Боришевський, В. Рибалка, Б. Федоришин).

Серед численних зарубіжних досліджень, присвячених професійному становленню особистості, особливе місце займають феноменологічні концепції (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) та теорії розвитку (Е. Гінзберг, Е. Еріксон, Д. Марсіа, Д. Супер та ін.). У цих підходах найбільш

повно розкрито взаємозв'язок професійного та життєвого самовизначення, доведено, що вибір професійної діяльності впливає на формування певного стилю життя.

Аналіз різних теорій професійного розвитку дозволяє зробити висновок, що особистісні якості, пов'язані з емпатією та альтруїстичною спрямованістю, відіграють важливу роль у професійному самовизначенні та виборі професійної сфери. Наприклад, у концепції Дж. Холланда соціальний тип особистості відзначається схильністю до альтруїзму, у Г. Айзенка екстравертований тип характеризується комунікативністю та орієнтацією на взаємодію з іншими, у А. Адлера соціально-корисний тип відзначається розвиненим почуттям соціального інтересу, а Г. Олпорт визначає соціальний тип як такий, що має виражену любов до людей та альтруїзм. Дослідники підкреслюють, що сукупність цих якостей впливає на професійне самовизначення особистості та визначає її схильність до діяльності у сфері «людина-людина» (Журавльов, 2007; Кротенко, 2001).

Науковці зазначають, що емпатія тісно пов'язана з гуманістичною орієнтацією особистості. Гуманність означає дотримання принципів рівності всіх людей, поваги, справедливості та відповідальності. Гуманна людина не лише співчуває чужому горю, а й щиро радіє успіхам інших, визнає їхні досягнення. Їй не властиві заздрість і зловтіха, вона активно виступає проти жорстокості, насильства та приниження людської гідності. Вона виявляє повагу до всіх, незалежно від віку, статі, соціального статусу чи національності. Гуманістична спрямованість знаходить відображення у спілкуванні та поведінці через підтримку, співпереживання й готовність допомогти. Поняття «гуманність» і «гуманістична спрямованість» нерозривно пов'язані з емпатією (Вавринів, 2019; Коган, 2005).

Висновки. Емпатія відіграє важливу роль у професійному виборі в юнацькому віці, оскільки вона сприяє усвідомленню власних інтересів, цінностей і схильностей, а також врахуванню потреб інших людей. Високий рівень емпатії допомагає молоді обирати професії, що передбачають взаємодію, підтримку та розуміння. Водночас розвиток емпатійних здібностей сприяє формуванню відповідальності, моральної свідомості та професійної мотивації, що забезпечує більш усвідомлений і гармонійний вибір кар'єрного шляху.

Список використаних джерел

1. Вавринів О.С. Становлення поняття емпатії в психології. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. №2. Т.1. С. 28–31.

2. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

3. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 18 с.

4. Кротенко В.І. Розвиток емпатії в психологічній літературі. *Психологія:* зб. наук. пр. Вип. 12. (НПУ ім. М.П. Драгоманова). Київ, 2001. С. 89–96.

lic. **Karolina Cielęcy**
studentka studiów II stopnia kierunku pedagogika
Uniwersytet Rzeszowski

RODZINA PODSTAWOWĄ KOMÓRKĄ SPOŁECZNĄ. WSPIERANIE I PROGRAMY POMOCOWE

Rodzina, w swojej istocie, pełni funkcję fundamentu dla jednostki, ale także dla całego społeczeństwa, stanowiąc podstawową komórkę, w której kształtują się relacje społeczne, normy i wartości. To w jej obrębie zachodzą pierwsze procesy socjalizacji, które mają szczególne znaczenie dla późniejszego funkcjonowania człowieka w szeroko pojętej wspólnocie. Z tej perspektywy, rodzina nie tylko pełni funkcję wychowawczą, ale stanowi także przestrzeń, w której jednostka rozwija swoją tożsamość społeczną, emocjonalną i kulturową[16]. Jej rola nie ogranicza się wyłącznie do przekazu wzorców zachowań, lecz obejmuje także wspieranie rozwoju osobistego, budowanie poczucia bezpieczeństwa oraz przynależności, co czyni ją niezastąpionym elementem stabilnego społeczeństwa.

W związku z tym znajduje się w obszarze zainteresowania polityki społecznej, której zadaniem jest tworzenie narzędzi wspomagających rodziny w wypełnianiu ich funkcji. W obliczu przemian społeczno-ekonomicznych, takich jak niestabilność zatrudnienia, migracje czy zmiany modelu życia rodzinnego, znaczenie działań wspierających systematycznie wzrasta[17].

Współczesne wyzwania sprawiają, że rola wsparcia ze strony państwa, organizacji pozarządowych oraz innych instytucji nabiera szczególnego znaczenia w kontekście zapewniania stabilności oraz dobrostanu rodzin. Warto przy tym dodać, że wsparcie to nie tylko odnosi się do zaspokojenia podstawowych potrzeb materialnych, ale także obejmuje bardziej złożoną sferę emocjonalną i społeczną, obejmując wsparcie psychiczne, edukacyjne oraz pomoc w zakresie rozwoju kompetencji wychowawczych. Wspieranie rodzin w tak szerokim zakresie jest niezbędne, aby zapobiec destabilizacji jednostek i grup społecznych, które mogą znaleźć się w trudnych warunkach życiowych[18].

Zgodnie z art. 18 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, państwo sprawuje ochronę nad rodziną, małżeństwem, macierzyństwem i rodzicielstwem[19]. Rodzina realizuje zadania w sferach biologicznej, wychowawczej, opiekuńczej, ekonomicznej i kulturowej. Jest miejscem, w którym jednostka nabywa wzorce zachowań, przyswaja normy społeczne oraz przygotowuje się do uczestnictwa w życiu zbiorowym[20].

Wspieranie rodzin, szczególnie w trudnych okolicznościach życiowych, nie ogranicza się wyłącznie do działań interwencyjnych, ale obejmuje także szeroką gamę programów i inicjatyw pomocowych, które mają na celu poprawę jakości

[16]B Balcerzak-Paradowska, *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, Warszawa 2004, s. 237.
[17] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian*, Warszawa 2005., s. 31.
[18]M. Ciczkowska-Giedziun, *(Nie)odkryte możliwości wspierania rodziny w środowisku lokalnym*, "Pedagogika Społeczna", nr. 1 (63), 2004., s. 169.
[19] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
[20] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974, s 61-70.

życia jednostek i zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa. Takie wsparcie pełni funkcję ochronną, zapobiegając utracie pełnej autonomii i zdolności do samodzielnego funkcjonowania, a jednocześnie stymuluje rozwój sił witalnych i kondycji zarówno jednostki, jak i całej rodziny[21].

Współczesna polityka społeczna uwzględnia zróżnicowane potrzeby i wyzwania, z jakimi mierzą się rodziny na różnych etapach życia. W ramach systemu wsparcia państwo stosuje różnorodne narzędzia, które mają na celu poprawę warunków bytowych, wzmacnianie funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz wspieranie równości szans dzieci i dorosłych. Do podstawowych mechanizmów wsparcia zalicza się:

Świadczenia finansowe – obejmujące m.in. program *Rodzina 800 plus* (wcześniej 500 plus), który zapewnia świadczenie wychowawcze w wysokości 800 zł miesięcznie na każde dziecko do ukończenia 18. roku życia, niezależnie od dochodów rodziny, zasiłki rodzinne, dodatki z tytułu opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym czy jednorazowe świadczenia związane z urodzeniem dziecka. Pomoc ta ma na celu ograniczenie skutków nierówności ekonomicznych oraz poprawę warunków bytowych[22].

Wsparcie instytucjonalne - realizowane jest przez jednostki organizacyjne pomocy społecznej, takie jak ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie czy poradnie specjalistyczne. Placówki te oferują poradnictwo, wsparcie psychologiczne, działania terapeutyczne oraz edukację rodziców i dzieci[23]. Istotne znaczenie ma tu współpraca między różnymi instytucjami, umożliwiająca skoordynowaną i kompleksową pomoc.

Programy profilaktyczne i edukacyjne – ukierunkowane na wzmacnianie kompetencji wychowawczych, przeciwdziałanie przemocy, budowanie więzi rodzinnych oraz zapobieganie marginalizacji. Przykładem może być program *Dobry Start*, który oferuje jednorazowe wsparcie finansowe w wysokości 300 zł na każde dziecko rozpoczynające rok szkolny[24] czy działania w ramach gminnych strategii rozwiązywania problemów społecznych.

W sytuacjach kryzysowych niezbędna jest pomoc dostosowana do złożoności problemów danej rodziny. Do najczęściej stosowanych form interwencji należą:

Praca asystenta rodziny – osoba pełniąca tę funkcję prowadzi działania ukierunkowane na przywrócenie równowagi w funkcjonowaniu rodziny poprzez wspólne rozwiązywanie problemów socjalnych, wychowawczych i organizacyjnych. Asystent współpracuje również z innymi instytucjami w celu koordynowania procesu wsparcia. Jego obecność w środowisku rodzinnym pozwala na bieżące monitorowanie sytuacji oraz wczesne reagowanie na pojawiające się trudności. Działania te mają na celu zwiększenie kompetencji

[21] M. Ciczkowska-Giedziun, *op. cit*., s. 85-86.
[22] https://www.gov.pl/web/rodzina/rodzaje-i-wysokosc-swiadczen-rodzinnych-kryteria-uzyskania.
[23] https://www.gov.pl/web/rodzina/instytucje-pomocy-spolecznej.
[24] https://www.gov.pl/web/rodzina/dobry-start.

opiekuńczo-wychowawczych rodziców oraz wzmocnienie ich samodzielności życiowej[25].

System pieczy zastępczej – stosowany w sytuacjach, gdy opieka sprawowana przez rodziców nie zabezpiecza potrzeb dziecka. W takich przypadkach stosuje się umieszczenie w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej. Równolegle prowadzone są działania zmierzające do odbudowy relacji rodzinnych lub przygotowania dziecka do usamodzielnienia Proces ten opiera się na indywidualnym planie pracy z rodziną oraz dzieckiem, uwzględniającym zarówno aspekty emocjonalne, jak i społeczne. Celem podejmowanych działań jest zapewnienie dziecku stabilnego i bezpiecznego środowiska do rozwoju[26].

Współpraca z organizacjami pozarządowymi – istotny element systemu pomocowego. Organizacje te często uzupełniają działania instytucji publicznych, oferując elastyczne formy wsparcia, wolontariat, pomoc rzeczową oraz działania aktywizujące społeczność lokalną. Dzięki bliskości środowiska i znajomości lokalnych potrzeb, są one w stanie skutecznie reagować na problemy rodzin. Ich zaangażowanie przyczynia się do budowania trwałych sieci wsparcia oraz promowania postaw solidarności społecznej[27].

Wspieranie rodzin wymaga dobrze przemyślanych i trwałych działań, które będą odpowiadać na złożoność jej sytuacji życiowych oraz zmienność warunków społecznych i kulturowych. Tworzenie i realizacja polityk społecznych powinna opierać się na rzetelnej analizie potrzeb rodzin oraz na współdziałaniu różnych instytucji – w tym szkoły, systemu ochrony zdrowia, pomocy społecznej i organizacji działających lokalnie.

Rodzina, jako istotny element życia społecznego, uczestniczy w procesach wychowania i kształtowania jednostki. Aby mogła skutecznie funkcjonować, potrzebuje wsparcia w postaci stabilnych regulacji prawnych oraz dostępnych usług, które będą uwzględniać zmieniające się uwarunkowania społeczne i kulturowe.

Bibliografia

1. Balcerzak-Paradowska B., *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.
2. Ciczkowska-Giedziun M., *(Nie)odkryte możliwości wspierania rodziny w środowisku lokalnym*, "Pedagogika Społeczna", nr. 1 (63), 2004.
3. https://www.gov.pl/web/rodzina/dobry-start.
4. https://www.gov.pl/web/rodzina/instytucje-pomocy-spolecznej.
5. https://www.gov.pl/web/rodzina/rodzaje-i-wysokosc-swiadczen-rodzinnych-kryteria-uzyskania.
6. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

[25] M. Świderska, *Asystent rodziny – współczesna forma pomocy rodzinie*," Studia i Monografie" 2013, nr. 40, s. 37-38.

[26] Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887).

[27] A.Łuczyński, *Instytucje państwowe i organizacje pozarządowe działające na rzecz rodziny*, [w:] Pedagogika rodziny. Podejście systemowe, Tom 3: Wychowanie do rodziny, red. M. Marczewski, R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, P. Skrzydlewski, Gdańsk 2018, s. 863-865.

7. Kwak A., *Rodzina w dobie przemian*, ŻAK Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2005.

8. Łuczyński A., *Instytucje państwowe i organizacje pozarządowe działające na rzecz rodziny*, [w:] Pedagogika rodziny. Podejście systemowe, Tom 3: Wychowanie do rodziny, red. M. Marczewski, R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, P. Skrzydlewski, Gdańsk 2018.

9. Świderska M., *Asystent rodziny – współczesna forma pomocy rodzinie*," Studia i Monografie" 2013, nr. 40.

10. Tyszka Z., Socjologia rodziny, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

11. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887).

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Л.М. Воєвідко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Компетентнісний підхід в освітньому процесі закладів вищої освіти є ключовою концепцією сучасної педагогіки, що спрямована на формування у студентів здатності застосовувати набуті знання, уміння та навички в реальних професійних ситуаціях. Цей підхід акцентує увагу на результатах навчання, які виражаються через сформовані компетентності випускників.

Компетентнісний підхід передбачає перехід від традиційної парадигми освіти, що зосереджена на передачі знань, до моделі, яка орієнтована на розвиток здатності студентів ефективно діяти в різних професійних та життєвих ситуаціях. Це означає, що освітній процес має бути спрямований не лише на засвоєння теоретичних знань, але й на формування практичних умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Варто наголосити на основних компонентах компетентності. Компетентність як інтегрована характеристика особистості включає такі компоненти:

- знання: теоретичні та фактичні відомості, необхідні для виконання професійних завдань;
- уміння та навички: здатність застосовувати знання на практиці, виконувати певні дії та операції;
- цінності та установки: особистісні якості, мотивація, етичні норми та переконання, що впливають на поведінку та рішення фахівця;
- досвід: практичний досвід, набуття якого сприяє набуттю та вдосконаленню професійної майстерності.

Ексцитативним аспектом освітнього процесу закладу вищої освіти є реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі. Для ефективного впровадження компетентнісного підходу в освітній процес в закладах вищої освіти необхідно:

• розробка освітніх програм на основі компетентностей: визначення переліку ключових та професійних компетентностей, які мають бути сформовані у випускників, та побудова змісту навчання відповідно до цих компетентностей;

• використання активних та інтерактивних методів навчання: застосування методів, що сприяють активній участі здобувачів вищої освіти в освітньому процесі, розвитку критичного мислення, вміння працювати в команді та вирішувати проблеми (навчальні, виховні та розвивальні);

• оцінювання результатів навчання на основі компетентностей: розробка критеріїв та індикаторів для оцінювання рівня сформованості компетентностей, використання різних форм та методів оцінювання, включаючи портфоліо, проєктні роботи, ситуаційні завдання тощо.

«Постійний моніторинг та трансформація освітньо-професійних програм, запити роботодавців щодо вдосконалення підготовки майбутніх вчителів вимагають іншого підходу до навчання та їх готовності до роботи в мистецької галузі Нової української школи. На перший план виходить особа здобувача вищої освіти, його здібність до самонавчання, самовдосконалення і самореалізації, до самостійного ухвалення рішень і доведення їх до виконання та до аналізу власної педагогічної діяльності» (Воєвідко, 2024а : 179).

Застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти має низку переваг:

• підвищення якості освіти: орієнтація на результати навчання, що відповідають вимогам ринку праці та суспільства;

• забезпечення гнучкості та мобільності випускників: формування універсальних та спеціальних компетентностей, які дозволяють адаптуватися до змінних умов професійної діяльності в закладі загальної середньої освіти;

• сприяння особистісному та професійному розвитку студентів: створення умов для самореалізації, розвитку творчого потенціалу та лідерських якостей.

Незважаючи на очевидні переваги, впровадження компетентнісного підходу супроводжується певними викликами:

• Необхідність перепідготовки викладацького складу: освоєння нових методів та технологій навчання, орієнтованих на формування компетентностей.

• Розробка нових навчально-методичних матеріалів: створення підручників, посібників та інших ресурсів, що відповідають концепції компетентнісного підходу.

• Забезпечення матеріально-технічної бази: створення сучасного освітнього середовища, що сприяє активному та інтерактивному навчанню здобувачів вищої освіти (Праско, 2024).

«Вважаємо, що під час провадження практико-орієнтованого навчання та діяльнісних підходів в закладі вищої освіти чинне місце посідає формування комунікативних вмінь та навичок, а відтак, і компетентностей майбутніх вчителів Музичного мистецтва / Мистецтва через призму формування:

– глосарію професійних термінів мистецької педагогіки для ефективного

провадження освітньої діяльності;

– мовленнєвої культури;
– психологічно сталих норм;
– навичок ораторського мистецтва;
– майстерності риторики;
– вмінь подачі навчального контенту (сучасно, креативно, професійно);
– вмінь розробки стратегії комунікації в залежності від навчального контенту та авдиторії;
– працездатності та працелюбності;
– завзятості у своїй освітній діяльності;
– натхненної та переконливої подачі навчального матеріалу;
– вміння говорити аргументовано та структуровано;
– вміння надихати авдиторію;
– прагнення у комунікаціях до стійкості та згуртованості;
– культури спілкування та виваженості;
– вміння привертати увагу авдиторії та вміти її утримувати;
– діяльнісної позиції у проведенні освітньої діяльності;
– енергійних та потужних аспектів подачі навчального контенту;
– критичного мислення;
– інформаційної гігієни;
– гуманізму як якісної ознаки сучасного освітнього середовища;
– цілісної особистості з чітко визначеними та закріпленими на заняттях етичними еталонами й переконаннями;
– громадянської активності та патріотичної ідентичності» (Воєвідко, 2024 : 74).

Ключові напрями формування компетентностей та реалізації компетентнісного підходу у закладі вищої освіти:

- освітній процес. Використання інтерактивних методів навчання, проблемно-орієнтованого підходу, міждисциплінарних зв’язків сприяє формуванню критичного мислення, аналітичних здібностей, комунікативних та організаційних навичок;
- практична підготовка. Проходження практик, стажувань, участь у проєктній діяльності дозволяє студентам застосовувати знання в реальних умовах, розвивати професійні навички та адаптивність;
- наукова діяльність. Залучення студентів до наукових досліджень сприяє розвитку інтелектуальної ініціативи, креативності, уміння самостійно здобувати нову інформацію та формулювати висновки;
- соціально-культурна активність. Участь у студентському самоврядуванні, волонтерських і соціальних проєктах формує громадянську позицію, лідерські якості та навички командної роботи.
- цифровізація освіти. Активне використання цифрових технологій у навчанні сприяє формуванню цифрової грамотності та здатності до навчання впродовж життя (Юринець, & Сновидович, 2020).

Висновки. Формування компетентностей у закладах вищої освіти є багатовекторним процесом, що потребує тісної взаємодії викладачів,

студентів та роботодавців. Результатом є підготовка конкурентоспроможного, мобільного та соціально відповідального фахівця, здатного до самореалізації та адаптації в умовах швидкоплинного світу.

У перспективі, подальший розвиток компетентнісного підходу вимагає системного підходу та співпраці між закладами освіти, роботодавцями та державними інституціями для забезпечення відповідності освітніх програм потребам ринку праці та суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Воєвідко Л.М. Ефективна комунікація здобувачів вищої освіти як показник готовності до роботи в Новій українській школі. *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку : матеріали науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 23–26 травня 2024 року*). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 72–79.

2. Воєвідко Л.М. Проєктна діяльність як засіб розвитку компетентностей здобувачів вищої освіти мистецької галузі. *Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А. І.): Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, 29 жовтня 2024 р.* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В. 2024а. С. 179–186.

3. Праско О.О. Компетентнісний підхід в управлінні закладом освіти. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2024. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/05b2a924-2147-4df2-915e-bd9b23de32d3

4. Юринець З. В., Сновидович І. Г. Компетентнісний підхід у сфері вищої освіти України. ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», 2020. URL: https://ir.kneu.edu.ua/items/14227e26-0d76-

А.О. Мартиросян
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Д.І. Курицця**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЗГУРТОВАНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Спілкування є невід'ємною стороною буття людини, важливою передумовою її розвитку як соціальної істоти. Без суспільства людина не може реалізувати свої потреби – емоційні, психологічні, психічні, фізіологічні тощо. Однак існує й інша потреба – самотність. Для когось це вимовляється, для інших майже непомітно. Це залежить від соціального середовища і людини. Тому, потреба в спілкуванні в процесі розвитку особистості є соціально вибірковою.

Дослідженням людських взаємин, їх взаємодії та узгодженості займались зарубіжні психологи, зокрема Д. Картрайт, К. Левін, Л. Фестингер, Д. Морено, Д. Брунер, Х. Келлі, Ч. Кулі, А. Маслоу, А. Міллер, Т. Ньюкомбі, С. Олпорт, К. Роджерс, М. Розенберг, Х. Ремшмідт, Дж. Г. Скотт, І. Томан, Е. Вілсон, Р. Фішер, З. Фрейд, Е. Фромм, Е. Холл, К. Хорні та ін.: питаннями формування внутрішнього світу особистості, міжособистісного сприйняття (рефлексивних структур, атракцій, міжособистісного спілкування), спілкування між різними віковими групами, групових стосунків, питань співіснування, взаєморозуміння, аналізу психологічних особливостей комунікативних процесів, стосунків.

Проблема згуртованості старшокласників, міжособистісного спілкування не нова у психології, навіть сьогодні, у час цифрових технологій, проблема людських стосунків є предметом постійних дискусій та досліджень. Творчі дослідження здійснюються як при розробці більш комплексних засобів навчання, так і в інтерпретації характеру взаємодії учнів, що зумовлено відсутністю узгодженості та консенсусу з цього питання.

Існування різних підходів до розуміння цієї проблеми також вказує на велику складність міжособистісних стосунків як явища, яке важко відрізнити від будь-якої сфери людського життя. Зокрема, при аналізі взаємостосунків дослідники використовують такі терміни: «стосунки», «ставлення», «взаємини», «спілкування» тощо. При цьому не існує одностайності щодо тлумачення змісту цих термінів. Такі відмінності також потрібно пояснити.

У процесі міжособистісних взаємин та спілкування у сучасного учня виникає ряд проблем, пов’язаних із побудовою нових стосунків. Під час появи нового укладу суспільства на старшокласника мимоволі накладається відбиток у навичках таких стосунків на основі досвіду попередніх поколінь.

Зараз особливо важливо розвивати позитивне ставлення до учнів старших класів середньої школи, що надалі сприятиме поступальному розвитку сучасного суспільства. Важливо враховувати особливості цього віку та впливати на розвиток міжособистісних стосунків з урахуванням специфіки поведінки, інтересів та цінностей у цей період.

Підлітковий період є критичним етапом у формуванні особистості, де відбувається активний розвиток індивідуальності та соціальних взаємовідносин. Один із ключових аспектів цього періоду – це формування групових відносин серед старшокласників та їх згуртованість, яка впливає на їхнє психологічне благополуччя та соціальний розвиток. Вивчення цього явища має важливе значення для розуміння психосоціальних процесів, які відбуваються у молодіжному середовищі та впливають на їхній психічний стан, самоідентифікацію, навчальні досягнення та соціальну адаптацію.

Об’єкт дослідження – міжособистісна взаємодія старшокласників.

Предмет дослідження – особливості прояву згуртованості у міжособистісній взаємодії старшокласників.

Метою дослідження є розкриття значення згуртованості як міжособистісної атракції та вивчення психологічних особливостей міжособистісних стосунків у старшокласників.

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз та визначити основні підходи до вивчення згуртованості як проблеми привабливості людини; 2) підібрати методику та сформувати вибірку дослідження; 3) емпіричним шляхом вивчити особливості міжособистісних стосунків учнів старших класів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення психологічної науки про згуртованість як багатофакторне явище (К. Левін, Е. Толмен, Дж. Келлі та ін.); взаємодію як функції діяльності та поведінки Л. Велитченко, В. Гаврющенко, С. Максименко, В. Зливков, В. Татенко та ін.); психологічну особливість згуртованості старшокласників (В. Власенко, С. Мусатов, П. Горностай, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, Т. Щербан та ін.).

Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел, спостереження, бесіда, експеримент, опитування, методи математичної статистики.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж листопада 2024 року – по березень 2025 року на базі Кам'янець-Подільського ліцею №**7** Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області. У дослідженні взяли участь учні 11-х класів віком 16-17 років. Вибірку склали 17 юнаків та 16 дівчат.

За результатами теоретичного та емпіричного дослідження зроблено такі **висновки.** У кваліфікаційній роботі представлено теоретико-емпіричне дослідження проблеми згуртованості старшокласників у процесі взаємодії.

Аналіз досліджень проблеми згуртованості вказує на багатогранність цього явища та взаємозв'язок між індивідуальними, груповими та міжгруповими факторами. Також простежується певна стійкість у дослідженнях зарубіжних психологів щодо вивчення згуртованості групи поза контекстом широких соціальних відносин.

Розкрито, що дослідження групової згуртованості у зарубіжних дослідженнях ґрунтується на розумінні групи як системи міжособистісних стосунків, заснованих на емоціях. Натомість у вітчизняній психології групова згуртованість розглядається як історично специфічна система суспільних відносин, що є головною визначальною причиною розвитку соціально-психологічних явищ у групі. У вітчизняній психології основним методологічним підходом до вирішення проблеми згуртованості групи є принцип єдності соціальних і психологічних факторів. Обґрунтовано, що основними показниками ефективності формування та розвитку групи старшокласників завжди є два явища – психологічна згуртованість та соціально-психологічний клімат.

Визначено, що основними чинниками згуртованості старшокласників є: подібність основних ціннісних орієнтацій учасників групи; чіткість та визначеність цілей групи; демократичний стиль керівництва; взаємозалежність членів команди в процесі спільних дій; порівняно невеликий розмір групи; відсутність конфліктних мікрогруп; престиж і традиції групи.

В результаті емпіричного дослідження встановлено, що емоційна сфера особистості старшокласника впливає на механізм його емоційного ставлення, злагодженість у взаємодії, формування його позиції в групі. Доведено існування зв'язку між соціометричним статусом старшокласника, особливостями його емоційної сфери та згуртованістю групи в процесі взаємодії. Згуртованості групи сприяють такі чинники: рівень емоційної привабливості, співчуття, спосіб спілкування в групі та провідний соціальний мотив, характеристики та якості індивідів, прийняття рішень і стиль керівництва в групі.

Результати емпіричного дослідження показали, що згуртованість є ключовим соціально-психологічним чинником розвитку групової роботи для учнів старших класів, а також ціннісно орієнтованої єдності, соціометричного статусу та емоційної експансивності.

Дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми згуртованості в процесі міжособистісної взаємодії між учнями старших класів. Плідним тлом подальших досліджень є емоційні, мотиваційні характеристики міжособистісних стосунків старшокласників та шляхи їх оптимізації.

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

ОСНОВНІ ФАКТОРИ ВИНИКНЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Шкільні роки – найважливіший етап у житті людини, протягом якого найактивніше формується її особистість, відбувається психічний розвиток, який часто супроводжується тривогою. Тривога – емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки, пов'язаної з очікуванням невдач у соціальній взаємодії та несприятливого розвитку подій. Тривога може носити як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний (дезорганізуюча особистісна тривожність) характер. Найбільш виражені емоційні реакції, переживання виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає при переході дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Дітям цього віку властиві психологічні особливості, які сприяють виникненню тривожності: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційно-вольової сфер; безпосередність сприйняття зовнішнього світу і обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінок дорослих;

низька здатність протистояти чужій думці тощо. Тому саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості.

Вступаючи на поріг нового життя, шкільного життя дитина зіштовхується з появою нового страху. Існує навіть термін «шкільна фобія», що має на увазі нав'язливий страх деяких дітей перед відвідуванням школи. Але нерідко мова йде не стільки про страх школи, скільки про страх залишання дому, розлуки з батьками, до яких тривожно прив'язана дитина.

Іноді батьки самі бояться школи й мимоволі вселяють цей страх дітям або драматизують проблеми початку навчання, виконують замість дітей завдання, а також зайво контролюють їх. Як правило, не відчувають страху перед відвідуванням школи впевнені в собі, активні й допитливі діти, які прагнуть самостійно впорається із проблемами навчання й налагодити стосунки з однолітками. Інша справа, якщо мова йде про гіпертрофований рівень домагань, про дітей, які не набули до школи необхідного досвіду спілкування з однолітками, надмірно прив'язані до матері й недостатньо впевнені в собі. У цьому випадку вони також бояться не виправдати очікування батьків, зазнають труднощів адаптації в шкільному колективі й страх перед учителем. Крім остраху йти в школу, нерідко виникає страх опитувань. В основі цього страху лежить острах зробити помилку, зробити дурі дурість, сконфузитися, бути осміяним. Як правило, бояться відповідати на запитання тривожні, боязкі діти. Найбільше бояться відповідати біля дошки. Дошка для них – це свого роду лобове місце. Саме біля дошки повною мірою проявляється беззахисність деяких дітей. Особливо це характерно для емоційно чутливих, які часто хворіють і ослаблених дітей і особливо для тих, хто перейшов в іншу школу, де вже відбувся розподіл сил усередині класу.

Найчастіше силою, яка пом'якшує виникаючу навколо дитину напругу, виявляється родина. У родині дитина, насамперед, одержує визнання свого людського «Я», затверджується як особистість, знаходить коло людей, з якими може поділитися своїми переживаннями й, що не менш важливо може не ділиться, якщо не вважає потрібним. Родина, що не дає цього емоційного фундаменту, залишає її незахищеною перед труднощами й протиріччями навколишнього великого світу. Тоді їй доводиться шукати таку щиросердечну опору серед інших дорослих. Звідси зрозуміло як обережно варто звертатися до горезвісного принципу єдності родини й школи. Навіть гарний вихователь може перегнути палку, у чомусь не врахувавши особливостей дитини. І в цій ситуації родина й школа не повинні копіювати дії один одного, а гнучко їх доповнювати, щоб в одній зі сфер життя дитина могла одержати те, що їй не вистачає в іншій. На жаль, це вкрай рідко враховують педагоги, які хочуть щоб родина сліпо відтворювала шкільні вимоги. Найчастіше об'єднання родини й школи виражається лише в тому, що батьки переймають, засвоюють і навіть розвивають оцінний підхід, відповідно до якого гарна дитина – це та, хто добре вчиться, ладить із батьками, приносить додому почесні грамоти, подяки та інші свідоцтва своєї успішності. При цьому родина й школа виступають єдиним фронтом проти дитини. Було б несправедливо перекладати всю відповідальність за емоційні

проблеми учнів тільки на плечі школи, забуваючи про родину. У житті школяра ці два фактори нерозривно зв'язані. Ідучи в школу учень не може залишати за порогом будинку скриню із сімейними традиціями, з вантажем переживань, а йдучи додому забувати в шкільному гардеробі сумку з подіями дня, вимогами вчителів, новими конфліктами. Більше того створюючи свій Я-образ, дитина подібно бджолі, збирає інформацію про себе в родині й у школі, у дворі й секції, і знову в школі й родині. Тепле, добре відношення у родині до дитини може компенсувати негативні переживання, зв'язані зі школою. І навпаки, мінуси виховання можуть бути погашені й чуйним учителем, доброзичливим відношенням однокласників.

Рівень тривожності молодших школярів дуже сильно залежить від того, наскільки гармонійно вдається сполучити у своїй свідомості вимоги двох надзвичайно значимих для них спільностей, членами яких раптом виявляються одночасно: родини (до її вимог уже давно звикли) і школи (встановлені нею вимоги не дуже відомі, але дуже важливі). Якщо родина випускає їх у світ, а школа приймає їх такими, які вони є, то емоційних проблем не виникає.

Однак не завжди так відбувається. Або батьки не відпускають дитину від себе: на словах переживають за навчання, але, по суті, тримають її біля себе, оскільки без неї не можуть упоратися зі своїми особистими або подружніми проблемами. Або школа не допомагає учню пристосуватися до нового життя: вчитель вимагає від нього, щоб він був як всі, але, коли це дитині не вдається, протиставляє її однокласникам. У цьому випадку в молодшого школяра можуть виникнути серйозні емоційні порушення. Це і є шкільний невроз. Проявляється він найчастіше в нібито безпричинних захворюваннях шлунка, підвищенні температури, головних болях тощо; або в бурхливих реакціях протесту проти школи – скандалах, істериках, агресії; або навіть у дитячій депресії – подавленому настрої, слізливості, думках про смерть. Гостріше всього реагують діти з небагатим досвідом відносин з однолітками. Ще одна важлива причина підвищення тривожності молодших школярів недостатній рівень фізіологічної й інтелектуальної зрілості, що спостерігається в багатьох дітей і в певному змісті є закономірним. Зарахування в школу збігається з віковою кризою, з якою різні діти виходять у різний час і з різними придбаннями. Хтось активний і кмітливий, інший пригнічує повільністю, третій дратує впертістю й агресивністю. Згодом шорсткості згладяться, здатності дітей більш-менш зрівняються – якщо вони не зневіряться в себе й не відчують відрази до навчання й школи.

Висновок. Головною причиною виникнення тривожності у дітей вважається неправильне виховання та несприятливі стосунки дитини з батьками, особливо з матір’ю.

Список використаних джерел

1. Карпенко Н.П. Дитячі страхи. Психологія їх подолання. Київ : Главник, 2007. 236 с.

2. Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології.* 2015. Вип. 27. 482-492 с.

lic. **Faustyna Zając**
studentka studiów II stopnia kierunku pedagogika
Uniwersytet Rzeszowski

WSPÓŁCZESNE FORMY PRZEMOCY W OBSZARZE EDUKACYJNYM DZIECI I MŁODZIEŻY

Współczesny świat został zdominowany przez Internet, a dla wielu ludzi bycie *offline* stało się prawdziwym wyzwaniem. Według danych przedstawionych przez *Digital 2025: Global Overview Report* 63,9% ludzi na świecie korzysta z mediów społecznościowych, a w Polsce jest to aż 75,6% użytkowników[28]. Intensywny i ustawiczny rozwój nowoczesnych technologii sprawił, że stale rośnie liczba potencjalnych zagrożeń w środowisku *online*. Świat wirtualny zapewnia użytkownikom względne poczucie anonimowości i bezkarności, tworząc idealną przestrzeń do realizacji różnorodnych patologii i dewiacji. Szczególnie narażone na internetowe zagrożenia są dzieci, które niejednokrotnie pozostawione w Internecie bez opieki i kontroli, mają dostęp do całego spektrum treści - również tych nielegalnych, często niedostosowanych do ich wieku i dojrzałości. To właśnie w Internecie współczesne dzieci po raz pierwszy spotykają się z seksem poprzez ekspozycję na materiały pornograficzne. Ewolucja Internetu powoduje wzrost jego kryminogenności. Sam Internet jednak nie jest bezpośrednią przyczyną szkodliwych działań *online*, jest on tylko technologią, narzędziem w rękach człowieka i to od niego zależy do jakich celów zostanie wykorzystany[29].

Dzieci w cyberprzestrzeni narażone są na kontakt z osobami o skłonnościach pedofilskich, ukrywającymi się pod maskami miłych, internetowych przyjaciół. Jednym z aktualnych zagrożeń dla dzieci *online* jest zjawisko *groomingu dziecięcego*. Składa się na nie szereg zaplanowanych działań sprawcy, realizowanych za pośrednictwem Internetu, które mają doprowadzić do uwiedzenia dziecka oraz wykorzystania seksualnego. Aby osiągnąć cel, sprawca *groomingu* posługuje się różnorodnymi technikami manipulacyjnymi, a wykorzystując naiwność dziecka - tworzy z nim intymną relację opartą na podłożu seksualnym. Uwodzenie dziecka w Internecie nie jest jednorazowym epizodem lecz długotrwałym procesem, na który składa się wiele złożonych etapów. Na każdym z nich sprawca podejmuje konkretne działania *online*, które skrupulatnie realizowane mają doprowadzić do zaprzyjaźnienia się dorosłego z dzieckiem i oswojenia go z tematyką seksualną. Długookresowy charakter owego zjawiska wiąże się z osiąganiem przyjemności, podniecenia i satysfakcji sprawcy już dzięki samej komunikacji z ofiarą i już na etapie planowania uwiedzenia i wykorzystania dziecka[30]. Sprawcy *groomingu* wybierają najczęściej dzieci charakteryzujące się pewnym zestawem cech zwiększającym szanse na uwiedzenie dziecka. Ofiarami stają się więc zazwyczaj dzieci wycofane, nieśmiałe, z niskim poczuciem własnej wartości, pochodzące z rozbitych rodzin i mierzące się z różnorodnymi

[28] *https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report*, (25.03.2025).
[29] M. Dąbrowska, *Grooming – wybrane aspekty prawnokarne i kryminologiczne*, Warszawa 2018, s. 72-73.
[30] *Ibidem*, s. 79.

problemami[31]. Zaniedbane emocjonalnie dzieci łakną uwagi i troski ze strony dorosłych, stając się łatwym celem dla internetowych przestępców.

Podejmowanie przez dziecko zachowań ryzykownych w Internecie w znacznym stopniu zależy od rodziców, którzy powinni pełnić rolę swoistej tarczy chroniącej dzieci przed zagrożeniami cyberświata. Obecnie jednak to właśnie rodzice często stanowią podmiot stwarzający zagrożenie. Wielu z nich nie zdaje sobie sprawy z niebezpieczeństw, które mogą wynikać z bezmyślnego zamieszczania na portalach społecznościowych zdjęć czy nagrań wideo przedstawiających ich dzieci. Takie materiały są często kradzione z profili rodziców, a następnie dystrybuowane na różnorodnych platformach internetowych wśród pedofili z wyraźnym kontekstem seksualnym[32]. Regularne udostępnianie wizerunku dzieci oraz zdjęć z życia rodziny w Internecie określa się mianem *sharentingu*. Jest to dzielenie się własnym rodzicielstwem z innymi użytkownikami sieci, często w nierozważny sposób[33]. Zjawiskiem ściśle związanym z *sharentingiem* jest *troll-parenting,* czyli udostępnianie zdjęć/filmów dzieci w humorystycznym kontekście, co w rzeczywistości jest jednak odbieraniem godności dziecku - kompromitowaniem osoby, która ze względu na wiek nie jest w stanie jeszcze wyrazić sprzeciwu. Tego typu działania demonstrują znamiona przemocy emocjonalnej, nawet jeśli rodzic w ten sposób nieświadomie krzywdzi dziecko, narażając go na upokorzenie, hejt, przemoc czy seksualizację[34]. Rodzice powinni być świadomi i liczyć się z tym, że w Internecie wszystko pozostawia ślad, a tego typu materiały, jeśli nie dziś, mogą skrzywdzić dziecko nawet za kilka lat. Eksperci podkreślają bowiem, że publikowane przez rodziców materiały mogą mieć ogromy wpływ na życie dziecka w wieku nastoletnim i dorosłym[35]. *Sharenting* określany jest mianem nowego wymiaru rodzicielstwa, istotne jest jednak, by rodzice znali jego skutki.

Kolejnym zagrożeniem cyberprzestrzeni dla dziecka, szczególnie dla jego sfery moralnej, są *patostreamy,* czyli transmisje internetowe na żywo prezentujące dewiacje społeczne, takie jak spożywanie bardzo dużej ilości alkoholu, wyzwiska, kłótnie, bójki, poniżanie innych osób, załatwianie swoich potrzeb fizjologicznych przed widzami czy nawet podpalenie kogoś, molestowanie i gwałt. Twórcy jawnie i celowo promują patologiczne i destrukcyjne zachowania w celu wywołania kontrowersji, zdobycia popularności i korzyści materialnych[36]. Oglądanie *patostreamów* może wywrzeć silny wpływ na psychikę dziecka, u którego dopiero kształtuje się system wartości. Generuje to ryzyko internalizacji i naśladowania

[31] Z. Dacko-Pikiewicz, M. Walancik, *Child grooming-niebezpieczne przyjaźnie w cyberprzestrzeni*, [w:] *Współczesne społeczeństwo w wirtualnej rzeczywistości*, red. Z. Dacko-Pikiewicz, M. Walancik, Kraków 2014, s. 109.

[32] J. Chmielecka, *Internet złych rzeczy*, Bielsko Biała 2017, s. 259.

[33] S. Pawłowska, *Rodzinny album w sieci. Zagrożenia związane z „sharentingiem", czyli publikacją wizerunku dzieci w Internecie*, Remedium, s. 52.

[34] K. Smulnik-Barska, *Zjawisko "troll-parentingu", modne rodzicielstwo, czy froma krzywdzenia dzieci?,* Kultura i wychowanie, s. 41.

[35] B. Chrostowska, *Sharenting – skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych,* Problemy wczesnej edukacji, s. 65.

[36] M. Najdek, R. Węgrzyn, *Koniec świata zwiastują patostreamy,* Meritum, s. 19.

dysfunkcjonalnych wzorców zachowań promowanych w tego typu materiałach, może również wywołać lęk, a nawet prowadzić do traumy.

Z uwagi na to, że szkodliwe działania *online* niosą poważne i długoterminowe konsekwencje, najpilniejszym zadaniem dorosłych jest zwiększanie bezpieczeństwa dzieciom w Internecie, tak by mogły one w pełni i bez ryzyka korzystać z jego zasobów. *Grooming, sharenting* czy *patostreaming* to zaledwie niewielka część całej gamy wielowymiarowych zagrożeń, które obecnie generuje środowisko *online*. Niezwykle ważnym czynnikiem chroniącym jest monitorowanie internetowej aktywności dzieci oraz filtrowanie treści tak, by korzystały jedynie z tych odpowiednich do ich wieku. Rodzice i nauczyciele powinni dbać o kształtowanie u dzieci kompetencji rozsądnego korzystania z Internetu i umiejętnej selekcji treści, by same potrafiły ocenić wartość moralną oglądanych materiałów i podejmowanych działań. Aby można było skutecznie przeciwdziałać zagrożeniom *online* niezbędna jest odpowiednia wiedza rodziców i nauczycieli oraz świadomość niebezpieczeństw, które mogą spotkać dziecko w sieci. Istotna jest szybka reakcja w przypadku podejrzenia stosowania cyberprzemocy wobec dziecka oraz wiedza, gdzie zgłaszać niepokojące sytuacje (policja, dyżurnet.pl, Telefon Zaufania Biura Rzecznika Praw Dziecka, platforma pomocowa 116sos.pl, serwis Take It Down), a także gdzie szukać pomocy psychologicznej (telefon zaufania dla dzieci i młodzieży **116111**, telefon zaufania dla dorosłych **116123**, telefon dla rodziców i nauczycieli w sprawie bezpieczeństwa dzieci **800100100**, Biuro Rzecznika Praw Dziecka – Dziecięcy Telefon Zaufania **800121212**)[37]. Jednym z najważniejszych czynników chroniących dziecko przed zagrożeniami *online* pozostaje jednak budowanie głębokich relacji rodzinnych. Dziecko, które czuje się bezpieczne i kochane, w przypadku niebezpieczeństwa chętniej zwróci się o pomoc do bliskich. Zmniejsza to również prawdopodobieństwo angażowania się małoletniego w ryzykowne sytuacje w cyberprzestrzeni[38].

W świecie, którego główną cechą jest rozwój, należy bezustannie uaktualniać wiedzę na temat współczesnych zagrożeń *online*. Ważne jest bowiem, by działania profilaktyczne i edukacyjne były stale udoskonalane i dostosowywane do realiów dzisiejszego Internetu.

Bibliografia

1. Chmielecka, J. (2017). *Internet złych rzeczy.* Bielsko Biała: Pascal.
2. Chrostowska, B. (4/2018). Sharenting-skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*.
3. Dacko-Pikiewicz, Z. i Walancik, M. (2014). Child grooming-niebezpieczne przyjaźnie w cyberprzestrzeni. W Z. Dacko-Pikiewicz i M. Walancik, *Współczesne społeczeństwo w wirtualnej rzeczywistości-wielość szans i dylematów.* Kraków: Impuls.
4. Dąbrowska, M. (2018). *Grooming-wybrane aspekty prawnokarne i kryminologiczne.* Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.

[37] *https://dyzurnet.pl/aktualnosci/wpis/czym-jest-child-grooming-uwodzenie-dzieci-online,* (25.03.2025).
[38] *https://media.fdds.pl/317388-grooming-w-sieci-na-co-uwazac-by-dziecko-bylo-bezpieczne-kampania-niby-wiadomo-kto-jest-po-drugiej-stronie-fundacji-dajemy-dzieciom-sile,* (25.03.2025).

5. Digital 2025: Global Overview Report. (2025). Pobrano z lokalizacji https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report, (25.03.2025).

6. Dyżurnet.pl. (2023). *Czym jest child grooming – uwodzenie dzieci online*. Pobrano z lokalizacji https://dyzurnet.pl/aktualnosci/wpis/czym-jest-child-grooming-uwodzenie-dzieci-online, (25.03.2025).

7. Pawłowska, S. (7,8/2022). Rodzinny album w sieci. Zagrożenia związane z "sharentingiem", czyli publikacją wizerunku dzieci w Internecie. *Remedium.*

8. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, (2024). *Grooming w sieci – na co uważać, by dziecko było bezpieczne.* Pobrano z lokalizacji https://media.fdds.pl/317388-grooming-w-sieci-na-co-uwazac-by-dziecko-bylo-bezpieczne-kampania-niby-wiadomo-kto-jest-po-drugiej-stronie-fundacji-dajemy-dzieciom-sile, (25.03.2025).

9. Smulnik-Barska, K. (1/2020). Zjawisko "troll-parentingu", modne rodzicielstwo, czy froma krzywdzenia dzieci? *Kultura i wychowanie.*

10. Węgrzyn, R., Najdek, M. (3/2019). Koniec świata zwiastują patostreamy. *Meritum.*

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Ю.С. Бланк
магістрантка 1 курсу спеціальності 053 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

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Адаптація психологів до професійної діяльності є багатогранним процесом, який включає психологічне, соціальне та професійне пристосування спеціаліста до умов роботи, професійних вимог та міжособистісних взаємодій. Ця тема викликає зацікавленість у науковців через важливість психологічного благополуччя спеціаліста, яке безпосередньо впливає на якість його професійної діяльності (Низовець-Кропта, 2015).

Під професійною адаптація маємо на увазі процес інтеграції особистості у професійне середовище, під час якого відбувається: формування професійної ідентичності; засвоєння нових навичок і знань; пристосування до соціально-психологічних умов праці; набуття впевненості у власній компетентності.

Для психологів цей процес є особливо важливим, адже їхня робота пов'язана з високим емоційним навантаженням, необхідністю постійного саморозвитку та емпатійною взаємодією з клієнтами.

Серед наукових підходів до вивчення адаптації психологів можна виділити наступні:

Психофізіологічний підхід – розкриває адаптацію як біологічний процес, пов'язаний із подоланням стресу. У професійній діяльності психологів цей підхід розкриває важливість значення впливу стресу, навантаження та емоційного виснаження на фізичний і психічний стан спеціаліста. Сельє Ганс (Юркевич, 2012), засновник теорії стресу, стверджував, що професійна діяльність може викликати емоційне вигорання, у трактуванні Ганса (Юркевич, 2012), адаптація – це здатність організму пристосуватися до нових умов, у тому числі стресових. Для психологів важливо мати високий рівень стресостійкості, оскільки емоційна залученість у проблеми клієнтів часто є значним навантаженням.

Умежах *психоаналітичного підходу*, адаптація розглядається як механізм психічного захисту, що допомагає уникати внутрішнього

конфлікту. Тобто, маємо на увазі процес подолання внутрішніх конфліктів між несвідомими бажаннями та соціальними вимогами. У контексті професійної діяльності психологів цей підхід фокусується на тому, як несвідомі процеси, особисті переживання та механізми психологічного захисту впливають на здатність пристосовуватися до професії. Зігмунд Фройд (Юркевич, 2012) та його послідовники вважали, що в процесі адаптації психолог використовує підсвідомі механізми, такі як раціоналізація, витіснення та сублімація. Згідно цієї концепції важливим для психолога є усвідомлення роботи своїх захисних механізмів, задля уникнення професійних деформацій.

Соціально-психологічний підхід акцентує увагу на взаємодії особистості з професійним середовищем. Є. Климов (Юркевич, 2012) у своїх наукових працях наголошував, що успішна адаптація залежить від соціальних умов праці та якості взаємодії з колегами. Важливим аспектом в успішніх психологічній діяльності є побудова підтримуючих стосунків з колегами, адже це сприяє зниженню рівня професійного вигорання.

Особистісно-орієнтований підхід – підкреслює унікальність особистості, її внутрішній світ, потреби, мотиви та прагнення до самореалізації. У контексті професійної адаптації психологів цей підхід фокусується на тому, як фахівець усвідомлює себе, свої цінності та емоції під час входження в професію та щоденної роботи з клієнтами. Особистісно-орієнтований підхід спонукає розвивати у фахівців емоційну гнучкість і підтримувати автентичність у професійній діяльності.

Варто також відзначити, що саме професійна адаптація практичних психологів має свої певні специфічні аспекти, серед яких:

1. Висока емоційна напруга. Робота з клієнтами передбачає значне емоційне навантаження. Молоді психологи часто стикаються з вигоранням, емпатичною втомою та потребою у професійній підтримці.
2. Необхідність особистісного розвитку, адже ефективний психолог має постійно працювати над собою, розвивати емоційну стійкість, навички саморегуляції, аналітичне мислення.
3. Відсутність однозначних рішень. На відмінну від технічних професій, психолог не має готових відповідей – кожен клієнт унікальний, тому важливо навчитися діяти гнучко, використовуючи різні методи та підходи.
4. Потреба у наставництві. Початківцям важливо отримувати підтримку досвідчених колег, брати участь у супервізійних групах, консультуватися з менторами для розбору складних випадків.
5. Баланс між професійною та особистою сферою. Через постійний контакт із проблемами клієнтів молоді психологи можуть переносити робочі труднощі у власне життя, тому важливо навчитися розмежовувати професійну та особисту сфери.
6. Потреба у підтримці колег, зустрічі з психологами-початківцями для обговорення труднощів з якими стикаються молоді фахівці, обмін

досвідом. Також дуже допоміжним є відчуття причетності до спільноти однодумців, які мають такі ж хвилюючі питання (Кіщук, 2022).

Висновок. Адаптація психологів до професійної діяльності є складним і багаторівневим процесом, який розглядається з різних наукових перспектив. Вона залежить від особистісних характеристик, соціального середовища та умов праці. Різноманітність наукових підходів підкреслює, що успішна адаптація – це не лише пристосування до умов роботи, а й безперервний особистісний розвиток, який дозволяє психологу зберігати професійну ефективність і внутрішню гармонію.

Список використаних джерел

1. Кіщук Л.А. Психофізіологічні характеристики професійної адаптації різного рівня. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 11–12 лютого 2022 р.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2022. С. 167–171.

2. Низовець-Кропта О.А. Особистісна адаптація психолога-практика в умовах трансформації суспільства. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки.* 2015. Вип. 126. С. 113–117.

3. Технології забезпечення психічного благополуччя та освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення: *монографія.* Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко [та ін.]. За ред. Л.М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с.

4. Юркевич В.С. Психологія професійної діяльності. Київ : Либідь, 2012. С. 320.

О.В. Гудима
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
А.Р. Гелетка
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ТА ОСОБИСТІСНА СТІЙКІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна підготовка – ключовий етап професіоналізації, що включає не лише оволодіння знаннями, а й розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективної роботи. В умовах воєнного стану зростають вимоги до професійної стійкості та здатності справлятися зі стресом. Особливо це стосується професій, чутливих до психологічного навантаження, зокрема вчителів.

Професія вчителя вимагає високої комунікативності, емоційної врівноваженості, доброзичливості та вміння підтримувати ділові стосунки. Тому ефективність педагогічної діяльності залежить не тільки від знань і

навичок, а й від розвитку стресостійкості – здатності зберігати працездатність у складних умовах.

Серед українських науковців, що досліджували цю тему, варто виокремити Ольгу Мороз (зосереджувалася на професійному стресі та психологічному здоров'ї вчителів); Ірину Бех (вивчала психологічне здоров'я педагогів та адаптацію до професійного середовища); Тетяну Титаренко (досліджувала механізми подолання стресу в професійному житті); Людмилу Долинську (фокусувалася на проблемі вигорання та його профілактиці); Ірину Кривонос (аналізувала стійкість до стресу у педагогічній діяльності).

Адаптація до стресових умов є ключовим механізмом підтримання ефективності вчителя. Стресостійкість проявляється через здатність контролювати емоції, зберігати спокій і конструктивно вирішувати професійні завдання.

Системна концепція стресостійкості розглядає її як багаторівневу структуру, що включає біохімічні, фізіологічні та психологічні аспекти. Вона поєднує біологічний, психологічний і соціальний рівні в єдину цілісну систему, у межах якої формується професійна стресостійкість фахівця.

Модель професійної стресостійкості охоплює три взаємопов'язані рівні: індивідний, особистісний, суб'єктно-діяльнісний.

Ці рівні забезпечують здатність протистояти стресогенним чинникам професійного середовища.

Аналіз стресостійкості фахівців освіти передбачає її розгляд у трьох вимірах:

- як *властивість*, що формується в процесі професіоналізації;
- як *процес*, що має часову динаміку;
- як *стан*, який відображає реакцію на професійні виклики (Корольчук, 2010).

Розвиток стресостійкості в майбутніх педагогів – це індивідуальний, але закономірний процес, який відбувається під час навчання й залежить від низки внутрішніх і зовнішніх чинників. Його етапи відповідають поступовому становленню професіоналізму.

Педагогічна діяльність в умовах надзвичайних ситуацій супроводжується високим рівнем психологічного напруження та значними емоційними затратами. Тому самотурбота педагога є базовою умовою його здатності ефективно працювати з дітьми, які пережили травматичні події (Крайнюк, 2007).

Ігнорування принципів емоційної безпеки та «екологічності» професійної діяльності може призвести до зниження ефективності роботи, незадоволення собою, професією та життям загалом – тобто до професійного вигорання.

Найбільш уразливими до вигорання є ті фахівці, чия діяльність пов'язана з постійною інтенсивною взаємодією з людьми, що супроводжується емоційним виснаженням.

Профілактика вигорання починається з усвідомлення проблеми та розвитку навичок психологічної саморегуляції, які допомагають зберігати нервову систему в стабільному стані.

Симптоми професійного вигорання зазвичай поділяють на три групи:

- психофізичні (втома, порушення сну, головний біль),
- соціально-психологічні (втрати інтересу до взаємодії, ізоляція),
- поведінкові (зниження мотивації, агресивність, байдужість) (Калошин, 2008).

До психофізичних симптомів професійного вигорання віднесемо: хронічна втома, що відчувається не лише ввечері, а й зранку одразу після пробудження; емоційне й фізичне виснаження; знижена чутливість до зовнішніх подразників (байдужість, відсутність страху або цікавості); астенія – загальна слабкість, зниження енергії, порушення біохімічного та гормонального балансу; часті головні болі без явної причини, проблеми з травленням; коливання ваги (різке схуднення або набір маси); порушення сну – безсоння або сонливість упродовж дня, труднощі із засинанням чи пробудженням; задишка або утруднене дихання під час навантажень; зниження сенсорної чутливості – погіршення зору, слуху, нюху, дотику, а також втрата тілесних відчуттів (Корольчук, 2011).

Соціально-психологічні симптоми є: байдужість, апатія, пасивність, часті стани пригніченості; дратівливість через дрібниці, тривожність, занепокоєння; хронічний стрес, гіпервідповідальність, страх перед майбутнім; негативне сприйняття життя й професійної перспективи (Паламарчук, Луштей, & Гештень, 2019).

До поведінкових проявів належать: відчуття, що робота стає обтяжливою, зниження мотивації та ентузіазму; ігнорування важливих завдань, зосередженість на незначному або механічна зайнятість; соціальне дистанціювання, конфлікти, зайва критичність; зловживання шкідливими звичками – алкоголь, куріння, наркотики (Терещенко, 2023).

Виокремимо чинники, що впливають на розвиток вигорання:

Індивідуальні чинники. Підвищений ризик мають працівники, які постійно взаємодіють із великою кількістю людей, зокрема з тими, що пережили травми. Особливо вразливі до вигорання інтроверти, чия психічна організація не відповідає вимогам інтенсивного спілкування.

Професійна задоволеність також є важливим чинником – чим нижчий рівень задоволення від праці, тим вищий ризик емоційного виснаження.

Організаційні чинники професійного вигорання:

- Соціально-психологічний клімат в колективі. Суттєве значення мають міжособистісні стосунки як із колегами (горизонтальні взаємодії), так і з керівниками (вертикальні). Найбільш небезпечними у психологічному плані є конфлікти з людьми, що займають вищу посаду, тоді як непорозуміння з колегами мають менш деструктивний вплив.

- Умови та зміст професійної діяльності. Сюди входять робоче навантаження, організація праці, її змістовність і відповідність особистим можливостям працівника.

- Рівень автономії у прийнятті рішень. Можливість діяти самостійно, брати участь в ухваленні важливих рішень і відчувати свою значущість позитивно впливає на емоційний стан. Обмежена самостійність та залежність від інших сприяє розвитку вигорання.

- Система мотивації та винагороди. Недостатня оцінка зусиль працівника – як матеріальна, так і моральна – призводить до зниження мотивації, втрати віри у власну ефективність і згодом – до вигорання.

- Стиль управління в колективі. Демократичне лідерство знижує ризик вигорання, тоді як авторитарний стиль, що обмежує свободу та ініціативу працівника, його лише підвищує (Корольчук, 2010).

Не менш важливим у цьому контексті є питання щодо стадій розвитку професійного вигорання. Виокремимо: зниження емоційного залучення – зникнення емоційної реакції, втрата ентузіазму; посилення конфліктності – як внутрішньої, так і зовнішньої; розчарування в цінностях – стан повної апатії, коли все здається байдужим.

Основними причинами професійного вигорання є: рутинний ритм життя: *робота – дім – робота* без змін і відпочинку; постійна нестача часу, жорсткі дедлайни, невідповідність реальних умов вимогам; надмірне прагнення допомагати всім і завжди; контакт із негативними проявами життя; високі емоційні навантаження без механізмів відновлення; робота з учнями, які не мотивовані до навчання; конфлікти в колективі, напружені стосунки; особисті, родинні проблеми, внутрішні суперечності; перенесення відповідальності за чужі проблеми на себе або відмова брати відповідальність за власну діяльність.

Отож, як запобігти емоційному вигоранню? Виокремимо такі правила: повноцінний і здоровий сон; прогулянки на свіжому повітрі; хобі, читання, пізнання нового; підтримка від колег і надання допомоги іншим; позитивне мислення, спілкування з рідними; культурний та активний відпочинок: подорожі, свята, концерти, театр тощо.

Висновок. Сформована професійна стресостійкість є фундаментом ефективної самореалізації педагога. Високий рівень цієї якості не лише зберігає фізичне й психічне здоров'я фахівця, а й забезпечує стійкість до професійного вигорання, підвищуючи якість його роботи та загальний життєвий комфорт.

Список використаних джерел

1. Калошин В.Ф. Стрес у педагогічній діяльності. Конфлікти: сутність і подолання. Харків, 2008. С. 107–220.

2. Корольчук В.М. Стресостійкість і адаптивний потенціал особистості в стресогенних умовах. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/ Vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk.pdf

3. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/ 2011_94/Korol1.pdf

4. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: *монографія.* Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

5. Паламарчук О.М., Луштей І.І., Гештень Е.О. Особливості професійної стресостійкості вчителів початкових класів в умовах нової української школи. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. Праць.* Вінницький державний

педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. Випуск 60. С. 154–159.

6. Терещенко Н.В. Особливості професійної стресостійкості вчителів. *Психологічні читання : зб. матеріалів IX наук.-практ. конф. молод. вчених (м. Харків, 1 груд. 2023 р.)* : у 2-х т. МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Каф. соц. та психол., Наук. парк «Наука та безпека». Харків : ХНУВС, 2023. Т. 1. С. 197–199.

Ю.О. Євсєєв
магістрант 1 курсу спеціальності 053 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

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТА ПОВЕДІНКУ ДИТИНИ

З розвитком цифрових технологій та широким поширенням соціальних мереж сучасні діти все більше занурюються у віртуальний світ, що суттєво впливає на їхній емоційний стан і поведінку. Використання соціальних мереж створює як нові можливості для соціалізації, самовираження та отримання інформації, так і серйозні виклики, пов'язані із психологічним благополуччям дітей. Постійна онлайн-активність, велика кількість візуального контенту, вплив блогерів та соціальних груп можуть сприяти як позитивному розвитку особистості, так і формуванню тривожності, залежності та емоційного виснаження. У цьому контексті актуальним є дослідження механізмів впливу соціальних мереж на психіку дітей та можливих стратегій їх гармонійного використання.

Ресурси, пов'язані з емоційним станом і поведінкою дитини у соціальних мережах, охоплюють різні аспекти цифрового спілкування та самоідентифікації. У психології вони розглядаються як когнітивні, емоційні та поведінкові фактори, що можуть підтримувати або, навпаки, підривати психічне здоров'я дітей. Це включає рівень самооцінки, емоційну регуляцію, соціальну підтримку та критичне мислення при сприйнятті онлайн-контенту. Важливо враховувати, що вплив соціальних мереж може мати як адаптаційний, так і деструктивний характер, залежно від особливостей дитини та типу контенту, який вона споживає (Петров, 2022; Іваненко, 2023).

С.Е. Хобфолл у своїх працях підкреслює важливість ресурсного підходу у розумінні впливу соціальних мереж. Згідно з його концепцією, ресурси – це все, що має цінність для людини та допомагає їй адаптуватися у складних умовах. Для дітей такими ресурсами можуть бути навички

критичного мислення, психологічна стійкість, підтримка з боку батьків та педагогів. Принцип консервації ресурсів означає, що діти прагнуть зберігати та примножувати свої внутрішні ресурси для подолання стресових ситуацій, спричинених, наприклад, кібербулінгом, соціальним порівнянням чи залежністю від лайків (Hobfoll, 2002).

О.С. Штепа (Штепа, 2015) досліджує психологічні ресурси підлітків та наголошує, що здатність до самоаналізу та рефлексії є важливими чинниками адаптації у цифровому середовищі. Високий рівень медіаграмотності допомагає дітям усвідомлено використовувати соціальні мережі, не піддаючись маніпуляціям та негативному контенту.

Дослідження українських науковців підтверджують, що соціальні мережі можуть як позитивно, так і негативно впливати на емоційний стан дітей. Наприклад, П.О. Ковальчук та М.В. Грищенко (Ковальчук, & Грищенко, 2023) виявили, що діти, які активно використовують соціальні мережі, частіше стикаються з підвищеною тривожністю та емоційним вигоранням, особливо у підлітковому віці. Це пов'язано із соціальним тиском, страхом пропустити важливу інформацію (FOMO) та впливом ідеалізованих образів успіху, які транслюються через соціальні платформи.

Екзистенційний підхід до аналізу впливу соціальних мереж пропонує більш глибоке розуміння цього феномену. Наприклад, Р. Пападопулос (Пападопулос, 2024) зазначає, що постійне перебування у віртуальному середовищі може впливати на почуття реальної приналежності дитини до соціуму. Віртуальне спілкування може як сприяти формуванню нових зв'язків, так і призводити до відчуття самотності та ізоляції, особливо якщо онлайн-спільноти не компенсують реальне соціальне спілкування (Пападопулос, 2024).

Окрім цього, важливим аспектом залишається формування здорових цифрових звичок. Психологи наголошують, що надмірне використання соціальних мереж може призводити до порушення сну, зниження концентрації уваги та підвищеної імпульсивності у поведінці. Батьки та педагоги мають відігравати активну роль у вихованні цифрової культури, сприяючи навчанню дітей свідомому управлінню своїм онлайн-часом та критичному аналізу контенту. Так, формування психологічної стійкості, підтримка здорового балансу між онлайн- і офлайн-життям є необхідними умовами для гармонійного розвитку дитини у цифровому суспільстві.

Висновок. У світлі цих досліджень особливу увагу слід приділити розробці стратегій цифрової гігієни для дітей та підлітків. Навчання медіаграмотності, розвиток критичного мислення, обмеження часу перебування у соцмережах та активна роль батьків у контролі контенту можуть сприяти збереженню психологічного благополуччя дитини. Розвиток ресурсності та життєстійкості у цьому контексті стає ключовим фактором для адаптації дітей до цифрової епохи.

Список використаних джерел

1. Грищенко М.В., Ковальчук П.О. Вплив соціальних мереж на психологічний стан підлітків. *Вісник психології та педагогіки.* 2023. № 4 (28). С. 12–23.

2. Іваненко О.Д. Вплив цифрового середовища на емоційний розвиток дітей. Київ : Наукова думка, 2023. 246 с.

3. Пападопулос Р. Психологічні аспекти цифрової залежності у дітей. Київ : Лабораторія, 2024. 416 с.

4. Петров С.А. Діти та соціальні мережі: ризики та можливості. Харків : Освіта, 2022. 198 с.

5. Штепа О.С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології».* 2015. Вип. 28. С. 670–682.

6. Hobfoll S.E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology.* 2002. Vol. 6. № 4. P. 307–324.

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

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АНАЛІЗУ ПРОЯВІВ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ

Теоретично доведено, що кожен етап дослідження депресивних станів відповідає періоду служби солдат: 1 етап – відповідає періоду адаптації солдат в ситуації призиву юнаків до лав Збройних Сил України і проходження служби до 6-ти місяців (n = 52); 2 етап – відповідає основному періоду, тобто пристосування до ситуації перебування в умовах несення служби від 6-ти місяців до 12-ти місяців (n = 53); 3 етап – відповідає завершальному періодові від 12 до 18 місяців (n = 55). Проведене дослідження дозволило нам отримати результати щодо психологічного аналізу депресивних станів військовослужбовцями строкової служби.

Проведений експеримент (поперековий зріз) дозволив отримати результати щодо переживання депресивних станів солдатами строкової служби. Зняті статистичні показники по кожному з 3-х періодів представлені у додатку 2 (мінімальні, максимальні, середні значення, значення стандартних відхилень та стандартних помилок).

Отримані нами результати проведених діагностичних методик виступили основною порівняння відмінностей між особистісними властивостями солдат строкової служби на кожному з періодів її проходження. Для підрахунку залежностей між даними показниками в кожному з періодів нами використовувався коефіцієнт кореляції суми добутків Пірсона: де, Хі та Уі – порівнювальні кількісні ознаки n – число

порівнювальних спостережень x та y – стандартні відхилення у співставлюваних рядах. Аналіз представленої інтеркореляційної матриці дозволив зафіксувати статистично значущі залежності кореляційного співвідношення.

Для цього нами використовувався t-критерій Ст'юдента: на першому періоді служби була відмічена позитивна кореляція між показниками рівня самотності за методикою Фергюсона та показниками реактивної тривожності за методикою Спілбергера (r =0,58, при α= 0,001); показниками особистісної тривожності (r =0,80, при α =0,001); показниками рівня тривоги за методикою Тейлора (r =0,83, при α =0,001); показниками психотизму за методикою Айзенка (r =0,22, при α = 0,05); привернула увагу й позитивна кореляція між показниками вираженості самотності за методикою Фергюсона та щкалою брехні за методикою MMPI (r =0,24, при α = 0,05) – це є доказом відсутності позитивної кореляції між показниками шкал за методикою MMPI. Виходячи з наших спостережень за військовослужбовцями 1-ого періоду строкової служби, слід вважати, що вагомою причиною для неправдивих відповідей за методикою MMPI є бажання виглядати краще, ніж є в дійсності, бажання подобатися, тобто постійне прагнення до переживання соціального прийняття.

Слід зазанчити, що дослідження проводилось анонімно, отже командири не могли знати поіменно результати тестування, тому цей момент у дослідженні не мав викликати почуття страху і невпевненості у відповідях, і як наслідок брехні. Другий період служби відрізняється дещо від першого періоду в контексті переживання солдатами стану самотності, нами також помічені позитивні кореляції між вираженням рівня самотності за методикою Фергюсона і особистісною тривожністю за методикою Спілбергера (r = 0,99, приα = 0,001); між показником реактивної тривожності за методикою Спілбергера (r = 0,62, при α = 0,001); між показником рівня вираженості тривоги за методикою Тейлора (r = 0,98, при α = 0,001); між показниками психотизму за методикою Айзенка (r = 0,60, при α = 0,001); між показниками екстрапунітивних реакцій з фіксацією на самозахисті за методикою Розенцвейга (r =0,26, при α =0,05); і негативна кореляція між показниками інтрапунітивних реакцій із фіксацією на задоволенні потреб (r =0,41, при α=0,01).

На третьому періоді служби було помічено позитивну кореляцію між показниками рівня самотності за методикою Фергюсона і показниками особистісної тривожності за методикою Спілбергера (r = 0,79, при α =0,001); показниками вираженості тривожності за методикою Тейлора (r = 0,89, при α=0,001); показниками нейротизму за методикою Айзенка (r = 0,70, при α=0,001); показниками інтрапунітивних реакцій з фіксацією на перешкоді за методикою Розенцвейга (r = 0,35,при α = 0,01); показниками інтрапунітивних реакцій з фіксацією на задоволенні потреб за методикою Розенцвейга (r = 0,24, при α = 0,05); між показниками імпунітивних реакцій з 38 фіксацією на задоволенні потерб за методикою Розенцвейга (r =0,25, при α = 0,01);

показниками іпохондрії за методикою MMPI (r = 0,25, при α =0,05); показниками істерії за методикою MMPI (r =0,27, при α =0,01).

Позитивна кореляція була відмічена з багатьох показників вимірювальних шкал, однак значимі показники в ході підрахунку t-критерія Ст'юдента були відмічені лише в деяких:

1. Між 1-им та 2-им періодом несення служби найбільша різниця помічена за результатами опитувальника міні-мульт MMPI за шкалою гіпоманії, яка характеризує людей, які з рдістю йдуть на контакт, але інтереси їх поверхневі та нестійкі, їм не вистачає витримки і наполегливості.

2. Також високі оцінки помічаємо за шкалою депресії, яка характеризує чутливих, сензитивних людей, схильних до тривоги, нерішучих та сором'язливих. У справах вони старанні, але не здатні приймати рішення самостійно, у них немає впевненості у собі, при найменших невдачах впадають у відчай. Ці показники поєднані з високими показниками за шкалою істерії, яка виявляє людей, схильних до неврологічних захисних реакцій, що використовують симптоми соматичної хвороби як засіб уникнення відповідальності. Всі їхні проблеми вирішуються втечею в хворобу – ми маємо депресивний синдром, який відображає психотравмуючу ситуацію.

3. Основним компонентом його виступає знижений фон настрою, який об'єднується з емоційною лабільністю, сильною тривогою, відчуттям самотності. на фоні нервово-психічної напруженості розвивається істеричний стан, який проявляється як неадекватне ставлення до свого здоров'я. В структура істеричного синдрому можна виділити декілька обов'язкових компонентів: неприємні або хворобливі, емоційно-афективні порушення, прагнення за будь-якої ціни звернути на себе увагу.

4. 2-им та 3-ім періодом служби помічена різниця за методикою Фергюсона за шкалою рівня вираженості самостності, за методикою Спілбергера за шкалою реактивної та особистісної тривожності, показники цих шкал мають тенденцію зростання від 1-ого періоду строкової служби до 3-ого періоду включно. А також за показниками імпунітивних та інтрапунітивних реакцій з фіксацією на задоволенні потреб за методикою Розенцвейга. У поєднанні зі шкалами депресії, паранойяльності та гіпоманії за опитувальником MMPI маємо розвиток депресивного синдрому, який відображає психотравмуючу ситуацію.

Висновки. Психологічний аналіз переживання депресивних станів військовослужбовцями строкової служби показав, що в кожному з періодів проходження строкової служби характерні особистісні властивості переживання депресивних станів. Найвищий показник переживання депресії солдатами строкової служби ми виділили в другому періоді її проходження. Психологічні властивості солдат, які супроводжують даний стан характеризуються вираженим астенічним станом, високим рівнем самотності, тривоги, наявності як ектрапунітивних так й імпунітивних реакцій з фіксацією на задоволенні потреб, а також істерією, поступливістю, залежністю і бажанням видаватись більш значими ніж є насправді. Як видно з розподілу показників вираженості депресії, то найнижчий рівень її прояву належить першому періодові проходження строкової служби. Солдат цього

періоду проходження служби можна охарактеризувати яскраво вираженим астенічним станом, гіпертимністю, наявністю як істеричних так й паранойяльних реакцій; серед особистісних властивостей виділяються невпевненість в собі, агресія, бажання привернути до себе увагу. В третьому періодові проходження строкової служби прослідковується тенденція зниження рівня депресії, але серед психологічних властивостей солдат знову виділяється підвищений астенічний, паранойяльний та гіпоманійний стани, наявність високої реактивної тривоги, дуже високого рівня самотності, інтрапунітивних та імпунітивних реакцій на фрустраційні ситуації.

Dr **Anna Śniegulska**
Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski, Polska

UWARUNKOWANIA ZDROWIA PSYCHICZNEGO MŁODZIEŻY W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Podstawową wartością w życiu człowieka jest zdrowie, które warunkuje poczucie zadowolenia i szczęścia. Jest ono też kluczem do osiągnięć życiowych, pełnienia ról społecznych i samorealizacji.

W całościowym ujęciu zdrowie rozpatrujemy w trzech płaszczyznach, wymieniając zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne. W aspekcie psychiki człowieka zdrowie oznacza stan integracji osobowości w sensie strukturalnym i funkcjonalnym, co oznacza wewnętrzną harmonię i współbrzmienie z otoczeniem zewnętrznym [Górniewicz 1996: 133-134]. Zdrowie psychiczne wiąże się z posiadaniem psychicznego potencjału, sprzyjającemu dobrym relacjom z innymi ludźmi, kształtowaniu adekwatnej samooceny i poczucia autonomii oraz radzeniu sobie ze stresami sytuacyjnymi [Syrek, Borzucka - Sitkiewicz 2009: 36-37].

Jak podają liczne doniesienia, stan zdrowia psychicznego młodzieży stale się pogarsza. Wzrasta bowiem liczba samobójstw oraz zaburzeń depresyjnych [https://www.mp.pl/pacjent/pediatria/aktualnosci/badania/342891,coraz-gorsza-kondycja-psychiczna-polskich-nastolatkow]. Młode osoby dokonują samookaleczeń, miewają myśli samobójcze, są uzależnione od internetu lub zmagają się z zaburzeniami lękowymi.

Problemy natury psychicznej są warunkowane różnymi czynnikami, z których bardzo istotne są uwarunkowania rodzinne i szkolne. Należy również zwrócić uwagę na osłabione dziś więzi międzyludzkie, brak czasu dla dzieci, powszechny konsumpcjonizm, presja osiągnięć i wysokie wymagania stawiane dzieciom, a także brak ruchu i niedosyt bliskich i serdecznych relacji z rówieśnikami.

Problematykę uwarunkowań zdrowia psychicznego podjęto w niniejszym opracowaniu, będącym opisem fragmentu badań empirycznych zrealizowanych wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. W postępowaniu badawczym starano się odpowiedzieć na pytanie: Jakie są zdaniem badanych

studentów najważniejsze uwarunkowania zdrowia psychicznego i podstawowe czynniki jego utraty? Badania zrealizowano w 2023 roku wśród 125 studentów, studiujących na kierunku pedagogika.

Analizując uzyskane wyniki, studenci przede wszystkim wskazali na stabilną strukturę rodziny (77,0%), dobre relacje z rodzicami lub opiekunami (71,00%) oraz serdeczną atmosferę w rodzinie jako bardzo ważne z punktu widzenia zdrowia psychicznego korelaty życia w rodzinie. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że dla 70,0% studentów bardzo istotnym czynnikiem zdrowia jest kształtowanie u dzieci i młodzieży poczucia własnej wartości (tab.1).

Tab. 1. Najważniejsze uwarunkowania zdrowia psychicznego młodzieży

Uwarunkowania	Liczba badanych	%
Stabilna struktura rodziny	97	77,0
Dobre relacje z rodzicami, opiekunami	89	71,0
Serdeczna, bezpieczna atmosfera w rodzinie	87	69,0
Kształtowanie poczucia własnej wartości	88	70,0
Umiejętność radzenia sobie z trudnymi emocjami	76	60,8
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole	71	56,8
Dobra atmosfera w szkole (np. brak toksycznej rywalizacji)	63	50,4
Brak presji ze strony rówieśników	56	44,8
Walka ze stresem	52	41,6
Traktowanie przez dorosłych z szacunkiem	45	36,0
Obniżenie nacisku na osiągnięcia szkolne	35	28,0
Kompetencje wychowawcze rodziców	35	28,0
Ograniczenie czasu korzystania z urządzeń elektronicznych	24	19,2
Relaksacja	23	18,4
Aktywny tryb życia, ruch	21	16,0

Jeśli zaś chodzi o przyczyny pogarszającej się kondycji psychicznej wśród dzieci i młodzieży wskazane przez badanych, najistotniejszą okazał się brak przyjacielskich relacji z rówieśnikami (54,4%), a następnie rozbicie więzi w rodzinie (48,8%). Wśród najważniejszych przyczyn utraty zdrowia znalazł się ponadto brak umiejętności rozładowywania trudnych emocji (43,2%), sprawiający, że u młodzieży narasta bezsilność, lęk, stres, frustracja i rodzi się agresja lub autoagresja oraz brak zrozumienia ze strony dorosłych (38,4%). Kwestie te przedstawia tabela 2.

Tab. 2 Przyczyny pogarszania się stanu zdrowia psychicznego wśród młodzieży

Uwarunkowania	Liczba badanych	%
Brak przyjacielskich, bezpośrednich relacji z rówieśnikami	68	54,4
Rozbicie więzi w rodzinie	61	48,8
Brak umiejętności rozładowywania trudnych emocji (stresu, złości)	54	43,2
Brak serdecznych, bezpośrednich relacji z rodzicami	49	39,2
Brak zrozumienia ze strony dorosłych	48	38,4
Przemęczenie nadmiarem obowiązków szkolnych	42	33,6
Przestarzały system szkolny powodujący stres	42	33,6
Obawy przed odrzuceniem, hejtem	38	30,4
Lęk, obawa przed niepowodzeniem życiowym	35	28,0
Nacisk na dobre oceny ze strony rodziców	32	25,6
Nadopiekuńcza postawa rodziców	24	19,2
Brak relaksacji	21	16,8
Lęk, obawy przed dorosłością	19	15,2
Poczucie zagrożenia wojną	14	11,2
Brak aktywności fizycznej	11	8,8

Podsumowując przedstawione kwestie, pogarszający się stan zdrowia psychicznego wśród młodzieży stanowi dziś ważny problem, jak i wyzwanie dla polityków, lekarzy, psychologów i pracowników oświaty. W trosce o psychiczny dobrostan młodzieży, należałoby podjąć działania, których celem byłoby między innymi wyposażenie młodzieży w umiejętności rozładowywania trudnych emocji, wspieranie rodziny w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, psychohigienicznej i emocjonalnej oraz zwiększenie dostępu młodzieży do pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto w zakresie profilaktyki kluczowe wydaje się:

- kształtowanie w szkole bezpiecznej i serdecznej atmosfery;
- rozwijanie bezpośrednich relacji wśród uczniów;
- prowadzenie w szkołach zajęć dotyczących pracy z emocjami i radzenie sobie ze stresem;
- kształtowanie wśród nauczycieli zindywidualizowanego podejścia do ucznia;
- obniżenie presji dydaktycznej na rzecz budowania współpracy i współdziałania;
- podnoszenie kultury pedagogicznej wśród rodziców;
- kształtowanie u młodzieży nawyku aktywnego spędzania wolnego czasu.

Bibliografia

1. Górniewicz J., (1996), Teoria wychowania, Wyd. Glob, Toruń-Olsztyn.
2. Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz, Edukacja zdrowotna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2009.
3. Raport: Coraz gorsza kondycja polskich nastolatków. Podaję za: https://www.mp.pl/pacjent/pediatria/aktualnosci/badania/342891,coraz-gorsza-kondycja-psychiczna-polskich-nastolatkow [dostęp 05-03-2025]

З.Д. Сорока
студентка 1 курсу спеціальності 053 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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ВИХОВАННЯ НА ДІТЕЙ ЕМОЦІЙНО НЕЗРІЛИМИ БАТЬКАМИ

Емоційна незрілість батьків – це стан, коли дорослі не здатні ефективно керувати власними емоціями та реагувати на емоційні потреби дитини. Це явище має глибокий вплив на формування особистості дитини, її емоційну стійкість та здатність будувати здорові міжособистісні стосунки. Основні

характеристики емоційно незрілих батьків: емоційна нестабільність, низький емоційний інтелект, егоцентризм, страх близькості, нездатність до емпатії.

Виділяють наступні стилі виховання емоційно незрілих батьків:

– відсторонений стиль, у якому переважає емоційна холоднокровність, відсутність підтримки та уваги до дитини;

– контролюючий стиль – надмірна опіка, нав'язування власних поглядів та рішень;

– хаотичний стиль: непередбачуваність, відсутність чітких правил та меж.

Серед наслідків виховання емоційно незрілими батьками можна виділити такі: низька самооцінка, емоційні розлади (тривожність, депресія, посттравматичний стресовий розлад), труднощі у міжособистісних стосунках, залежність, проблеми з ідентифікацією, труднощі у формуванні власної ідентичності та незалежності.

Теорія емоційного інтелекту Деніела Ґоулмана (Ґоулман, 2020) стверджує, що *емоційний інтелект (EQ)* – це здатність людини розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, а також розуміти емоції інших людей.

Емоційна незрілість батьків часто пов'язана з низьким рівнем EQ. Вони можуть мати труднощі з ідентифікацією власних емоцій, що призводить до неадекватних реакцій на потреби дитини. Наприклад, замість того, щоб заспокоїти дитину, яка плаче, емоційно незрілий батько може роздратуватися або звинуватити дитину в тому, що вона «занадто чутлива». Крім того, такі батьки часто не здатні до емпатії – вони не можуть зрозуміти, що відчуває дитина, і тому не можуть надати їй необхідну підтримку. Це призводить до того, що дитина відчуває себе незрозумілою та самотньою, що негативно впливає на її емоційний розвиток.

Згідно з теорією прив'язаності Джона Боулбі (Holmes, 2014), емоційно незрілі батьки не здатні забезпечити дитині безпечну прив'язаність.

Безпечна прив'язаність – це емоційний зв'язок між дитиною та батьками, який дає дитині відчуття безпеки та захищеності. Емоційно незрілі батьки можуть бути непередбачуваними, емоційно недоступними або надмірно контролюючими, що ускладнює формування безпечної прив'язаності. Це призводить до формування тривожного або уникаючого типу прив'язаності. Діти з тривожним типом прив'язаності постійно бояться, що їх покинуть, і потребують постійного підтвердження любові. Діти з уникаючим типом прив'язаності уникають емоційної близькості та не довіряють іншим людям. Ці типи прив'язаності впливають на подальші стосунки дитини, ускладнюючи встановлення здорових емоційних зв'язків.

Теорія інтелектуального розвитку Жана Піаже (Piaget, 2001) стверджує, що емоційна незрілість батьків може гальмувати когнітивний розвиток дитини. Жан Піаже вважав (Piaget, 2001), що діти навчаються через взаємодію з навколишнім світом, і батьки відіграють важливу роль у цьому процесі. Емоційно незрілі батьки часто не забезпечують дитині необхідну підтримку та стимуляцію. Вони можуть бути нетерплячими, нездатними

пояснити складні поняття або не зацікавленими в тому, щоб допомогти дитині досліджувати світ. Це може призвести до того, що дитина не розвиває необхідні когнітивні навички, такі як критичне мислення, розв'язання проблем та творчість.

Згідно з теорією гри Дональда Віннікотта (Віннікотт, 2020), гра є важливим аспектом емоційного розвитку дитини. Через гру дитина вчиться виражати свої емоції, розвиває уяву та творчість, а також вчиться будувати стосунки з іншими людьми. Емоційно незрілі батьки часто не здатні до спонтанної гри з дитиною. Вони можуть бути занадто серйозними, негнучкими або не зацікавленими в тому, щоб грати з дитиною. Це може призвести до того, що дитина не розвиває необхідні емоційні навички та має труднощі з вираженням себе. Крім того, відсутність гри може негативно вплинути на здатність дитини до творчості та розв'язання проблем.

Виховання емоційно незрілими батьками має довготривалі наслідки для психологічного добробуту людини. Усвідомлення цього явища є важливим етапом у психокорекційній роботі. Нижче наведено ключові напрями психологічної допомоги клієнтам, які стикаються з наслідками такого виховання.

На першому етапі роботи важливо допомогти клієнту усвідомити особливості його дитячого досвіду та їхній вплив на поточний емоційний стан і поведінкові патерни. Значну роль у роботі з клієнтами відіграє психотерапія, особливо підходи, що працюють із травмою дитинства та проблемами прив'язаності: когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), схематерапія, терапія прив'язаності. Робота з клієнтом передбачає розвиток навичок самоспівчуття та турботи про власний емоційний стан. Клієнти, які виросли в середовищі емоційної незрілості, часто стикаються з труднощами у встановленні кордонів у стосунках. Важливим завданням є навчити клієнта розпізнавати та керувати власними емоціями.

Висновок. Виховання емоційно незрілими батьками має довготривалі негативні наслідки для психологічної рівноваги дитини. Важливо підвищувати обізнаність про це явище та надавати підтримку сім'ям, де є такі батьки.

Робота з клієнтами, які зазнали впливу емоційно незрілих батьків, потребує комплексного підходу, що включає психоедукацію, терапевтичну підтримку, розвиток навичок саморегуляції та побудову здорових стосунків. Формування усвідомленості щодо власного досвіду та його впливу на життя є першим кроком до психологічного відновлення та емоційної стійкості.

Список використаних джерел

1. Віннікотт Д.В. Дитина, сім'я і зовнішній світ. Україна : Видавництво «Центр учбової літератури», 2020. 226 с.

2. Ґоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2020. 512 с.

3. Дорослі діти емоційно незрілих батьків: як позбутися психологічних травм дитинства, полюбити себе і налагодити стосунки з батьками / Ліндсі К. Гібсон; пер. з англ. Н. Переверзєвої. Київ : Видавець ФОП Переверзєва Н.С., 2021. 199 с.

4. Holmes J. John Bowlby and attachment theory. 2nd ed. London : Routledge, 2014.

5. Piaget J. The Psychology of Intelligence. Routledge, 2001. 232 s.

І.Б. Учитель
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Дніпро, Україна
М.В. Сурякова
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Дніпро, Україна

ХУДОЖНЄ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ЗВ'ЯЗКУ ІЗ СИТУАТИВНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ ОСОБИСТОСТІ

Арт-терапія – метод психотерапії, що використовує для лікування і психокорекції художні прийоми і творчість, такі як малювання, ліплення, музика, фотографія, література, акторська майстерність. Цей метод привертає до себе останнім часом все більшу увагу у всьому світі. Важко назвати ще який-небудь напрям в сучасній психотерапії, який мав такі ж великі можливості не тільки для «зцілення» окремих осіб і їх груп, але і для «соціального лікування».

Безперечну привабливість арт-терапії в очах сучасної людини, що користується в основному вербальним каналом комунікації, становить те, що вона використовує «мову» візуальної і пластичної експресії. Це робить її незамінним інструментом для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для виразу яких слова малопридатні.

Малювання – це творчий акт, що дозволяє людині відчути і зрозуміти самого себе, виразити вільно свої думки і відчуття, звільнитися від конфліктів і сильних переживань, розвинути емпатію, бути самим собою, вільно виражати мрії і надії. Це не тільки віддзеркалення в свідомості людини навколишньої і соціальної дійсності, але і її моделювання, вираження ставлення до неї.

Спектр проблем, при рішенні яких можуть бути використані техніки арт-терапії, достатньо широкий: внутрішньо та міжособисті конфлікти, кризові стани, екзистенціальні і вікові кризи, травми, втрати, постстресові розлади, невротичні розлади, психосоматичні розлади, розвиток креативності, розвиток цілісності особистості.

Тривога та тривожність в світі людських переживань – явище поширене і має стільки різних відтінків, що важко зважитися на спробу її прояснення. У кожній мові існує багато різних визначень цього психічного стану. Вони представляють систему понять, що спирається, на багатовіковий досвід, проте коли доводиться давати визначення тривоги, то, не дивлячись на те що, як правило, можна відчувати більш чи менш точне розуміння та використання поняття, дати його ясне і чітке визначення не вдається.

Тривожність – риса особистості, яка пов’язана з фоновим зниженням порогу чутливості по відношенню до стресорів. При цьому індивід схильний сприймати загрозу своєму «Я» в різних ситуаціях, у тому числі і нейтральних, та реагувати на ці ситуації підвищенням реактивної тривоги. Тривожність розвивається при сприятливому фоні властивостей нервової системи, але формується за життя, перш за все через порушення форм внутрішньо та міжособистісного спілкування. Емоційний стан людини істотно впливає на сприйняття людиною ситуації, ставлення до неї, її переживання та на поведінку в ній.

Метою нашого дослідження було визначення художнього виразу емоційного стану у зв’язку з переживанням тривожності. Об’єктом було визначено художній вираз емоційного стану, а предметом - зв’язок тривожності та художнього виразу. Гіпотезою стало припущення, що зміна тривожності пов’язана з особливостями художнього вираження емоційних станів особистості.

У дослідженні вивчався взаємозв’язок особливостей художнього вираження емоційних станів та окремих аспектів життя людини із актуальним рівнем ситуативної тривожності.

Для визначення рівня ситуативної тривожності була використана методика Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна. Для дослідження особливостей художнього вираження аспектів життя був розроблений такий методичний підхід. Бланк дослідження складався із 10 секторів, кожний з яких відповідав окремому емоційному стану або аспекту життя людини. Серед завдань які необхідно було виконати наступні: тривога, страх, самотність, майбутнє, невизначеність, минуле, я, сім’я, друзі, кохання. Була використана техніка спонтанного малюнку при якому досліджуваний виконував завдання лише використовуючи лінії, крапки чи плями, не застосовуючи символи та знаки.

Досліджуваними стали 58 здобувачів вищої освіти віком 18-25 років різних спеціальностей міста Дніпро.

В результаті дослідження висунута гіпотеза була підтверджена. Яскравим прикладом стало порівняння результатів досліджуваних, що найбільше відрізнялися за рівнем ситуативної тривожності. У досліджуваних з дуже низьким рівнем тривожності на малюнковому зображенні помітні лише маленькі штрихи, низька заповнюваність у секторах. У досліджуваних із високим рівнем тривожності, на малюнкових зображеннях спостерігається наповненість сектору штрихами, багато штрихів розташованих на всій площині сектора, на зворотній стороні аркуша можемо побачити випуклість малюнка, що свідчить про натиск олівцем під час малювання.

Висновок. На наведених прикладах нами визначено різницю між особливостями художнього вираження емоційного стану та ситуативної тривожності особистості. Отримані результати можна використовувати при розробці методів діагностики емоційного стану людини як технічний прийом при адаптації до арт-терапії. Наведені приклади є лише перший крок у розробці критеріїв аналізу результатів спонтанного малювання окремих емоційних станів тривожності.

Список використаних джерел

1. Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Частина 2. Львів: Державний університет внутрішніх справ, 2021. 148 с.

2. Колпакчи О.С. Арт-терапія: курс лекцій : навчальний посібник. МОНУ, Бердянський ДПУ. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 288 с.

3. Психолого-педагогічна допомога особистості засобами арттерапії : міжнародна колективна монографія / за заг. ред. Т.А. Ткачук, Н.О. Бочаріна / Переяслав (Київ. обл.) : Домбровська Я.М., 2020. 237 с.

lic. **Paulina Zając**
studentka studiów II stopnia kierunku pedagogika
Uniwersytet Rzeszowski

WIELOWYMIAROWE ASPEKTY ADHD - DZIAŁANIA TERAPEUTYCZNE I EDUKACYJNE

Obecnie ADHD wzbudza wiele kontrowersji nie tylko wśród społeczeństwa, ale także wśród lekarzy specjalistów. Bywa określane jako moda, za którą podąża coraz więcej osób i traktowane jak wymówka przed lenistwem, niezdarnością i niezorganizowaniem. Media społecznościowe często przyjmują mylną narrację, że ADHD tak naprawdę nie istnieje, a dzieci mają w sobie naturalny niepokój, z którym rodzice nie potrafią sobie poradzić, co przekłada się na przyrost diagnoz[39]. Jest to szczególnie krzywdzące dla pacjentów, biorąc pod uwagę codzienne trudności, z jakimi się zmagają. Kolejnym szerzonym mitem jest przekonanie, że ADHD to wymysł lekarzy, którzy chcą zarobić na diagnozach i terapiach. Nic bardziej mylnego – już w roku 1775 Melchior Weikard po raz pierwszy opisał przypadek, który dzisiaj nazwalibyśmy właśnie ADHD. Objawy jakie przedstawił to częste rozpraszanie się (szczególnie przez własne myśli), trudności w dokończeniu zadań, nieuważność, popełnianie błędów, zdezorganizowanie. Z biegiem czasu powstało jeszcze wiele prac, które jednoznacznie wskazywały to samo zaburzenie. W Polsce do rozwoju badań nad ADHD przyczyniła się dr. Hanna Nartowska – ceniona psycholog i kierowniczka Zakładu Psychologii Kliniczno – Wychowawczej Dziecka. Na początku lat 70. pojawiła się jej książka pt. ,,Wychowanie dziecka nadpobudliwego'', która pomimo wieku wydaje się być wciąż bardzo aktualna[40].

ADHD (*attention – deficyt/hyperactivity disorder)* to zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji. Według obecnie obowiązujących klasyfikacji diagnostycznych, u osób dorosłych można je zdiagnozować na podstawie m.in. DSM – 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), czyli narzędzia służącego do rozpoznawania lub wykluczania

[39] K. Leer, *ADHD – mózg łowcy i inne supermoce,* Oslo 2021, s. 10.
[40] J. Jóźwiak, I. Tarnowska – Ciosek, *Z tego się nie wyrasta – kompendium ADHD,* Warszawa 2024, s. 41-43.

zaburzeń psychicznych[41]. Przed rozpoczęciem diagnostyki należy bezwzględnie przeprowadzić dokładny i wielowymiarowy wywiad medyczny, aby wykluczyć zaburzenia, których objawy mogą nakładać się z objawami ADHD. Następnie przeprowadza się wywiad diagnostyczny, który opiera się na ocenie występowania symptomów w ciągu życia pacjenta (zarówno w dzieciństwie, jak i obecnie). Uwzględnia także ocenę ich wpływu na funkcjonowanie społeczne, zawodowe oraz rodzinne. Taki wywiad powinien trwać co najmniej 90 minut, aby zachować rzetelność diagnostyczną[42].

Aby zdiagnozować ADHD, symptomy muszą występować już przed 12. rokiem życia i ujawniać się w przynajmniej dwóch obszarach życia (np. dom, szkoła, praca, kontakt z rodziną i znajomymi). Powinny być także widoczne trudności w sferze funkcjonowania jednostki, które obniżają jakość życia. Na tej podstawie wyróżnić można trzy podtypy ADHD: podtyp mieszany – jeżeli w ciągu ostatnich 6 miesięcy wystąpiła odpowiednia liczba symptomów zawartych w kryteriach deficytów uwagi oraz nadruchliwości i impulsywności; podtyp z przewagą deficytów uwagi – jeżeli w ciągu ostatnich 6 miesięcy wystąpiła odpowiednia liczba symptomów zawartych w kryteriach deficytów uwagi; podtyp z przewagą nadruchliwości i impulsywności – jeżeli w ciągu ostatnich 6 miesięcy wystąpiła odpowiednia liczba symptomów zawartych w kryteriach nadruchliwości i impulsywności[43].

Do objawów deficytów uwagi należą m.in.: błędy spowodowane nieuwagą; trudność z podtrzymaniem uwagi; sprawianie wrażenia, że jednostka nie słucha rozmówcy (zazwyczaj przez nieumiejętność utrzymywania kontaktu wzrokowego); trudności z dokończeniem pracy; szybka utrata zainteresowania; dezorganizacja; trudności z utrzymywaniem porządku; brak poczucia czasu; unikanie zadań wymagających dłuższego wysiłku umysłowego; gubienie rzeczy; zapominanie o codziennych obowiązkach.

Do objawów nadruchliwości i impulsywności należy m.in.: częsta zabawa przedmiotami; wiercenie się; stukanie dłońmi; wstawanie z miejsca w sytuacjach wymagających pozycji siedzącej; nieumiejętność spędzania wolnego czasu w ciszy; gadatliwość; kończenie zdania rozmówcy; niecierpliwość; przerywanie innym.

Warto zaznaczyć, że powyższe symptomy występują trwale i systematycznie[44].

ADHD jest zaburzeniem, a nie chorobą, dlatego nie można go wyleczyć, natomiast istnieją sposoby, aby pacjent potrafił poradzić sobie z uciążliwymi objawami. Pierwszym elementem owego procesu jest psychoedukacja, w

[41] Z. Kupnicka, G. Poraj, J. Kaźmierski, *ADHD u osób dorosłych – rozpoznawanie, przyczyny i skutki,* Psychiatr Psychol Klin 17 (3), Łódź 2017, s. 196.
[42] T. Gondek [et al.], *Diagnostyka i postępowanie terapeutyczne u dorosłych z ADHD. Rekomendacje Sekcji Kształcenia Specjalizacyjnego Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego i koalicji organizacji na rzecz osób z ADHD,* Psychiatria Spersonalizowana 3(3-4), Wrocław 2024, s. 48.
[43] Z. Kupnicka, G. Poraj, J. Kaźmierski, *ADHD u osób dorosłych – rozpoznawanie, przyczyny i skutki,* Psychiatr Psychol Klin 17 (3), Łódź 2017, s. 197.
[44] *Ibidem,* s. 196.

przypadku dorosłych – psychoedukacja pacjenta, w przypadku dzieci – psychoedukacja rodziców. Jak mówi dr J. Jóźwiak to warunek konieczny, jednak często niewystarczający – wtedy wprowadza się farmakoterapię. Większość leków na ADHD to stymulanty, które mają poprawiać koncentrację, dokładność, czujność czy uwagę. Ponadto zmniejszają impulsywność i agresję, a dobrze dobrane leki poprawiają elastyczność zachowania, dzięki czemu łatwiej dojść do porozumienia z dzieckiem, a ono samo jest w stanie zrozumieć i dostosować się do niewygodnej dla niego sytuacji. Dodatkową zaletą stosowania leków jest zmniejszenie lęku i niepokoju, co dla osób z ADHD jest częstym problemem.

Zanim jednak rozpocznie się stosować stymulanty, warto zacząć od psychoterapii. Dorosłym pacjentom należy najpierw wyjaśnić specyfikę ADHD i rozpocząć pracę nad największymi trudnościami z jakimi się zmagają. W przypadku terapii dziecięcej, praca skupia się głównie na rodzicach, aby przede wszystkim nie brali na siebie odpowiedzialności za zaburzenia dziecka, gdyż nie wszystkie jego zachowania są kwestią ich wychowania. Podkreślanie biologicznej natury ADHD pomaga spojrzeć na problemy dziecka z innej perspektywy i zrozumieć fakt, że jego działania nie są celowe i złośliwe[45].

Najskuteczniejszą terapią jest psychoterapia behawioralna, inaczej psychoedukacja. To nauka pacjenta sposobów na radzenie sobie z następstwami ADHD w codziennym funkcjonowaniu, niezależnie od stosowania leków. Istotnym elementem takiej terapii jest specjalista, który zna i rozumie owe zaburzenie. W innym przypadku pacjent może odczuwać poczucie winy, że mimo starań terapeuty nic się nie zmienia, a wtedy objawy mogą się nawet nasilić.

Szacuje się, że zespół nadaktywności z deficytem uwagi rozpoznaje się od 2 do 9 razy częściej u chłopców niż u dziewcząt, co oznacza, że nawet u 12% chłopców w wieku szkolnym diagnozuje się ADHD. W przypadku dziewcząt w tej samej grupie wiekowej objawy identyfikuje niemal 4% z nich. Stosunek płci żeńskiej do męskiej zmienia się znacząco w wieku dorosłym i wynosi 1:1,6. Na powód takich rozbieżności wskazuje się fakt, że symptomy dziewczynek są często pomijane, ignorowane i bagatelizowane. Przez brak wsparcia ze strony społeczeństwa, dziewczęta skutecznie się maskują i próbują dostosować do norm, co może mieć bardzo negatywne skutki w ich późniejszym życiu. Ich symptomy mogą się nasilać w okresie dojrzewania, a pacjentki są wtedy podatniejsze na problemy takie jak zaburzenia odżywiania, tendencje samobójcze, depresja, zaburzenia lękowe i somatyczne[46].

Podsumowując, ADHD nie jest modą dzisiejszych czasów, a poważnym zaburzeniem, które nieleczone może mieć bardzo negatywne skutki. Nie warto bagatelizować objawów, które pojawiają się systematycznie, a nie tylko raz na jakiś czas. Wczesna diagnoza może pomóc uniknąć potencjalnych problemów wynikających z symptomów zaburzenia.

---

[45] A. Kołakowski, *Psychoterapia ADHD,* Psychiatria i Psychologia Kliniczna 10 (3), Warszawa 2010, s. 183.

[46] A. Nowogrodzka, *ADHD – co w dorosłości? Opis objawów i wybranych obszarów funkcjonowania osób dorosłych z deficytem uwagi i nadaktywnością,* Neuropsychiatria i Neuropsychologia 18, 3 – 4, Warszawa 2023, s. 122 – 123.

Bibliografia

1. Gondek T. [et al], *Diagnostyka i postępowanie terapeutyczne u dorosłych z ADHD. Rekomendacje Sekcji Kształcenia Specjalizacyjnego Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego i koalicji organizacji na rzecz osób z ADHD,* Psychiatria Spersonalizowana 3(3-4), Wrocław 2024.
2. Jóźwiak J., Tarnowska I, *Z tego się nie wyrasta – compendium ADHD,* Groomedia, Warszawa 2024.
3. Kołakowski A., *Psychoterapia ADHD,* Psychiatria i Psychologia Kliniczna 10(3), Warszawa 2010.
4. Kupnicka Z., Poraj G., Kaźmierski J., *ADHD u osób dorosłych – rozpoznawanie, przyczyny i skutki,* Psychiatr Psychol Klin 17(3), Łódź 2017.
5. Leer K., *ADHD – mózg łowcy i inne supermoce,* NORLA, Oslo 2021.
6. Nowogrodzka A., *ADHD – co w dorosłości? Opis objawów I wybranych obszarów funkcjonowania osób dorosłych z deficytem uwagi i nadaktywnością,* Neuropsychiatria i Neuropsychologia 18(3-4), Warszawa 2023.

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

О.М. Березенська
магістрантка 1 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

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Емоційний інтелект (ЕІ) є важливою складовою людської психіки, що набуває особливого значення в умовах сучасного світу, де інтелектуальні навички недостатні для досягнення успіху у соціальній, професійній та особистій сферах життя. Емоційний інтелект впливає на здатність людини справлятися з емоційними стресами, взаємодіяти з іншими людьми та ефективно використовувати емоційні ресурси для досягнення своїх цілей.

Перші теоретичні основи емоційного інтелекту були закладені в роботах П. Саловея та Д. Майєра, які у 1990 році сформулювали концепцію емоційного інтелекту як здатність особистості розуміти та регулювати свої емоції, а також розпізнавати емоції інших людей. Д. Гоулман, який продовжив дослідження цієї теми, в своїх працях підкреслив важливість емоційного інтелекту для професійного успіху та особистісного розвитку.

На сьогоднішній день актуальність розвитку емоційного інтелекту як ключової життєвої компетенції та важливої особистісної якості професійних психологів підкреслювали такі дослідники, як М. Гринців, О. Ігумнова, Л. Інжиєвська, Є. Карпенко, Н. Коврига, Е. Носенко, Д. Фурсова, А. Ярославська та ін. Це свідчить про значущість вивчення даної наукової проблематики, зокрема ролі емоційного інтелекту у професійному самовизначенні майбутніх фахівців.

Емоційний інтелект є багатокомпонентною характеристикою, що включає п'ять основних складових:

1. Самоусвідомлення – здатність усвідомлювати свої емоції, розуміти їх причини та вплив на поведінку.
2. Самоконтроль – вміння управляти власними емоціями, обирати адекватні способи реагування на стресові ситуації.
3. Мотивація – здатність спрямовувати свої емоції на досягнення особистих і професійних цілей.

4. Емпатія – здатність розуміти емоції інших людей і відповідно реагувати на них.

5. Соціальні навички – здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, вирішувати конфлікти, працювати в команді (Гоулман, 2006).

Емоційний інтелект (EI) є важливим аспектом особистісного розвитку та професійної діяльності. Для майбутніх психологів розвиток емоційного інтелекту є необхідною умовою для ефективного професійного самовизначення, оскільки саме цей інтелект допомагає не лише адаптуватися до складних професійних ситуацій, але й вибудовувати успішну кар'єру.

Професійне самовизначення майбутніх психологів включає процес вибору професійного шляху, формування кар'єрних орієнтирів і встановлення цілей, що можуть бути досягнуті за допомогою розвитку емоційних і міжособистісних навичок. Емоційний інтелект, у свою чергу, безпосередньо впливає на ці процеси, забезпечуючи психологам можливість бути самосвідомими, емоційно стабільними та ефективно взаємодіяти з іншими людьми, що є важливими складниками професійної діяльності (Головаха, & Змієвська, 2016).

Професійне самовизначення майбутніх психологів є важливим етапом, що визначає не тільки напрямок їхньої кар'єри, а й рівень задоволення від виконуваної роботи. Вибір спеціалізації, підходу до клієнтів і методів роботи залежить від особистих переконань, внутрішніх цінностей і розуміння своїх можливостей. Важливу роль у цьому процесі відіграє емоційний інтелект, адже саме він допомагає молодому спеціалісту краще розуміти власні емоційні реакції, управляти стресом і забезпечувати ефективну взаємодію з клієнтами.

Самоусвідомлення є основою емоційного інтелекту. Психологи, які мають високу здатність до самоусвідомлення, здатні не лише зрозуміти свої емоційні реакції, але й аналізувати власні думки та вчинки. Це дозволяє їм приймати обґрунтовані рішення щодо професійного шляху, вибору методів роботи та розвитку кар'єри. У психологічній практиці, особливо під час роботи з клієнтами, важливою є здатність рефлексувати про власні емоційні реакції на ситуацію, що виникає. Психологи, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, здатні здійснювати цю рефлексію конструктивно, не проєктуючи свої емоції на клієнта (Вілкінсон, 2013).

Психологи стикаються з багатьма емоційно напруженими ситуаціями, тому важливо вміти управляти своїми емоціями. Наприклад, під час роботи з клієнтами, які переживають стрес, депресію чи тривогу, психологи повинні зберігати емоційну стабільність. Високий рівень емоційного інтелекту допомагає в таких ситуаціях зберігати спокій, підтримувати психологічний комфорт і сприяти конструктивній роботі з клієнтом. Здатність до самоконтролю дозволяє також уникати перенавантаження і вигорання, що особливо важливо для психологів, які працюють з важкими випадками.

Для психологів важливим аспектом є розвиток міжособистісних навичок, зокрема, здатності до емпатії. Майбутні психологи повинні вміти розпізнавати емоції інших людей, адекватно на них реагувати, що є важливим

для успішної взаємодії з клієнтами. Розвиток емоційного інтелекту дозволяє краще взаємодіяти в колективі, знаходити спільну мову з клієнтами та забезпечувати підтримку в процесі терапії. Саме ці навички є важливим чинником розвитку кар'єри психолога, оскільки створюють основу для довірчих відносин і ефективної роботи (Данилюк, 2017).

Емоційний інтелект також впливає на мотивацію майбутніх психологів. Здатність до самоусвідомлення, управління емоціями та встановлення здорових міжособистісних стосунків сприяє розвитку внутрішньої мотивації і прагненню до професійного зростання. Психологи, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, мають чітке уявлення про свої цілі та шляхи їх досягнення, а також здатні долати труднощі на шляху до самовдосконалення (Готтман, 2014).

Висновки. Емоційний інтелект є невід'ємною частиною процесу професійного самовизначення майбутніх психологів. Розвиток емоційної компетентності дозволяє майбутнім фахівцям краще розуміти себе, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, зберігати емоційну стабільність у складних ситуаціях і підтримувати внутрішню мотивацію до професійного зростання. Саме через високий рівень емоційного інтелекту психологи можуть успішно вибудовувати свою кар'єру, формувати позитивні стосунки з клієнтами та досягати високих результатів у своїй професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Головаха Є.І., Змієвська Т.В. Емоційний інтелект і його роль у професійному розвитку психолога. Київ : Наукова думка. 2016. 240 с.

2. Розенберг М. Емоційний інтелект: Як досягати успіху завдяки емоціям. Львів : Видавництво Світ. 2015. 320 с.

3. Данилюк В.М. Психологія емоцій: Основи та методи управління емоціями в професійній діяльності психолога. Харків : Фоліо. 2017. 280 с.

4. Готтман Дж. Емоційний інтелект у стосунках. Київ : Освіта України. 2014. 256 с.

5. Вілкінсон Р. Розвиток емоційного інтелекту в професійному самовизначенні. Львів : Літературна агенція Палітра. 2013. 304 с.

6. Гоулман Д. Емоційний інтелект: як він визначає наш успіх. Київ : Видавництво Джерело. 2006. 480 с.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ЕПОХИ

Цифрова епоха значно трансформує середовище, у якому формується навчальна мотивація студентів, переносячи акценти з традиційних методів навчання на інтерактивні та адаптивні підходи. Інформаційні технології змінюють не лише доступ до знань, а й спосіб, у який студенти взаємодіють

з освітніми ресурсами, викладачами та однолітками. Усі ці зміни впливають на мотиваційні процеси, вимагаючи від здобувачів вищої освіти адаптації до нових форматів навчання. Впровадження цифрових інструментів, таких як онлайн-платформи, штучний інтелект (ШІ) і мобільні додатки, створює безпрецедентні можливості для персоналізації навчання, але водночас породжує нові виклики, пов'язані з психологічними, когнітивними та соціальними аспектами цього процесу.

По-перше, цифрові технології розширюють можливості для підвищення ефективності навчального процесу через інтерактивність, доступність інформації та гнучкість. Використання адаптивних платформ навчання дозволяє створювати персоналізовані маршрути для кожного студента, враховуючи його індивідуальні сильні та слабкі сторони. Наприклад, системи на базі ШІ можуть аналізувати прогрес студента і пропонувати саме ті завдання, які відповідають його поточному рівню знань, забезпечуючи оптимальне навантаження. Це сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, оскільки студент відчуває, що його зусилля приносять реальні результати.

По-друге, доступність освітніх ресурсів у цифровій формі дозволяє студентам навчатися будь-де і будь-коли, що особливо важливо для тих, хто поєднує навчання з роботою чи іншими обов'язками. Можливість використовувати онлайн-курси, відеолекції та інтерактивні симуляції робить процес навчання більш привабливим, що сприяє залученості студентів. Проте надмірна доступність інформації може призводити до перенасичення даними, що, у свою чергу, знижує здатність до концентрації та викликає емоційне виснаження.

Окрім переваг, цифрові технології також створюють нові виклики, які потрібно враховувати в контексті навчальної мотивації. Серед них – зростаючий ризик соціальної ізоляції. Дистанційний формат навчання часто позбавляє студентів можливості безпосередньо взаємодіяти з викладачами та одногрупниками, що може призвести до зниження мотивації через брак соціальної підтримки. Крім того, автоматизація багатьох аспектів навчального процесу, зокрема оцінювання, може викликати відчуття втрати індивідуального підходу та справедливості, що також негативно позначається на мотивації. Адаптація освітнього процесу до умов цифрової епохи передбачає розробку таких технологій і методик, які зможуть враховувати індивідуальні потреби студентів, їхні психологічні особливості та когнітивні здібності. Важливим аспектом є забезпечення психологічної підтримки студентів, яка включає допомогу у формуванні навичок саморегуляції, подоланні стресу та розвитку емоційної стійкості. Наприклад, інтеграція цифрових інструментів для тайм-менеджменту та систем зворотного зв'язку може допомогти студентам більш ефективно планувати навчальний процес і оцінювати власний прогрес. Формування навичок саморегуляції стає ще одним важливим завданням в умовах цифрового навчання. Зростаючий

рівень автономії, що надається студентам через онлайн-освіту, вимагає від них уміння ставити чіткі цілі, самостійно організовувати своє навчання та контролювати його результати. Без належної підтримки з боку освітніх інституцій ці навички можуть залишатися нерозвиненими, що негативно позначається на мотивації.

Отже, цифрова епоха відкриває безліч можливостей для вдосконалення навчального процесу, але водночас ставить нові завдання перед освітніми інституціями, викладачами та психологами. Для забезпечення стійкої та гнучкої навчальної мотивації необхідно поєднувати технологічні інновації з глибоким розумінням психологічних механізмів, які лежать в основі навчальної діяльності. Лише комплексний підхід дозволить створити таку систему освіти, яка буде не лише ефективною, але й орієнтованою на добробут та особистісний розвиток кожного студента.

Викладачі можуть використовувати різноманітні цифрові інструменти, такі як інтерактивні дошки, системи для опитування (наприклад, Kahoot або Mentimeter), віртуальні симуляції та навчальні ігри. Ці засоби дозволяють не лише передавати знання, але й стимулювати студентів до їх активного застосування, що формує глибше розуміння матеріалу. Однак викладачі повинні дотримуватися балансу, аби уникнути інформаційного перевантаження студентів. Надмірна кількість цифрових елементів у навчальному процесі може знижувати концентрацію уваги і викликати фрагментарність знань. Для запобігання цьому важливо планувати використання цифрових інструментів таким чином, щоб вони підтримували основну мету навчання, а не заміняли її.

Змішане навчання, що поєднує традиційні методи з цифровими технологіями, є оптимальним підходом для підтримки мотивації студентів. Такий формат дозволяє поєднати переваги обох підходів: живе спілкування з викладачем і одногрупниками з одного боку, а також доступність інформації та адаптивність цифрових платформ з іншого. Наприклад, викладач може проводити лекції офлайн, а для закріплення матеріалу пропонувати студентам онлайн-ресурси, такі як відеоматеріали, інтерактивні завдання або форуми для обговорення. Такий підхід дозволяє врахувати індивідуальні особливості студентів, їхній темп навчання та рівень підготовки, що стимулює внутрішню мотивацію до пізнання.

Сучасні технології сприяють розвитку автономії студентів, надаючи їм свободу вибору у формуванні власної траєкторії навчання. Однак ця свобода потребує контролю з боку викладачів. Без належного керівництва студенти можуть зіткнутися з труднощами в організації часу, розставленні пріоритетів або перевантаженні через надмірну кількість доступних ресурсів. Викладачі можуть використовувати цифрові платформи для моніторингу прогресу студентів і надання своєчасного зворотного зв’язку. Наприклад, системи управління навчанням (LMS) дозволяють викладачам бачити, як студенти

виконують завдання, та оперативно втручатися, якщо вони стикаються з труднощами.

Цифрова епоха також створює нові виклики для психологічного стану студентів. Високий рівень інформаційного перенасичення, соціальне порівняння через соціальні мережі та багатозадачність можуть призводити до емоційного вигорання, тривожності та зниження внутрішньої мотивації. Викладачі повинні враховувати ці аспекти, інтегруючи елементи психологічної підтримки в освітній процес. Наприклад, важливо створювати атмосферу взаємоповаги і підтримки, заохочувати студентів ділитися своїми проблемами та надавати їм можливості для рефлексії. Використання технологій для організації групової роботи або навчальних спільнот може сприяти формуванню відчуття причетності та соціальної підтримки, що є важливим фактором для мотивації.

Висновки. Цифрова епоха внесла значні зміни в процес формування мотивації студентів. Сучасні технології відкривають нові можливості для навчання, стимулюючи інтерес, автономію та взаємодію. Проте вони також створюють виклики, пов'язані з відволіканням, інформаційним перенасиченням та емоційними труднощами.

Для успішної адаптації до нових умов навчання викладачам необхідно поєднувати інноваційні технології з традиційними методами, забезпечуючи психологічну підтримку і створюючи умови, які сприяють розвитку внутрішньої мотивації студентів. Збалансоване використання цифрових інструментів, змішані підходи до навчання та увага до емоційних потреб студентів є ключовими елементами для створення ефективного освітнього середовища у цифрову епоху.

Список використаних джерел

1. Абілова О. Штучний інтелект у формуванні цифрової грамотності та інформаційної безпеки здобувачів освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 12. С. 88–99.

2. Балашов Е.М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2 (1). С. 10–16.

3. Вінтюк Ю.В. Дослідження мотивів у навчальній роботі зі студентами-психологами. *Молодий вчений*. 2020. № 6(2). С. 324–328.

4. Волотовська Т.П. Використання штучного інтелекту у розвитку професійної мобільності учасників освітнього процесу. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. № 4. С. 133–144.

5. Галицька-Дідух Т.В., Романюк В.Л., Задорожня Т.М. Використання штучного інтелекту в дистанційному навчанні: психолого-педагогічні умови. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. № 5. С. 126–142.

6. Москалюк М.М., Москалюк Н.В., Лень А.В. Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. Вип. 15. С. 85–96.

7. Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1. С. 68–83.

Ernest Ivashkevych
Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Doctoral Student, Translator, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, Ukraine
Hudyma Oleksandr
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

STUDYING THE PROBLEM OF THE FORMATION OF THE WORLDVIEW OF STUDENTS – FUTURE TRANSLATORS

The profession of a translator, called upon to become an interlingual and intercultural mediator for representatives of different countries, is gaining a great importance in our society. Despite the keen interest in the process of learning foreign languages, the Methodology for forming the linguistic personality of future translators in the context of learning has long remained on the periphery of research searches and research practice in general (Mykhalchuk, & Ivashkevych, 2019). A modern translator has a wide functional range of professional activities related to the implementation of personal, cultural-professional and economic contacts in the modern world. His/her effectiveness, in addition to impeccable knowledge of Ukrainian and foreign languages, depends on many factors, primarily knowledge of non-verbal means of communication, rules of etiquette, culture of communication, availability of background knowledge, etc. (Ivashkevych Er., 2023). The qualitative implementation of functional duties by future translators depends on the level of their training in a higher educational institution, in particular we mean personal qualities, professional knowledge, communicative culture.

In order to study the level of the formation of the worldview of students – future translators – we involved 48 students of the 2nd and the 3d courses of the Faculty of Philology of Rivne State University of the Humanities into the experiment. The empirical study (declarative experiment) lasted during 2022–2023. The results of the student survey are presented in Table 1.

Table 1

Students' survey results (declarative stage of the experiment)

Questions	Answers
How many foreign languages do you know (count)?	English/French/German
What, in your opinion, is the most difficult thing in learning a foreign language?	Grammar, verbal memory
Give an example of the performance of an educational session (describe how you perform it alone or with someone).	electronic dictionary, collaboration with classmates, questions to teachers
Name materials used in the study of foreign languages.	electronic textbooks, electronic dictionaries
What did you study in the previous foreign language lesson?	reading, linguistic expressions, sentence translation

Give an example of the organization of your lesson (exercises, game form of learning).	oral presentation, online practice
What homework will the teacher give you?	Reading, essay, oral presentations

Many students prefer distance learning because they can study anywhere, and they are used to reading e-textbooks using a computer and answering questions from teachers online. There are also some students who do not like online learning. The reasons, on the one hand, are related to the need to conduct many practical activities with teachers in their specialty, and on the other hand, they believe that learning English online does not have a linguistic environment, they do not feel the presence of teachers, and the dissemination of information in foreign languages is disturbed.

It is normal for students to look at the teacher while studying, but having to look at the camera seems strange and alienating from the teacher. Students who expressed support for the sensory experience of participating in online learning felt that microphones and cameras were a problem that did not bother them in the learning process, but the students themselves in an unfamiliar environment. Most of the students who do not want to have touch contact with their teacher online always feel a lot of pressure. Nervousness or personal stress can be the reason why students refuse online learning, and even consider this method limited. Some students also felt that turning off the camera and microphone gave them more freedom in the learning process and could direct some of their energy to something else.

Therefore, the research allowed us to learn about the types of devices used by students and teachers for distance learning. They mostly use smartphones and laptops (41 and 34%), less often tablets (3%) and university computers (0.6%). In addition to the first two categories of devices, teachers use personal computers (24%). A high level of smartphone usage confirms the need to adapt the university's visual range of electronic resources for mobile phone screens.

The comparable data showed the attitude of teachers and students to the tasks that were solved by means of distance learning. Such tasks as the formation of skills to work with volumes of information, the ability to study at a convenient time and place, the development of self-control skills and distance learning as a forced measure, lead the responses of the respondents of two groups. Interestingly, there are 7,75% of students who have a negative attitude towards distance learning comparing with their teachers (98,23% of teachers prefer distance learning). The respondents' opinions according to the effectiveness of distance learning coincide: 72,31% of students and 99,67% of teachers consider distance learning to be satisfactory in terms of its efficiency. However, the number of responses about low efficiency exceeds the number of opinions about high efficiency among two groups of respondents (20 students of the 2nd and 28 people of the 3^{d} courses).

The respondents' opinions of students of two groups on students' training are similar. About half of those ones who responded (63,48% and 59,87%, respectively) believe that the quality of the process of studying won't be changed, but 18,11% of students of the 2nd course and 15,16% of students of the 3^{d} course report a deterioration in training, collectively in the categories of "be worsened" and "somewhat worsened". The choice by the teacher the methods of educational

interaction shows that the predominant form of learning is blended with use of a large proportion of asynchronous forms (e-mail students and teachers use every day, 100% of them). The least popular method of interaction is also recognized as a forum in equal shares (students prefer forum as a type of activity in 43,21% cases, teachers – in 60,28% cases).

The respondents' opinion about the change in workload with the transition to distance, online learning is almost unanimous. 72,67% of students of the 2nd course and 78,99% of people of the 3d course reported about an increase in workload; the rest of students, 27,33% of students of the 2nd course and 21,01% of people of the 3d course reported about significant increase of online learning and online forms of the activities. The majority of teachers (81,98%) also reported an increase in workload, 18,02% of them reported about a significant increase of a role of online learning and online forms of the activities comparing with traditional learning.

Some comments from respondents showed that the greatest difficulties were experienced by foreign students who were not fully familiar with e-learning tools and they did not speak English (or French, or German) fluently enough to work independently with class materials. The workload in a case of providing e-learning tools did there are: 80,98% of students of the 2nd course and 83,45% of people of the 3d course reported about an increase of the activities of students in the process of e-learning; 19,02% of students of the 2nd course and 16,55% of people of the 3d course reported about significant increase of online learning and online forms of the activities in the process of e-learning. The data do not match the statistics of the analytical report, where 87,99% of students of the 2nd course and 92,87% of people of the 3d course noted that they had more free time when they had e-learning. Such a discrepancy is possible due to a significant increase in the share of autonomous activity in the asynchronous format of distance learning. Among the reasons for the increase in a paradigm of students' e-learning, teachers (90,55% of them) noted the following: short deadlines for completing assignments (71,73% of students of the 2nd course and 65,20% of people of the 3d course, 87,04% of teachers), lack of theoretical materials for completing tests and assignments in electronic format (17,90% of students of the 2nd course and 12,01% of people of the 3d course of students, 9,45% of teachers), negative conditions to participate in micro-group evaluation (64,87% of students of the 2nd course and 78,99% of people of the 3d course of students, 96,78% of teachers). At the end of our research both groups of participants agreed that students' wish to take part in e-learning became greater due to an excess of materials and assignments (82,76% of students of the 2nd course and 87,90% of people of the 3d course of students).

Increasing to take part in e-learning is also confirmed by the amount of time that students and teachers spend in the electronic environment. About half of the respondents (48,92% of students of the 2nd course and 40,24% of people of the 3d course, 49,01% of teachers) spend 4-6 hours working at the computer every day; 51,08% of students of the 2nd course and 59,76% of people of the 3d course of students, 50,99% of teachers) work more than 6 hours at the computer every day. The analysis of the responses of students allowed us to compare different attitudes towards the willingness of teachers to participate in recording video lectures

(32,71% 0f teachers) and the willingness of students to watch video lectures posted in the electronic environment (89,31% of students of the 2nd course and 95,66% of people of the 3d course). The rest of teachers (39,40%) said that they were ready to participate in videotaping fragments of classes, and 27,89% of teachers find it difficult to answer this question.

Thus, we shall pay a great attention to the Methodological Support in the activities of future translators. The goal of the Methodological Support is to form students' communicative competence; conscious positive speech behavior; mastering the norms of the modern Foreign and Ukrainian literary language; acquiring skills in operating with the terminology of a future profession; the ability to use various functional styles and substyles in the educational activities and professional use of them; forming skills in the process of communication justified use of language tools in compliance with the etiquette of professional communication; ensuring the skills of competent compilation of professional documentation.

Literature

1. Ivashkevych, Ernest. 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

2. Mykhalchuk N., Ivashkevych Er. Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 25(1). С. 215–231. URL: https://doi.10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231.

П.С. Ісаєнко
студентка 4 курсу спеціальності 053 Практична психологія,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна
Н.В. Грисенко
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ: ВИКЛИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У сучасних умовах зростання психоемоційного навантаження особливої актуальності набуває проблема психологічного вигорання серед студентів вищих навчальних закладів, зокрема тих, хто здобуває освіту за спеціальністю «Психологія». Студенти-психологи вже на етапі навчання стикаються з високими емоційними вимогами, необхідністю постійної саморефлексії, опрацювання складних кейсів та проблем клієнтів у рамках практичних занять.

Такі чинники сприяють передчасному виникненню стану емоційного виснаження, що, своєю чергою, впливає на формування професійної ідентичності та знижує загальний рівень психологічної стійкості майбутнього фахівця.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в глибшому розумінні специфіки психологічного вигорання саме у студентів-психологів, оскільки їх професійна підготовка передбачає високий рівень емпатійності, емоційної залученості та готовності до роботи з людськими переживаннями. Відсутність своєчасної підтримки та профілактичних заходів може призвести до деструктивних наслідків як на особистісному, так і на професійному рівнях.

Метою публікації є окреслення ключових психологічних чинників, які можуть обумовлювати появу синдрому вигорання серед студентів-психологів, а також аналіз їх впливу на процес формування професійної ідентичності.

У контексті даного дослідження психологічне вигорання розуміється як специфічний психоемоційний стан, що характеризується хронічною втомою, зниженням мотивації, байдужістю до навчальної чи професійної діяльності, а також емоційним виснаженням. Професійна ідентичність – це усвідомлення себе як майбутнього фахівця, що включає систему уявлень про власну роль, компетентності, цінності та цілі у професії. Емоційне виснаження є центральним компонентом синдрому вигорання та проявляється у відчутті спустошеності, втрати енергії та неможливості справлятися з емоційними навантаженнями.

Навчання за спеціальністю «Психологія» відрізняється від багатьох інших тим, що вимагає не лише засвоєння теоретичного матеріалу, але й глибокої внутрішньої роботи над собою. Уже з перших курсів студенти занурюються в складні теми, пов’язані з людськими переживаннями, стражданнями, кризами, а також беруть участь у тренінгах самопізнання, практичних заняттях з аналізу життєвих ситуацій, проходять навчальну й виробничу практику.

Особливістю такої підготовки є необхідність постійної емоційної залученості. На відміну від багатьох технічних або природничих спеціальностей, студенти-психологи змушені бути в постійному контакті з особистісними й емоційними аспектами як власного, так і чужого життя. Це може викликати внутрішнє напруження, втому, перенасичення негативним емоційним досвідом.

Крім того, майбутні психологи вже на етапі навчання стикаються з високими очікуваннями до себе – як з боку викладачів, так і самих себе. У багатьох формується уявлення, що справжній психолог завжди має бути врівноваженим, витриманим, глибоко емпатійним і водночас стійким. Такий ідеал часто призводить до виникнення внутрішніх конфліктів, коли реальні емоційні переживання студента вступають у суперечність із уявленням про «правильну» психологічну поведінку.

Не менш важливою є наявність або відсутність психологічної підтримки під час навчання. Якщо навчальний процес не супроводжується

можливістю звернутися по допомогу, пройти супервізію чи обговорити складні ситуації, студенти можуть накопичувати емоційне напруження, що в перспективі сприяє формуванню синдрому вигорання.

Тому, саме структура й зміст професійної підготовки студентів-психологів створює як умови для особистісного зростання, так і потенційні ризики для емоційного виснаження й формування вигорання.

Психологічне вигорання не виникає раптово – воно є наслідком сукупності факторів, які поступово виснажують внутрішні ресурси особистості. У випадку студентів-психологів можна виділити внутрішні (особистісні) та зовнішні (середовищні) чинники, що підвищують ризик розвитку синдрому вигорання. До внутрішніх чинників передусім належать: перфекціонізм, завищені очікування від професії, низький рівень емоційної саморегуляції, сильна самоідентифікація з професією. Зовнішні чинники також відіграють важливу роль: навчальне перевантаження, недостатність емоційної підтримки з боку викладачів чи однокурсників, низький рівень групової згуртованості, недостатньо якісна організація практичної діяльності, фінансовий або соціальний тиск.

Такі чинники діють у комплексі, поступово формуючи хронічний стресовий стан, що переходить у емоційне виснаження, відчуження, втрату мотивації та інші прояви синдрому вигорання. Особливо небезпечно те, що на ранніх етапах вигорання часто маскується під звичайну втому або втрату інтересу, що ускладнює своєчасну діагностику та профілактику.

Формування професійної ідентичності є ключовим етапом у становленні майбутнього фахівця, особливо у сфері «людина–людина», де професійна діяльність тісно переплітається з особистісним розвитком. Для студентів-психологів цей процес набуває ще більшого значення, адже саме через навчання та практику вони починають усвідомлювати себе як майбутніх психологів, формувати професійні цінності, настанови та уявлення про власну роль у допомозі іншим.

Однак психологічне вигорання здатне значною мірою деформувати цей процес. Емоційне виснаження, втрата інтересу до навчання, зниження самооцінки та почуття неефективності можуть викликати сумніви у правильності вибору професії, відчуття невідповідності вимогам психологічної діяльності. У деяких випадках формується своєрідна психологічна відстороненість – студент виконує навчальні завдання формально, без емоційного включення, уникає рефлексії та контактів із клієнтами або викладачами.

Також в умовах хронічного стресу можливе спотворення образу професії: вона починає сприйматися як надто виснажлива, емоційно небезпечна або навіть неприйнятна. Це породжує ризики не тільки раннього професійного вигорання вже на етапі навчання, але й відмови від подальшої реалізації у сфері психології після завершення університету.

Висновок. Психологічне вигорання негативно впливає на всі складові професійної ідентичності: когнітивну (уявлення про професію), емоційну (ставлення до неї) та поведінкову (реалізацію себе в професійній ролі). Без належної профілактики та підтримки цей вплив може мати довготривалі

наслідки як для особистості, так і для якості майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Коць М.О., Цвігун О.С. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне, 2020. Вип. 14. С. 125–129.

2. Гірняк К.М. Причини емоційного вигорання особистості: теоретичний аспект контролю. *Науковий вісник ЛНУ ветеринарної медицини та біотехнологій. Серія економічні науки*. 2015. № 17(1). С. 183–188.

3. П'янківська Л.В. Історико-етимологічний аспект поняття синдрому емоційного вигорання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* – Додаток 2 до Вип. 35: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». 2015. Т. 1. С. 306–314.

4. Терновик Н.А. Психологічні аспекти профілактики емоційного вигорання студентів-психологів. *Інноваційні дослідження та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті*: зб. тез доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. до 30-річчя Приват. вищ. навч. закл. «Міжнар. економ.-гуманітар. ун-т ім. акад. Степана Дем'янчука» (м. Рівне, 19 жовт. 2023 р.). Рівне : ВПНЗ «МЕГУ», 2023. Ч. 1. С. 265–268.

5. Шкраб'юк В., Білик Д. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 10 (86). С. 293–296.

6. Мудрик А.Б. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*. 2013. № 3 (33). С. 238–242.

7. Корпан О.В. Психологічні чинники емоційного вигорання студентів. *Формування професіоналізму особистості: збірник наукових праць*. 2021. Вип. 11. С. 78–85.

8. Морочило Н.М. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. *Вісник студентського наукового товариства ДНУ ім. В. Стуса*. 2020. № 12. Т. 1. С. 237–241.

9. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 77–80.

О.О. Штефаняк
студентка 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 ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Знаковим ракурсом особистісного зростання майбутнього психолога постає самореалізація, адже обрана професія передбачає інтенсивну й досить часто виснажливу емоційно-когнітивну взаємодію з людьми, які мають

проблеми і хочуть їхнього вирішення. Психологічний фах належить до професій типу «людина-людина», тому психоемоційного вигорання внаслідок вирішення чужих проблем, можливих конфліктів та надмірне емпатійне співпереживання болями і кризами інших може виникати доволі часто.

Базовий характер діяльнісно-професійного розвитку перебуває у силовому полі багатьох детермінант, тому майбутній психолог має опанувати як техніки психозахисту, копінгу тощо, так і технології самонавіювання, ауторелаксації та інші способи уникнення амортизаційних тенденцій у власному розвитку. Тривалий поступальний розвиток молодої людини як професійної особистості, здатної досягнути професійних успіхів, залежить від спроможності до глибокого оволодіння психологічними знаннями, вміннями адаптуватися до вимог і норм соціуму, тобто зріла особистісна самореалізація закорінена ще на студентській лаві, тобто під час навчання в університеті.

Тип ерудованого і сучасного професіонала формується в аудиторії, де здобуваються інформаційні та практично-прикладні знання про можливості подальшої успішної траєкторії як у професії, так і в інших сферах життєдіяльності.

Організаційно-змістові особливості щодо різнопланової професійної підготовки майбутніх психологів концентровані у працях вітчизняних науковців: О. Бондаренко, Ж. Вірної, П. Горностая, Я. Гошовського, О. Кокуна, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Чепелєвої, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.

Загальною тезою багатьох концепцій і теорій обирається положення про те, що особистісне зростання майбутніх психологів є вкрай важливим завданням як для подальшої успішної професіогенези, так і для самоздійснення, досягнення фахового акме та самореалізації в різних сферах власного буття.

Визначальною *метою* наших теоретико-емпіричних студій було прагнення детально проаналізувати найважливіші психологічні аспекти, способи, підходи, засоби і методи розвитку професійно значущих параметрів особистісної зрілості сучасних студентів - майбутніх психологів. Різнопланове вивчення феноменології особистісної зрілості передбачає аналітичне охоплення всієї динаміки її розвитку: від студентства до діяльності психолога-професіонала.

Об'єкт дослідження – психологічна зрілість особистості.

Предмет дослідження – особливості формування особистісної зрілості у студентів психологів.

Основні *завдання* нашого дослідження: здійснити аналітичний огляд наукових джерел з метою встановлення теоретичних основ підходу до вивчення особистісної зрілості в сучасній психологічній науці; поглиблений аналіз специфіки формування психологічної зрілості у студентів – майбутніх психологів та обґрунтувати необхідність врахування важливого значення особистісної зрілості для подальшої професійної самореалізації психолога;

емпіричне вивчення окресленої проблематики на студентських вибірках із залученням валідного та достовірного психодіагностичного інструментарію.

Методи дослідження: спостереження, бесіда, «Тест-опитувальник особистісної зрілості» (за Ю. Гільбухом), «Опитувальник особистісної зрілості» (за О. Штепою), «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс і Р. Даймонд).

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж листопада 2024 року – березня 2025 року. Основною базою для проведення емпіричного дослідження обрано Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи: 43 студенти денної і заочної форм навчання (2 курс – 25 осіб та 4 курс –18 осіб), які навчаються за спеціальністю «Психологія».

За результатами теоретико-емпіричного дослідження констатуємо такі **висновки.** Розведення та поляризація змістового наповнення характеристик зрілої особистості на противагу особистості ригідній, егоїстичній, девіантній, невротичній, депривованій, інфантильній тощо. Таксономізація та характерологічне обгрунтування функціональної та семантичної сутності зрілої особистості: спроможність до самостворення, самопрезентація, самооб'єктивація, самодетермінація, саморозвиток, самофутурування, власна відповідальності за критеріальні ознаки і прояви свого соціального й інтимно-особистісного життя, цілісне й повномірне самоусвідомлення, самоприйняття, самоствердження у справах, вчинках, активній і просоціальній патріотичній громадській позиції, самомотивованість тощо. Трактування специфіки особистісної зрілості як активного прояву сутності особистісного в самій особистості, насамперед завдяки співмірності її задатків, здібностей. потенціалів, домагань з базовими критеріями особистісного зростання і самовдосконалення.

Підхід, який враховує необхідність досягнення життєвої самоактуалізації як різнобічної творчої, професійної, сімейної, громадянської, патріотичної та іншої самореалізації, а також активна трансценденція як передача в поколіннях свого позитивного досвіду для досягнення особистісної зрілості.

Теоретико-емпіричний аналіз дав підстави стверджувати, що своєрідна узагальнена модель особистості зрілого, кваліфікованого й ефективного психолога-професіонала повинна вміщувати такі основні компоненти:

- автентичність як базова риса справжності, неповторної індивідуальності;
- виражена особистісно-фахова готовність і налаштованість на автономність, креативність, самостійність, наполегливість, незалежність у самовдосконаленні;
- емоційно-вольова і когнітивна готовність, зокрема високий інтелектуалізм, евристичність налаштувань, потужна мотивованість, психоемоційна стійкість, неконфліктність, афективно-поведінкова врівноваженість, спроможність до цілісного самоприйняття та інтенсивної саморегуляції тощо;

- емпатійна спроможність і здатність до гуманного співпереживання;

- потужна й цілісна соціальна й особистісна відкрита ідентичність, сформована на базі адекватної самооцінки, усталеної та відрефлексованої Я-концепції тощо;

- високий соціальний та емоційний інтелект, виражені комуніктивно-перцептивні здібності, позитивна й неупереджена рецепція інших людей тощо.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці тренінгових занять для оптимізації складного процесу набуття особистісної та професійної зрілості студентами-майбутніми психологами.

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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.А. Яковенко
магістрантка 1 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Емоційне вигорання є однією з найактуальніших проблем сучасної педагогічної діяльності. В умовах зростаючих професійних вимог, високої емоційної залученості та значного психоемоційного навантаження педагоги часто стикаються з хронічним стресом, що може призводити до емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності.

Особливе значення ця проблема набуває в контексті змін в освітньому середовищі, викликаних цифровізацією освітнього процесу, реформами в освіті, підвищенням відповідальності за навчальні результати учнів та необхідністю адаптації до нових методів викладання. Крім того, перехід на дистанційне навчання ще більше посилив навантаження на педагогів, що сприяло зростанню рівня емоційного вигорання.

Важливо відзначити, що емоційне вигорання педагогів не лише негативно впливає на їхнє психологічне здоров'я, але й може знижувати якість освіти, оскільки емоційний стан вчителя безпосередньо впливає на мотивацію, успішність та психологічний комфорт учнів. Тому дослідження особливостей емоційного вигорання в професійній діяльності педагогів, а також пошук ефективних стратегій його профілактики та подолання є надзвичайно важливими для підтримки їхнього емоційного благополуччя та підвищення якості освітнього процесу.

Дослідження наукової літератури показує, що проблема емоційного вигорання відображена в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, питання змісту та структури цього синдрому розглядали Л. Карамушка, С. Максименко, В. Орел та інші.

Педагогічна діяльність вимагає значних зусиль та емоційної віддачі для встановлення довірливих взаємин з учнями, ефективної співпраці з колегами та керівництвом закладу освіти, а також збереження емоційної рівноваги у професійному спілкуванні. У цьому контексті питання профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів набуває особливої актуальності.

Професійне вигорання зазвичай розглядається в науковій літературі як комплексний синдром, що включає стійкі та взаємопов'язані когнітивні,

емоційні й поведінкові зміни. Його наявність вказує на недостатню інтеграцію фахівця в професійну діяльність і проявляється у зниженні мотивації до особистісного та професійного розвитку, що, своєю чергою, послаблює конкурентоспроможність людини не лише в кар'єрі, а й у житті загалом. Крім того, цей стан негативно впливає на фізичне та психологічне здоров'я.

Психологічні дослідження підкреслюють, що представники професій, пов'язаних із взаємодією «людина-людина», є найбільш вразливими до емоційного вигорання. Це пояснюється високою інтенсивністю емоційної взаємодії, характерною для їхньої діяльності. Емоційне вигорання негативно впливає на психоемоційний стан, знижує задоволеність роботою та може спричиняти психосоматичні розлади. Як наслідок, погіршується загальна якість життя та самопочуття працівників, які стикаються з цим явищем (Зайчикова, Карамушка, & Максименко, 2006).

О. Дубчак розглядає емоційне вигорання як один із аспектів професійної деформації педагогів. Вона визначає цей феномен як поступову втрату емоційних, когнітивних і фізичних ресурсів, що проявляється через емоційне та розумове виснаження, фізичну втому. Це, у свою чергу, спричиняє особистісне відсторонення та зниження задоволеності професійною діяльністю (Дубчак, 2018).

Н. Левус та В. Гупаловська визначають емоційне вигорання як поступову втрату енергії в емоційній, когнітивній та фізичній сферах. Вони вважають, що цей стан проявляється через емоційне та розумове виснаження, фізичну втому, відчуженість і зниження задоволеності професійною діяльністю (Левус, & Гупаловська, 2014).

Науковці зазначають, що педагогічні працівники можуть відчувати такі психофізичні симптоми: постійну втому як увечері, так і вранці; часті головні болі без очевидних причин; коливання маси тіла; розлади сну, зокрема безсоння вночі та підвищену сонливість удень; зниження сенсорної чутливості, що проявляється погіршенням зору, слуху, нюху, дотику, а також ослабленням внутрішніх тілесних відчуттів (Булатевич, 2005; Дубчак, 2018).

Висновок. Емоційне вигорання є важливою проблемою в професійній діяльності педагогів, оскільки їхня робота передбачає значні емоційні, інтелектуальні та фізичні навантаження. Емоційне вигорання педагогів є комплексним явищем, яке потребує всебічного підходу для його попередження та подолання. Ефективні стратегії боротьби з цим явищем сприятимуть підвищенню якості професійної діяльності педагогів та їхньому психологічному благополуччю.

Список використаних джерел

1. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання: роль індивідуальних та організаційних чинників. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2005. Вип. 22-23. С. 47–50.

2. Дубчак О.Б. Синдром вигорання як прояв професійної деформації педагогів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2018. № 12. С. 118–123.

3. Зайчикова Т.В., Карамушка Л.М., Максименко С.Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій. Київ: Міленіум, 2006. 365 с.

4. Левус Н.І., Гупаловська В.А. Емоційне вигорання матерів у взаємостосунках з дітьми. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної.* Тернопіль : Стереоарт, 2014. С. 334–336.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАВЛЕННЯ ДО ШЛЮБУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У XXI столітті прослідковується активна зміна цінностей та орієнтирів, а поняття «шлюб» починає дискредитуватися, що сприяє формуванню легковажного ставлення до статевого життя. Це пов'язано з нездатністю чи небажанням молодих людей брати на себе відповідальність та реалізувати додаткові обов'язки. У кожного покоління є свої особливості ставлення до любові та шлюбу, які відображають у собі риси часу та психології людей, несуть відбиток умов життя та морально-естетичних принципів, що склалися в даному суспільстві.

Актуальність цього дослідження полягає в тому, що на сьогоднішній день таке явище як «офіційно зареєстрований» шлюб втратив свою привабливість для української молоді. Юнаки та дівчата віддають перевагу так званому громадянському шлюбу (правильніше – співмешкання) законному шлюбу. У той самий час з метою розвитку українського суспільства важливо, щоб молоді повною мірою приймали подружні і батьківські права та обов'язки. Більшість молоді одружена, не обдумавши своє рішення з усією серйозністю, що призводить до негативних наслідків та розлучення. На думку фахівців, неміцність сучасних шлюбів значною мірою визначається тим, що молодь не виховує справжньої поваги до інституту сім'ї. Крім того, у молодих людей є непоінформованість у питаннях шлюбу і загальна помилка полягає в тому, що при створенні сім'ї вони покладаються тільки на силу своїх почуттів.

Теоретичний аналіз літератури показує, що робіт, спрямованих на вивчення особливостей ставлення студентської молоді до шлюбу, недостатньо. Крім того, немає досліджень, спрямованих на вивчення факторної структури ставлення до шлюбу у дівчат та юнаків. Студентський вік є сенситивним періодом для побудови та розвитку сімейних відносин. З цього випливає протиріччя, з одного боку, молоді люди знаходяться на етапі становлення та саморозвитку себе як особистості в цілому, з іншого боку, у них є потреба у створенні тривалих відносин з протилежною статтю. Таким

чином, виникає суперечність між потребою у психолого-педагогічному супроводі молоді на етапі вибору шлюбного партнера та відсутністю досліджень, присвячених вивченню ставлення до шлюбу у студентської молоді.

Саме тому більш глибоке вивчення психологічних особливостей ставлення до шлюбу студентської молоді залишається актуальним і перспективним.

Мета дослідження: розглянути теоретичні аспекти та провести емпіричне дослідження психологічних особливостей ставлення до шлюбу студентської молоді.

Для досягнення мети були поставлені наступні *завдання:*1) охарактеризувати поняття шлюбу в психологічній літературі; 2) визначити психологічні особливості ставлення до шлюбу в молодому віці; 3) емпірично дослідити психологічні особливості ставлення до шлюбу студентської молоді; 4) розробити рекомендації для студентської молоді, що перебуває в шлюбі.

Об'єктом дослідження є ставлення до шлюбу.

Предмет дослідження – психологічні особливості ставлення до шлюбу студентської молоді.

Методи дослідження. Дослідження базується на використанні загальнотеоретичних методів, принципів і підходів. Для виконання роботи обраний пізнавальний принцип. При написанні роботи використовується порівняльний методи, а також метод аналізу.

База дослідження. Дослідження проводилося із грудня 2024 року – березень 2025 року. У дослідженні взяло участь 20 пар (40 осіб) віком від 19 до 23 років із різних міст Хмельницької та Чернівецької областей.

За результатами теоретико-емпіричного дослідження зроблено такі **висновки.**

У наш час поняття «шлюбу» у повсякденному свідомості нерідко ототожнюють із поняттям «родина». Але в контексті психології, з наукового погляду, їх розмежовують та розуміють як особливий соціальний інститут, історично обумовлена, соціально регульована форма відносин між чоловіком і жінкою, яка встановлює їхні права та обов'язки по відношенню один до одного та до їхніх дітей.

Під студентством розуміють особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти. Основними характеристиками, що відрізняють студентський вік від інших груп населення, є високий освітній рівень, висока пізнавальна мотивація, найвища соціальна активність та досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості.

У ході емпіричного дослідження встановлено, що молоді люди у наш час більше приділяють час на розвиток себе, професійне становлення та досягнення певних результатів в інших сферах життя, ніж сімейного. Більшість молодих людей мають негативне ставлення до ранніх шлюбів і вважають, що оптимальний вік для одруження 23-25 років. Можливість

одружитися під час навчання бачать майже половина студентів. І більшість учнів планують одружитися, коли закінчать навчання, що свідчить про досить позитивне ставлення до шлюбу в цілому. Також було виявлено, що дівчата більше схильні, ніж юнаки, до гармонійного розвитку себе у всіх сферах життя, не виключаючи сфери сім'ї. Дівчата більше, ніж юнаки, очікують від свого чоловіка розуміння, прийняття та уваги. Також особливе значення для дівчат, і менш виражену для юнаків, мають установки чоловіка на розвиток своєї кар'єри. Чимало загальних особливостей: прагнення постійних змін у відносинах з чоловіком; неготовність одружуватися та заводити дітей під час навчання; спільність поглядів, що чоловік – ініціатор сімейних відносин.

Розроблені методичні рекомендації та тренінг сприятимуть набуттю навичок, які допоможуть долати тривожність, вирішувати різні конфліктні ситуації, пов'язані з незадоволеністю наявних у пар потреб і очікувань: потреби в цінності та значенні власного «Я»; сексуально-еротичних потреб; потреби одного партнера або пари у позитивних емоціях; потреби у розподілі бюджету, утриманні сім'ї, внеску кожного з партнерів у матеріальне забезпечення; потреби у взаємодопомозі, взаємопідтримці, у співпраці з питань поділу праці в парі, ведення домашнього господарства та ін.

Отримані результати сприятимуть дослідженню психологічних особливостей ставлення до шлюбу студентської молоді, доповнять здобутки науковців щодо ставлення до шлюбу студентської молоді.

В.М. Соколовський
аспірант 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Херсонський державний університет,
Івано-Франківськ, Україна
Науковий керівник: **А.В. Коллі-Шамне**
докторка психологічних наук, професорка,
Херсонський державний університет,
Івано-Франківськ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ МОТИВАЦІЇ ПРИДБАННЯ ВИСОКОВАРТІСНИХ ПРОДУКТІВ МОЛОДДЮ

Цінності особистості є основоположним компонентом її світогляду та поведінкових стратегій, вони формують моральні орієнтири та мотиваційні механізми, що визначають вибір людини у різних сферах життя, включаючи економічну діяльність. Вони є своєрідною внутрішньою системою координат, що регулює прийняття рішень, впливає на соціальні взаємодії та визначає пріоритети індивіда.

Формування цінностей є динамічним процесом, що починається в ранньому дитинстві й триває впродовж усього життя, адаптуючись до змін соціального середовища та особистого досвіду (Schwartz, 2012). Особливо

інтенсивно цей процес відбувається в молодому віці, коли особистість активно включається у соціальне життя, порівнює себе з іншими, випробовує нові соціальні ролі та стикається з різними ціннісними моделями.

Важливим аспектом дослідження є розгляд взаємозв'язку між цінностями особистості та економічною поведінкою, особливо в контексті споживчих рішень. У сучасному суспільстві володіння високовартісними товарами часто слугує інструментом самовираження, маркером статусу та соціальної належності. Ця тенденція набуває особливого значення серед молоді, яка формує свою ідентичність у світі, де матеріальні атрибути відіграють важливу роль у міжособистісній взаємодії (Dittmar, 2008).

Особливий інтерес викликає ситуація, коли молодь має обмежені фінансові можливості, але все ж прагне досягати певного соціального статусу через споживчу активність. Це породжує специфічні моделі поведінки, такі як орієнтація на кредитні інструменти, пошук альтернативних шляхів здобуття бажаних товарів або формування нового ціннісного ставлення до матеріальних благ. Так, аналіз психологічних механізмів формування цінностей дозволяє глибше зрозуміти економічну поведінку молоді та її мотиваційні стратегії.

Формування цінностей особистості відбувається під впливом складної взаємодії когнітивних, емоційних та соціальних механізмів. З огляду на це, можна виділити кілька основних психологічних процесів, що забезпечують становлення ціннісної системи особистості.

1. Соціальне навчання та роль моделювання поведінки. Теорія соціального навчання (Bandura, 2002) стверджує, що люди засвоюють цінності через спостереження за поведінкою інших та її наслідками. Цей процес відбувається за допомогою таких механізмів:

- Пряме наслідування: діти й молодь переймають поведінкові моделі, які демонструють авторитетні для них люди – батьки, вчителі, відомі особистості.
- Опосередковане навчання: засвоєння цінностей через культурні й медійні наративи. Наприклад, реклама високовартісних товарів може сприяти формуванню переконання, що певні речі є маркером успіху.
- Позитивне та негативне підкріплення: коли суспільство схвалює або засуджує певні споживчі звички, це впливає на особистісні пріоритети.

2. Когнітивне осмислення та оцінка значущості цінностей. Згідно з дослідженнями Шварца (2012), цінності формуються через усвідомлення їхньої значущості для досягнення життєвих цілей. Цей процес включає:

- Особистісний аналіз та порівняння з іншими: люди оцінюють, які цінності сприяють їхньому успіху та прийняттю в суспільстві.
- Адаптацію до соціокультурного контексту: молодь може змінювати свої цінності під впливом домінуючих суспільних тенденцій.
- Когнітивну дисонансну адаптацію: коли молодь не може дозволити собі певні статусні товари, вона або шукає шляхи їх отримання, або переглядає свої ціннісні орієнтири.

3. Емоційне підкріплення та вплив на мотивацію. Емоції відіграють важливу роль у закріпленні цінностей через механізм афективного підкріплення (Deci, Ryan, 2000). Наприклад:

- Позитивні емоції (радість, гордість) сприяють закріпленню матеріалістичних цінностей, якщо покупка високовартісного продукту приносить задоволення.
- Негативні емоції (розчарування, заздрість) можуть формувати альтернативні цінності – наприклад, орієнтацію на мінімалізм чи емоційне благополуччя замість матеріальних благ.

Споживча поведінка молоді регулюється різними мотивами та спонуками:

- Гедоністична мотивація – прагнення отримати задоволення через покупку (Sheldon, & Hilpert, 2012).
- Соціальна мотивація – бажання відповідати очікуванням референтної групи (Dittmar, 2008).
- Функціональна мотивація – вибір товарів на основі їх якості (Lindeman, & Verkasalo, 2005).
- Фінансова стратегія компенсації – пошук знижок, кредитування, відкладене споживання.

Молодь є однією з найбільш вразливих соціальних груп, оскільки перебуває у процесі активного становлення світогляду та вибору життєвих стратегій. Особливе значення має взаємозв'язок між сформованими цінностями та прийняттям рішень щодо придбання високовартісних товарів. Молоді люди часто сприймають матеріальні блага не лише як засіб задоволення утилітарних потреб, а й як елемент самопрезентації, символ статусу та соціального прийняття. Особливої уваги потребує ситуація, коли молодь має обмежені фінансові можливості, але водночас прагне відповідати соціальним нормам і демонструвати певний рівень матеріального достатку.

Економічна поведінка молоді значною мірою детермінована її ціннісною системою, яка, у свою чергу, формується під впливом соціальних, культурних та психологічних факторів. Вивчення цих процесів є важливим не лише у контексті психологічної науки, але й у сфері економічної політики, маркетингу та фінансової грамотності.

Розуміння взаємозв'язку між цінностями особистості та її економічною поведінкою також має велике значення для бізнесу та маркетингових стратегій. Усвідомлення мотиваційних чинників молодіжного споживання дозволяє прогнозувати тенденції ринку та адаптувати комунікаційні стратегії таким чином, щоб вони не лише стимулювали продажі, але й сприяли формуванню відповідального споживання.

Висновки. У підсумку, дослідження психологічних механізмів формування цінностей особистості у контексті економічної поведінки молоді є надзвичайно важливим як з наукової, так і з практичної точки зору. Воно дозволяє глибше зрозуміти, як молодь приймає фінансові рішення, які фактори впливають на її споживчі пріоритети та як можна сприяти

формуванню більш збалансованого ставлення до матеріальних благ у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Bandura, A. (2002). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
3. Dittmar, H. (2008). *Consumer Culture, Identity and Well-Being*. Psychology Press.
4. Hanel, P. H., Litzellachner, L., & Maio, G. R. (2018). An empirical comparison of human value models. *Frontiers in Psychology*, 9, 1641.
5. Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz's value survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170–178.
6. Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).
7. Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs scale. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 54–68.

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

О.С. Колесніченко
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії з проблем управління правоохоронною діяльністю та її психологічного супроводження
Навчально-наукового інституту післядипломної освіти,
Національна академія внутрішніх справ,
Київ, Україна

ЗДАТНІСТЬ ДО «ВІЙСЬКОВОЇ ТОВАРИСЬКОСТІ» У ПРЕДСТАВНИКІВ ПРАВООХОРОННО-ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ УКРАЇНИ

Виконання представниками правоохоронно-військових формувань України професійно-службових завдань вимагає від особового складу високого рівня організованості, бойової злагодженості, згуртованості, взаємодопомоги та дисципліни (Колесніченко, 2018). Отже, ефективність виконання професійно-службових завдань представниками правоохоронно-військових формувань України безпосередньо залежить від якості міжособистісних відносин і морально-психологічного клімату у військовому колективі.

У межах дослідження психологічної готовності представників правоохоронно-військових формувань України до ризику в професійно-службовій діяльності встановлено, що одним із ключових компонентів такої готовності є феномен «військової товариськості», що означає здатність у стресових умовах як приймати допомогу, так і надавати її, а також довіряти товаришам по службі (Лиман та ін., 2019).

Коли в суспільній свідомості військовий колектив сприймається як згуртований, активний, дисциплінований підрозділ, у якому культивуються традиції взаємодопомоги, відповідальності за спільну справу, а страх втратити повагу товаришів стає домінуючим почуттям, колектив виступає джерелом додаткових психологічних ресурсів для його членів. Подібні взаємовідносини не лише сприяють ефективній координації дій під час виконання професійно-службових завдань, а й забезпечують високу психологічну стійкість кожного представника правоохоронно-військових формувань України, що входить до складу підрозділу. Таким чином, вони можуть впливати як на загальну готовність до дій у загрозливих для життя і здоров’я умовах, так і на психологічну готовність до ризику. На певному етапі розвитку професійного підрозділу формується механізм колективно-групової саморегуляції поведінки, що частково інтеріоризується фахівцями та сприймається як власна система регуляції дій.

Отже, «військова товариськість» відображає потребу фахівця у підтримці товаришів по службі, відчутті поваги, щирості та відкритості, а також упевненості у готовності колег надати допомогу в разі необхідності під час виконання професійно-службових завдань у ризиконебезпечних умовах.

Крім того, цей феномен визначає здатність залучати зовнішні ресурси (довіру, толерантність, згуртованість військового колективу), що є ключовим фактором ефективної взаємодії між фахівцями в умовах ризику. Це, у свою чергу, впливає на успішність виконання завдань та може виступати механізмом подолання негативних емоційних станів, таких як страх, невпевненість, напруженість, тривожність, а також сприяти зниженню ризику бойової травматизації.

Професійно-службова діяльність представників правоохоронно-військових формувань України майже завжди супроводжується труднощами та загрозою для життя. Саме в таких умовах відбувається консолідація товариськості між фахівцями, що виражається у прагненні досягти поставленої мети, самовідданості, високому почутті обов'язку й відповідальності, готовності прийти на допомогу. Історія містить численні приклади, коли представники ризиконебезпечних професій, жертвуючи собою, рятували товаришів. Однак слід зазначити, що така взаємна довіра та відданість можуть мати і негативні наслідки. Зокрема, маніпулювання довірливими відносинами для отримання особистих привілеїв або матеріальних благ є неефективним та руйнівним для професійного колективу.

Аналіз бойових ситуацій свідчить, що дії співробітників у небезпечних умовах значною мірою залежать не лише від рівня професійної підготовки чи досвіду, але й від ставлення до ризику та індивідуальної готовності до нього. Співробітники, виховані в середовищі взаємодопомоги та високих морально-етичних принципів, таких як «сам загинь, але товариша виручи», можуть приймати імпульсивні, непродумані рішення, які в умовах дефіциту часу та загрозливої ситуації можуть призвести до додаткових жертв. Наприклад, при пораненні одного із співробітників його товариші, керуючись благородними мотивами, можуть здійснити нерозсудливі дії, які підвищують ризик втрат у підрозділі.

Висновки. «Військова товариськість» є важливим соціально-психологічним фактором, що регулює міжособистісні відносини у професійних ризиконебезпечних колективах, сприяє зниженню рівня соціального напруження та формуванню довірливих, відкритих взаємин між членами підрозділу. Вона передбачає взаємну повагу, врахування інтересів один одного, готовність до взаємодопомоги та підтримки в складних ситуаціях. Важливо, щоб міжособистісні стосунки в колективі базувалися на принципах справедливості, критичного аналізу діяльності, самокритичності та взаємодовіри. Формування здорових відносин у професійному середовищі є запорукою ефективного виконання професійно-службових завдань, особливо в умовах підвищеного ризику.

Список використаних джерел

1. Колесніченко О.С. *Засади бойової психологічної травматизації військовослужбовців Національної гвардії України: монографія*. Харків: ФОП Бровін О.В., 2018. 488 с. URL: https://books.ndcnangu.co.ua/knigi/Monograf_bojov_psihol_travm_2018.pdf

2. Лиман А.А., Приходько І.І., Морозова Л.В. Визначення структури психологічної готовності до ризику військовослужбовців Національної гвардії України. *Честь і закон*, 2019. Том 4, № 71. С 117–125. DOI: https://doi.org/10.33405/2078-7480/2019/4/71/196998

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОФІЦЕРІВ, ОБУМОВЛЕНИХ ВПЛИВОМ СТРЕС-ФАКТОРІВ

Однією з центральних завдань, які розв'язує психологія діяльності у особливих умовах є вивчення впливу її умов психіку і поведінка фахівців, і навіть особливостей їх психологічних властивостей і якостей, необхідні успішної адаптації до діяльності у умовах.

У психологічній літературі, крім поняття «екстремальні умови», часто трапляється таке визначення, як «особливі умови діяльності». Змістовний аналіз літератури показує, що різниця між екстремальними та особливими умовами полягає у ступені періодичності чи частоті дії екстремальних факторів. Тому можна вважати, що поняття «особливі умови діяльності» є справедливим для тих ситуацій, коли діяльність пов'язана з епізодичною (непостійною) дією екстремальних факторів (або з певною ймовірністю їх виникнення), а екстремальні умови діяльності можна пов'язувати з постійною дією цих факторів.

У ході соціально-психологічної адаптації в особливих умовах нерідко виникає стрес як психічна реакція людини на різноманітні екстремальні дії (стресори). Однією з важливих умов виникнення та розвитку стресу є наявність загрози чи передбачення її людиною. Встановлено, що стрес-реакція передує розвитку як адаптації, і функціональних порушень. Тому самостійної проблемою у межах дослідження діяльності у особливих і екстремальних умовах виявляється вивчення стресу та її впливу виникнення та розвитку психічних станів в людей. З досліджень психічних станів людей при стресі Л.А. Китаїв-Смик виділяє чотири субсиндроми стресу. Когнітивний субсиндром стресу проявляється у вигляді змін сприйняття та усвідомлення інформації, що надходить до людини, яка перебуває в екстремальній ситуації, у зміні її уявлень про зовнішнє і внутрішнє просторове середовище, у зміні спрямованості її мислення тощо. Емоційно-поведінковий субсиндром стресу полягає в емоційно-чуттєвих реакціях на особливі та екстремальні умови, критичні ситуації та ін. Соціально-психологічний субсиндром стресу проявляється у змінах спілкування людей, які перебувають у стресогенних ситуаціях. Ці зміни можуть виявлятися у вигляді соціально-позитивних тенденцій: у згуртовуванні людей, у збільшенні взаємодопомоги, у схильності підтримувати лідера, слідувати за ним тощо. При стрес можуть складатися соціально-негативні форми спілкування: самоізоляція, схильність до

конфронтації з оточуючими людьми. Вегетативний субсиндром стресу проявляється у виникненні або тотальних, або локальних фізіологічних стресових реакцій, які мають адаптаційну сутність, але можуть стати підставою для розвитку так званих хвороб стресу. Основні симптоми хронічного стресу: безсоння, біль у грудях (часто викликається спазмами м'язів, а не серцево-судинними захворюваннями), кашель (або характерне постійне покашлювання для очищення горла), незадоволеність в особистому житті, емоційний дисбаланс (перепади настрою).

Експериментальні дослідження психічних станів і поведінки фахівців у спеціальних та екстремальних умовах показали, що індивідуальні відмінності у поведінці при стресі (його активізація чи, навпаки, пасивність тощо) виявляються залежно від рівня екстремальності стресогенного фактора. За порівняно невисокої його екстремальності у більшості фахівців виникає активне стресове реагування (поведінка). Їх характерно збільшення швидкості реакцій, зменшення кількості помилкових процесів тощо. У тих самих умовах у меншої кількості фахівців відзначається пасивне стресове поведінка, що у сповільненні дій, у зниженні вольових імпульсів тощо. При порівняно високій екстремальності фактора, що діє на фахівців, у більшості з них проявляються пасивні форми стресової поведінки, кількість тих, що активно реагують, зменшується. Вивчення загальних психологічних закономірностей стресу, що виявляються як в індивідуальному, так і в соціально-психологічному плані, дозволяє запобігати несприятливим проявам стресу, що виникають в особливих умовах життя та діяльності різних фахівців.

Особливі умови повною мірою притаманні військовим професіям. Діяльність офіцерів під час виконання службових обов'язків характеризується різкою зміною функціонального стану від монотонії та оперативного спокою до екстремальних умов. Екстремальність може бути обумовлена не тільки дією зовнішніх факторів (температурою, шумом, вібрацією та іншим), але і змістовними характеристиками діяльності (напруженістю, тривожністю, монотонністю, наявністю обмеженості інформації, що змінюється інформаційними перевантаженнями, неузгодженістю ритмів сну і неспання при виконанні навчальної діяльності.

Офіцери-випускники в процесі адаптації можуть перебувати в домінантних психічних станах, які є різновидом стресових реакцій, у яких напруженість, свідомо чи несвідомо, буває зміщена у бік уваги. Найбільш поширеним видом домінантного стану є стан очікування тих чи інших важливих подій. Однією з ознак, притаманних цього стану, є уявне відтворення майбутньої діяльності з формування її більш конкретного образу, своєрідне моделювання оптимальних способів виконання майбутніх дій. У такому стані знаходиться офіцер-випускник перед першим поданням підлеглим, перед проведенням перших регламентних робіт, перед першим заступом на бойове чергування або начальником варти. При цьому можливий як мобілізуючий вплив цього стану, так і деморалізований.

Соціально-психологічній адаптації нерідко супроводжує тривога – переживання неясної загрози, яке також тісно пов'язане із змінами звичної обстановки, в якій колишній курсант, а нині офіцер-випускник перебував

протягом кількох років навчання у військово-навчальному закладі. Зниження інтенсивності почуття тривоги свідчить про достатність, відповідність поведінкових та фізіологічних форм реакції у відповідь на порушення рівноважних взаємин організму із середовищем.

У процесі діяльності крім стану тривоги виникає стан втоми, що є дуже складний і різнорідний комплекс явищ. Його повний зміст визначається не тільки фізіологічними, але також психологічними та соціальними факторами. Суб'єктивно втома переживається офіцерами-випускниками як втома, слабкість, млявість. Погіршуються увага, пам'ять, мислення, збільшується час реакцій тощо. Виділяються два види втоми: фізичне (наслідок напруженої роботи різних систем організму) та психічне (наслідок великих навантажень на психіку, інтенсивного її функціонування). У стані втоми офіцер-випускник запізнюється у психологічних перебудовах, його гнучкість та лабільність знижуються.

Висновки. Аналіз психологічних досліджень показав, що адаптації багато в чому визначається актуальними психічними станами, котрим характерна різна ступінь напруженості, що виникає в результаті стресу при діяльності в особливих умовах. Психічні стани можуть як позитивний, і негативний впливом геть процес адаптації. Проведений аналіз психологічних досліджень дозволяє констатувати, що психічний стан як явище характеризується цілісністю, є реакцією особи на зовнішні та внутрішні стимули, служить проміжною ланкою між процесами та властивостями.

Список використаних джерел

1. Абрамов Ю.О. Моніторинг надзвичайних ситуацій [Текст] : підручник. Харків : Вид-во АЦЗУ, 2005. 530 с.

2. Бандурка О.М. Екстремальна юридична психологія в діяльності персоналу ОВС [Текст]. Харків : Вид-во Національного університету внутрішніх справ, 2005. 371с.

3. Блінов О.А. Формування емоційної стійкості у військовослужбовців аеромобільних військ під час повітрянодесантної підготовки [Текст]. дисертація канд. психол. наук. 20.02.02. Київ. 1999. 227 с.

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,
Head of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

FEAR BECAUSE OF WAR AND TRAUMATIC EXPERIENCES OF TEENAGERS

A significant scientific contribution to the study of the problem of the course and mechanisms of experience against the background of post-traumatic stress disorder of adolescents as the dominant psychological consequence of a child's staying on or close to the line of combat operations was made by such modern psychologists

(Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden, & Aymedov, 2021). The psychological service of many educational institutions in Ukraine, as well as various organizations, centers, local psychological services and military units that are constantly involved into local conflicts (in particular, in Ukraine, since 2014), constantly have a deal with these problems.

The presence of traumatic experiences of adolescents or even post-traumatic stress disorder can facilitate the appearance of repeated symptoms at the slightest reminder of the child about the traumatic circumstances. Thus, traumatic experiences of adolescents or post-traumatic stress disorder will be considered by us as a constant "hidden" stress that can resurface at any time during a person's life, under any of the slightest stressful circumstances. Traumatic experiences of adolescents or post-traumatic stress disorder do not leave the individual even after many, many years. For example, according to statistics, traumatic experiences of adolescents or post-traumatic stress disorder were diagnosed 20-25 years after the end of the Vietnam War. That is, children in adolescence age have had witnessed hostilities, and their traumatic experiences or post-traumatic stress disorder appeared 20-25 years later, and the facilitator of these changes was a strong emotionally-expressive stressful situation. Similar results were obtained in the study of an experimental sample of participants in hostilities and operations in Afghanistan, as well as after the war in Chechnya.

Both men and women who were diagnosed with adolescent trauma or post-traumatic stress disorder 20-25 years after the end of the war noted that they were experienced symptoms of the disease, such as: phobias, fears, nightmares, aggression, nervousness, obsession, negative mood in relation to everything around them. It should also be added that, according to various authors, adolescent trauma or post-traumatic stress disorder is certainly the most severe "legacy" of traumatic or post-traumatic experience, and it develops in most victims of traumatic stress, while in 2/3 of patients these stressful conditions do not disappear over time.

There is another significant, general problem: a significant change in life prospects of people who have experienced a traumatic situation and have traumatic experiences in adolescent age or post-traumatic stress disorder at a certain period of time. The past, in this case, is decomposed into the time "before" and "after" the psychological trauma. The present is perceived quite painfully, the future seems to be non-existent or has been leveled, and desires, goals, plans, that is everything that is a factor of movement for a person in ordinary life, is completely paralyzed. The state of traumatic experiences of adolescents or post-traumatic stress disorder has a rather deep and clear effect on the personality of the teenager as a feeling of a somewhat leveled, shortened life perspective, and therefore it is included in the list of diagnostic symptoms of post-traumatic stress disorder in the American classifier and the American diagnostic standard of traumatic experiences. In the age of adolescents as participants in serious combat traumatic and post-traumatic events that are associated with an immediate or deliberately delayed threat to the adolescent's life, there is a clearly expressed feeling of somewhat or significantly shortened life perspective and the adolescent's reluctance to make any, let alone serious, plans for the future.

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 region in February 2022, who participated in our study).

Thus, we emphasize that these families are clearly aware that they have the right to property ownership, the right to work, recreation, education, housing and other social benefits to the same extent as families living in the territory of western Ukraine. Taking into account these factors, the legal fields of people permanently residing in the territory of western Ukraine and those who are internally displaced persons significantly overlap in those cases where the interests of internal displaced persons and indigenous residents of western Ukraine do not collide or coincide. As a rule, internal displaced persons are engaged in unskilled labor, receive lower wages for a long time compared to the local population, and are completely dependent on local authorities. At the same time, the local population often significantly, generally overestimate its social status, moving to more prestigious and qualified specialties.

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 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 Demianchuk 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 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 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 – a total number is also 43 people.

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 the Rivne region in February, 2022), taking into account the data, 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).

That is, the first factor records those indicators that indicate the rejection of their ethnic and national-cultural identity by adolescents who were resettled as a result of military operations from eastern Ukraine, from the city of Luhansk to the city of Rivne and the Rivne region in February, 2022. As a result, adolescents developed psycho-traumatic experiences in war conditions. Therefore, the program of the formative experiment was modeled by us in such a way as to correct the ethnic and national-cultural identity of adolescents who were resettled as a result of military operations from eastern Ukraine, from the city of Luhansk to the city of Rivne and the Rivne region in February, 2022.

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.

Psychotraumatic experiences of adolescents or post-traumatic stress disorder occur in individuals who have experienced war events that traumatize the personality, most often in the conditions of combat operations or in situations close to combat operations (for example, in a case of people, children who are in the conditions of combat operations, on the line of combat operations, or quite close to the line of combat operations).

Literature

1. Tabachnikov S., Mishyiev V., Drevitskaya O., Kharchenko Ye., Osukhovskaya E., Mykhalchuk N., Salden V., Aymedov C. Characteristics of Clinical Symptoms in Psychotic Disorders of Combatants. *Психіатрія, психотерапія і клінічна психологія.* 2021. Вип. 12(2). С. 220–230. URL**:** http://dx.doi.org/10.34883/PI.2021.12.2.003

О.В. Шульган
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

ЕМОЦІЙНІ РЕСУРСИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Під час таких воєнних періодів, життєстійкість стає необхідним внутрішнім ресурсом особистості, що допомагає впоратися з надзвичайно стресовими, небезпечними та травматичними ситуаціями. У цих умовах, життєстійкість стає вирішальним фактором, який визначає, наскільки успішно особа може адаптуватися до екстремальних умов, зберегти психічне здоров'я та вижити в складних обставинах. Дослідження психологічної життєстійкості, хоч і не є численним, але привертає увагу дослідників з різних напрямків. Феномен життєстійкості, його емоційна складова та інші аспекти вивчаються психологами, такими як С. Мадді, С. Кобейса, М. Руттер, Е. Вернер, В. Мосс та інші. У контексті збройних конфліктів, ці явища привертали увагу таких дослідників, як І. Ламаш, І. Пішко, Н. Лозінська, М. Хараджи та ін. Наукові дослідження підтверджують, що життєстійкість відображає рівень розвиненості здатності особи до збереження внутрішньої рівноваги та витримки у кризових станах.

Сучасні умови життя відзначаються непередбачуваністю, екстремальністю та небезпечністю, особливо для молоді. Тривала війна на території України та загострення соціально-економічної ситуації призводять до значної психічної напруги, яка постійно наростає.

У таких умовах розвиток життєстійкості у студентській молоді стає одним із найважливіших завдань сучасності. Ці фактори визначають актуальність даної теми для подальших досліджень і розвитку психологічних стратегій пристосування.

Об'єкт дослідження – життєстійкість як психологічний феномен.

Предмет дослідження – емоційні ресурси життєстійкості студентської молоді в умовах воєнного стану.

Мета дослідження – виявити компоненти емоційної саморегуляції студентів під час воєнного стану.

Завдання дослідження: визначити ж*иттєстійкість* особистості як феномен у психологічних наукових працях; з'ясувати структуру життєстійкості особистості та модель її розвитку; проаналізувати життєстійкість як фактор емоційної саморегуляції студентської молоді в умовах воєнного часу; провести емпіричне дослідження рівня життєстійкості у складі компонентів емоційної саморегуляції студентів під час воєнного стану; запропонувати тренінгову програму для підвищення життєстійкості студентської молоді під час воєнного стану.

База дослідження. Дослідження здійснювалося у жовтні-грудні 2024 року. Дослідження проводилось в умовах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський), за допомогою платформи Google Forms. В експерименті взяли участь 47 осіб студентської молоді (різних спеціальностей).

Гіпотеза: існує зв'язок між життєстійкістю та емоційним інтелектом, який полягає в тому, що емоційний інтелект може допомагати людині розвивати стратегії керування емоціями, які сприяють підвищенню життєстійкості.

Теоретико-методологічну базу дослідження склали концепції та теорії, розвинуті в рамках психологічної науки, що висвітлюють питання про особистість та її життєстійкість, можна зазначити П. Бартона, В. Гута, Р. Раяна, С. Мадді, С. Кобейса, які зробили вагомий внесок у розуміння особистісних якостей, зокрема життєстійкості, та їх впливу на поведінку та адаптацію до життєвих ситуацій, наукові положення вітчизняних та зарубіжних спеціалістів щодо проблеми сутності емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Н. Холл, Дж. Мейер, П. Селовей).Українські дослідники, такі як О. Кокун, Т. Ларіна, В. Панок, В. Предко, О. Чиханцова та інші, присвятили свої наукові праці вивченню проблем психологічної стійкості, зокрема в контексті умов воєнного часу та кризових ситуацій. Вони досліджували різні аспекти життєстійкості особистості та її реакцію на стресові чинники.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і систематизація науково-теоретичних та методичних джерел; організаційні методи (метод порівняння та поперечного зрізу); емпіричні методи (стандартизовані методики, спостереження, бесіди); методи обробки та інтерпретації даних (кількісні та якісні показники).

Узагальнюючи дослідження, можемо зробити наступні ***висновки.***

Життєстійкість особистості є важливим психологічним феноменом, який вивчається у численних наукових працях. Дослідники розглядають її як здатність особистості зберігати внутрішню стійкість і пристосовуватися до різних життєвих ситуацій. Структура життєстійкості особистості включає різні компоненти, такі як фізична, емоційна, соціальна та психологічна стійкість. Моделі розвитку життєстійкості вказують на поступове формування цих компонентів протягом життя особистості. В умовах воєнного стану розвиток життєстійкості студентської молоді стає особливо актуальним. Військові події, стресові ситуації та загострення соціально-політичної ситуації можуть впливати на їхню психологічну стійкість та здатність до адаптації.

Акцентовано увагу на тому, що зберігати та розвивати життєстійкість особистості допомагає емоційне саморегулювання. Емоційні ресурси особистості функціонують як важливий компонент життєстійкості, допомагаючи людині адаптуватися до стресу та кризових ситуацій і підтримувати позитивне ставлення до життя, навіть у воєнний час. Тобто, життєстійкість пов'язана з емоційною сферою: якщо особа має високий рівень емоційних ресурсів, вона здатна краще переносити стресові ситуації та труднощі. Це означає, що вона має більшу здатність зберігати емоційний баланс. Емоційний інтелект допомагає особистості не впадати у відчай, а замість цього шукати шляхи вирішення проблеми.

Емоційний інтелект є важливою складовою життєстійкості особистості, захищаючи особистість від тривоги та депресії, сприяє позитивному ставленню. Наприклад, коли людина стикається з неконтрольованими ситуаціями, у яких вона не лише не може спрогнозувати майбутнє, а й впливати на теперішнє – єдиним механізмом виживання для неї постають емоційні ресурси, які надають можливість залишатися ефективною, незважаючи на будь-які оберти долі, впоратися з внутрішнім страхом, бажанням контролювати, приймати та конструктивно використовувати можливості реальності, яка нині існує, доцільності будь-якого розвитку подій, а головне – мати емоційну готовність впоратися, здійснити переоцінку цінностей, проявити терпіння, побачити головне, проявити себе конструктивно.

Під час нашого експерименту виявлено, що ключове значення у забезпеченні життєстійкості має емоційний інтелект, який впливає на внутрішній стан особистості, визначає її здатність ухвалювати рішення в складних життєвих ситуаціях та впливає на її поведінку. Це підтверджує гіпотезу нашого дослідження, адже було встановлено зв'язок між життєстійкістю та емоційним інтелектом, який допомагає людині розвивати стратегії керування емоціями для підвищенню життєстійкості.

Зважаючи на те, що об'єктом нашого дослідження була студентська молодь, яка має амбіції щодо особистісного та професійного зростання, прояви їхньої життєстійкості та стратегій взаємодії є ключовими для їхнього подальшого розвитку. Однак, стрес, особливо у період воєнного стану, може мати серйозний вплив на загальну життєстійкість. Це може виявитися в

низькому рівні життєвої енергії, погіршенні психологічного стану, зменшенні здатності концентруватися та приймати рішення, а також у виникненні фізичних симптомів, таких як безсоння або навіть проблеми зі здоров’ям. Для студентів, які вже знаходяться під впливом стресу навчання та інших звичних факторів, додаткове навантаження від воєнного стану може підірвати їхню здатність до адаптації та подолання труднощів. Це може вплинути на їх навчання, психічне та фізичне здоров'я, а також загальний стан самопочуття.

Тому важливо розглядати стрес як фактор, який потребує уваги й керівництва, особливо в умовах воєнного стану, і вживати заходів для його пом’якшення та підтримки студентів у цей важкий період.

У такій ситуації важливість психодіагностичного аналізу особистісних характеристик студентів обумовлена тим, що пережите впливає на їх емоційний стан не лише зараз, а й у подальшому житті. Негативні наслідки травматичного досвіду можуть виявлятися через зростання післятравматичних симптомів.

Студентам ЗВО у рамках дослідження було запропоновано тренінгову програму для підвищення рівня життєстійкості в умовах воєнного часу. Вважаємо, що шляхом формування конструктивних психологічних установок та впровадження відповідних практичних вправ можна вплинути на емоційний стан студентів, сприяючи розвитку адекватних стратегій поведінки та поліпшенню їхньої життєстійкості в умовах воєнного конфлікту.

Аналіз феномену життєстійкості дозволяє зрозуміти, що високий рівень життєвої сили сприяє оптимізації процесу свідомого вибору життєвого шляху. Це пояснюється тим, що життєва сила допомагає людям зберігати психологічний комфорт, відчувати себе в безпеці та стабільності під час життєвих цілей, а також підтримувати своє психічне здоров’я, впевненість у собі та довіру до інших у процесі їх досягнення. Тому життєстійкість є фундаментом особистісних рис людини і одним із ключових параметрів зрілих форм емоційної саморегуляції, яка може розглядатися як показник психічного здоров’я.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ БУЛІНГУ, НАСИЛЛЯ ТА ДИСКРИМІНАЦІЇ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ І ПРОФІЛАКТИКИ

В.Д. Гамій
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Університет імені Альфреда Нобеля,
Дніпро, Україна
Н.В. Грисенко
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки,
Університет імені Альфреда Нобеля
Дніпро, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ

Сьогодні, в епоху активної трансформації суспільства, усе більшої уваги набуває проблема гендерних стереотипів. Незважаючи на досягнені рівності на законодавчому рівні у сфері прав людини, у повсякденному житті й досі зберігаються стійкі упередження щодо ролі чоловіків і жінок, що впливають на можливості особистісного розвитку, соціальну взаємодію та професійну реалізацію. Гендерні упередження є стійкими когнітивними установками, що формуються на основі стереотипних уявлень про жінок і чоловіків і призводять до нерівного ставлення до осіб залежно від їхньої статі. Вони формуються під впливом соціокультурних факторів та можуть спричиняючи дискримінацію та нерівність у різних сферах життя людини. Теоретичний аналіз гендерних упереджень є ключовим інструментом для виявлення їхніх психологічних, соціальних та культурних передумов. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти, як формуються ці установки, чому вони залишаються стійкими навіть у прогресивному суспільстві та які механізми сприяють їх підтримці. Аналіз також дає змогу оцінити наслідки впливу гендерних упереджень на особистість і соціальні процеси, а також напрацювати ефективні стратегії для їх подолання через освіту, медіа, суспільні ініціативи та психологічну підтримку.

Гендерні стереотипи – це поширені в суспільстві узагальнені уявлення про те, як поводяться чоловіки та жінки. Вони можуть бути як позитивними, так і негативними, і часто визначають очікування щодо поведінки та ролей обох статей. Наприклад, існує стереотип, що жінки більш емоційні та менш раціональні, тоді як чоловіки вважаються логічними та менш чутливими. Такі уявлення можуть обмежувати можливості обох статей у виборі професії, освіти та інших сфер життя [4]. Сучасні українські дослідники виділяють кілька ключових типів гендерних упереджень, що мають особливе значення для аналізу соціальних ролей та можливостей жінок.

По-перше, варто відзначити упередження щодо компетентності, які проявляються у переконанні, що жінки за своєю природою менш здатні до прийняття рішень, лідерства чи професійної реалізації в «чоловічих» галузях.

Це призводить до недовіри до їхньої експертності, особливо в технічних чи управлінських професіях [4].

По-друге, значну роль відіграють упередження щодо соціальних ролей, які передбачають очікування певної поведінки відповідно до статі. Наприклад, від жінок очікують м'якості, емоційності, готовності до жертви заради сім'ї, тоді як прояви лідерських якостей або амбітності можуть сприйматися як «нежіночі» [2].

Третій тип – інституційні або структурні упередження. Вони закріплюються в організаційній культурі та політиках, які формально не є дискримінаційними, але де-факто створюють бар'єри для жінок. Прикладом є очікування постійної професійної присутності або обмеження можливостей кар'єрного зростання через материнство. Ці упередження складно виявити, оскільки вони маскуються під «нейтральні правила» [3].

Окрему категорію становлять побутові, або повсякденні упередження, що проявляються у звичних жартах, висловах чи діях, які нівелюють соціальну або професійну значущість жінки. Такі прояви можуть видаватися безпечними, однак вони посилюють атмосферу прихованої дискримінації [4].

Нарешті, існують формалізовані упередження – відкриті й усвідомлені переконання щодо нерівності між чоловіками та жінками. Наприклад, думка про те, що «жінки не можуть бути керівниками», є прикладом прямої дискримінації, що досі трапляється в суспільному житті [2].

Мас-медіа відіграють значну роль у формуванні та закріпленні гендерних стереотипів. В українському медіапросторі часто спостерігається стереотипізація жінок, що проявляється у зображенні їх у традиційних ролях або об'єктивації. Це сприяє закріпленню упереджених уявлень про роль жінки в суспільстві та може негативно впливати на її самосприйняття та соціальний статус [1].

В Україні питання гендерної рівності залишається актуальним. Незважаючи на законодавчі ініціативи, спрямовані на забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків, існують значні перешкоди на шляху досягнення реальної рівності. Це зумовлено глибоко вкоріненими стереотипами та упередженнями, які впливають на всі сфери суспільного життя [3].

Висновок. Гендерні упередження та стереотипи є серйозною перешкодою на шляху досягнення гендерної рівності та повної самореалізації особистості. Їх подолання вимагає комплексного підходу, що включає освітні програми, зміни в медіапросторі та законодавчі ініціативи, спрямовані на формування суспільства, вільного від дискримінації та упереджень.

Список використаних джерел

1. Безверхня Г. Гендерні ролі та гендерні стереотипи у сучасному українському суспільстві. *Психологія і педагогіка*, 2020. С. 112–117.

2. Борщ К., Ляшко М. Гендерні стереотипи як соціальна проблема сучасних жінок: *Збірник наукових праць УжНУ*, 2020. С. 47–51.

3. Ковальчук Л. Гендерна рівність в Україні: стан, виклики та перспективи: *Науковий вісник Ужгородського національного університету,* 2022. С. 97–100.

4. Коханова О., Бурячок Є. Гендерні стереотипи: сутність, види та вплив на самореалізацію жінок різного віку, 2023. С. 58–66.

В.С. Похил
студентка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна
В.О. Ігнатенко
викладач кафедри вікової та педагогічної психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

САМОРУЙНІВНА ПОВЕДІНКА ТА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність теми зумовлена зміною звичних узагальнених тенденцій, розвитком нових технологій та ускладненням політичної ситуації на світовій арені. Війна, пандемія COVID-19 та підвищена емоційна напруга серед громадян ускладнюють процес інтеграції та адаптації підлітків до змін у їхньому власному тілі та житті. У процесі дозрівання в організмі підлітка змінюється не лише гормональний фон, а й сон, циркадні ритми та метаболізм [3].

Так, рівень уразливості підлітка є значно вищим за рівень уразливості дорослої людини чи дитини. До стресу, спричиненого базовими психологічними та фізіологічними змінами, додається навантаження у вигляді підвищеного страху за власне життя, безпеку та майбутнє. Новий етап дорослого життя потребує від молодої особистості значних зусиль: пошуку власного місця в соціальному середовищі, випробування меж комунікації у спілкуванні з рідними або незнайомцями, зміни мотивації та поглядів [2]. Усі ці зміни є досить травматичними подіями, що можуть вплинути на якість життя та стан підлітка в майбутньому. У цьому контексті важливим є розгляд таких феноменів, як підліткова криза (Е. Еріксон, Л. Виготський), емоційна нестабільність (Д. Гоулман), соціальна адаптація (П. Торнтон, Дж. Коулмен) та саморуйнівна поведінка (Г. Юнг, З. Фрейд). Проблематику саморуйнівної поведінки підлітків досліджували, зокрема, Л. Ліха, К. Г. Юнг, А. Бек, а вплив стресових чинників на психоемоційний стан молоді вивчали Е. Фромм та В. Франкл. Актуальність профілактики девіантної поведінки серед підлітків визначають у своїх працях Д. Олвеус (у контексті булінгу), Л. Берковіц (агресивна поведінка) та Р. Лазарус (копінг-стратегії подолання стресу).

Саморуйнівна поведінка – це будь-яка поведінка, під час якої людина завдає собі шкоди. Серед видів саморуйнівної поведінки слід зазначити [3]:

1. Шкідливі звички (паління, споживання алкоголю та психоактивних речовин);
2. Конфліктну та імпульсивну поведінку, яка може призвести до фізичних пошкоджень;
3. Самопошкодження, тобто навмисне спричинення болю власному тілу (опіки, порізи, самопобиття тощо).

Складні почуття, емоційне збудження, імпульсивність та міжособистісний стрес нерідко є причинами саморуйнівної поведінки [4]. Також часто саморуйнівну поведінку використовують як спосіб отримання контролю над стресовою ситуацією або як «інструмент» для полегшення стану, підкріплюючи самопошкодженням певні позитивні чи негативні емоційні стани.

Причини виникнення у підлітка певної моделі поведінки можуть бути найрізноманітнішими. Серед основних функцій і потреб, що викликають саморуйнівну поведінку, варто зазначити [4]:

1. Бажання отримати полегшення. Заміщуючи емоційний біль фізичним, людина відчуває тимчасове покращення власного емоційного стану.
2. Контроль складних почуттів. Саморуйнівна поведінка може розглядатися як спроба повернення контролю над власним тілом.
3. Вираження негативних емоцій щодо себе. Це можуть бути страх, ненависть, гнів або сором.
4. Прагнення до зв’язку з іншими. Нерідко наслідки самопошкодження використовуються як сигнали-заклики по допомогу або як спосіб пошуку однодумців.

Окрім цього, причинами саморуйнівної поведінки можуть бути психічні розлади, депресія чи тривожні стани. У низці досліджень серед дорослих із психічними вадами було виявлено, що перші симптоми почали проявлятися саме у підлітковому віці [1].

Таким чином, потреба у дослідженні появи саморуйнівної поведінки серед підлітків зумовлена необхідністю вдосконалення засобів її профілактики. Розвиток нових технологій, зміна пріоритетів та системи поглядів у сучасному суспільстві роблять деякі профілактичні заходи застарілими. Кібербулінг, негативний вплив соціальних мереж, відрив від реальності через перевагу віртуального середовища – усе це впливає на світогляд підлітка, змінюючи його стан, пріоритети, погляди та потреби. У сучасних умовах для надання вчасної та ефективної допомоги фахівець повинен враховувати не лише зміни в найближчому оточенні підлітка, а й нові тенденції інформаційного простору, який є невід’ємною частиною життя молодої людини.

Висновок. Потреба дослідження саморуйнівної поведінки серед підлітків обумовлена сучасними соціальними, політичними та технологічними змінами, що суттєво впливають на процес їхнього становлення та адаптації. Війна, пандемія COVID-19, емоційна напруга, соціальна невизначеність і вплив цифрового середовища створюють додаткові труднощі для підлітків, що підвищує ризик виникнення саморуйнівної поведінки. Саморуйнівна поведінка є складним явищем, яке може бути викликане різними чинниками: емоційним напруженням, бажанням контролю, впливом соціального оточення та наявністю психічних розладів. Вона може мати як імпульсивний, так і усвідомлений характер, а її наслідки можуть впливати на подальше життя підлітка, його фізичне та

психічне здоров'я. Підлітковий вік є періодом активного становлення особистості, під час якого формується світогляд, самооцінка, соціальні навички та адаптаційні механізми. Тому профілактичні заходи та методи допомоги повинні базуватися не лише на традиційних психологічних інструментах, а й враховувати сучасні тенденції, зокрема вплив соціальних мереж, кібербулінгу та онлайн-комунікації. Отже, дослідження причин та механізмів саморуйнівної поведінки серед підлітків є вкрай важливим для розробки ефективних методів її профілактики та корекції. Це дозволить створити більш дієву систему підтримки, що враховуватиме особливості сучасного соціального та інформаційного середовища, сприяючи своєчасному виявленню ризиків та наданню необхідної допомоги підліткам.

Список використаних джерел

1. Elyoseph Z., Levkovich I. Beyond the Surface: Teachers' Perceptions and Experiences in Cases of Non-Suicidal Self-Injury Among High School Students. *OMEGA – Journal of Death and Dying*. 2023. Т. 0(0). С. 1–16. DOI: 10.1177/00302228231223275

2. Kohútová K., Petlák E., Schachl H. Typology of Adolescents in Terms of Risk Behavior – Differentiation in Terms of Parental Condition. *The New Educational Review*. 2021. Т. 63, № 1. DOI: 10.15804/tner.2021.63.1.06.

3. Lukoševičiūtė-Barauskienė J., Žemaitaitytė M., Šumakarienė V., Šmigelskas K. Adolescent Perception of Mental Health: It's Not Only about Oneself, It's about Others Too. *Children.* 2023. Т. 10, № 7. С. 1109. DOI: 10.3390/children10071109.

4. Stänicke L. The self and self-harm – toward a more nuanced understanding of self-harm in adolescence. Routledge eBooks, 2024. DOI: 10.4324/9781032651934-19.

В.С. Бондар
здобувач ступеня доктора наук у галузі 01 «Освіта/Педагогіка»
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти важливу роль у підвищенні ефективності навчання відіграє застосування інтерактивних методів. Вони створюють сприятливі умови для активного залучення учнів до пізнавальної діяльності та підвищують їх мотивацію до навчання, допомагають формувати у здобувачів освіти різні компетентності, в тому числі, здоров'язбережувальну.

Проблему формування здоров'язбережувальної компетентності в осіб з особливими освітніми потребами вивчали: О.М. Акімова, О.Є. Антонова, Ю.Д. Бойчук, О.М. Волошин, О.В. Гнатюк, А.В. Козлов, Н. Коцур, В. Лозинський, Т. Миронюк, Н.В. Науменко, Н.М. Поліщук, Л.М. Рибалко, Л. Товкун, М. Цільмак та ін.

У Загальній частині І Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2020 р.) вказано, що «здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей» (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011).

Поняття «інтерактив» походить від англійського слова «interact» чи «inter» (взаємодіяти) і «act» (діяти), та означає здібність до взаємодії та діалогу. Інтерактивне навчання передбачає активну участь здобувачів освіти у процесі навчання: вони не лише сприймають інформацію, а й беруть участь у її обговоренні, аналізі та осмисленні. Основною метою інтерактивного навчання є створення комфортного освітнього простору, де кожен здобувач освіти відчуває себе інтелектуально спроможним.

Вчені зауважують, що інтерактивне навчання ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки і особистісно-діяльнісного підходу (О. Пометун), передбачає групове і колективне навчання (В. Дяченко), індивідуалізацію (І. Унт, А. Границька), дидактичне проєктування (В. Гузєєв), ігрові (Й. Гензерг), проблемні (Г. Вернер, М. Махмутов) і програмовані методи (В. Безпалько).

За визначенням О. Пометун, інтерактивне навчання – є формою організації пізнавальної діяльності, яка передбачає результат через побудову умов, де кожен здобувач освіти відчуває себе успішним і впевненим у

власних знаннях (Пометун, 2004).

О. Зубенко і С. Медведєва вважають, що інтерактивне навчання тісно взаємопов'язане із процесом спілкування та обумовлює реалізацію трьох компонентів: комунікативний (передавання інформації), інтерактивний (взаємодія), перцептивний (розуміння співрозмовника) (Зубенко, 2008).

На думку Н. Грицай, інтерактивне навчання обумовлює взаємне навчання у груповій роботи, де вчитель є не лише джерелом знань, але і консультантом та організатором освітнього процесу (Грицай, 2019). Усі учасники освітнього процесу стають рівноправними партнерами, що допомагає розвитку критичного мислення, умінню аргументовано висловлювати думки, аналізувати інформацію і вести діалог.

Є багато класифікацій інтерактивних методів. С. Сисоєва описує такі форми інтерактивних методів: евристична бесіда, дискусія, презентація, «мозковий штурм», ділові ігри, «круглий стіл», кейс-метод, тренінги, рольові ігри, моделювання, розробка проєктів та ін. (Сисоєва, 2011). О. Павлик додає до цього метод «мікрофона», асоціативне ґронування, прогнозування, сократівську бесіду (Павлик, 2005). Л. Півень поділяє методи відповідно характеру взаємодії: «учень–учень–вчитель», «учень–комп'ютер–вчитель», «учень–підручник–вчитель» (Півень, 2023).

Ігровими інтерактивними методами є рольові і ділові ігри, проєктні і організаційно-діяльнісні ігри, імітації реальних ситуацій. Неігрові методи передбачають дискусії, відкриті форуми, диспути, дебати, методи аутентичного оцінювання (портфоліо).

А. Михалюк пропонує застосовувати інтерактивні методи під час різних етапів навчання: при первинному засвоєнні знань (бесіди, проблемні лекції), при контролі знань (обговорення, тестування), при формуванні навичок (рольові ігри, проєктна діяльність) (Михайлюк, 2020).

Для формування здоров'язбережувальної компетентності можна застосовувати такі методи: «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Навчаючи – учусь», «Метод Прес», «Дискусія». Вони сприяють розвитку критичного мислення, аналізу, умінню працювати у групі, пояснювати свою думку і приймати виважені рішення. Ці методи поглиблюють в учнів знання щодо будови тіла людини, функціонування у неї органів, ролі фізичної активності, сну і здорового способу життя.

Метод мозкового штурму використовується, наприклад, коли учням пропонується проблемне питання: «Як нестача сну впливає на людину, її емоційний стан?». При обговоренні запитання, учасники висловлюють власні думки та їх аргументують.

Застосування інтерактивних методів навчання сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності завдяки тому, що:

– здобувачі освіти можуть самостійно вивчати роль здоров'я, наприклад, вплив соціуму на фізичний стан людини, взаємозв'язок рухової активності з фізичним здоров'ям та ін.;

– інтерактивна взаємодія сприяє розвитку у здобувачів освіти навичок самостійного пошуку і аналізу інформації про здоров'я, обговорення цієї теми з різноманітних джерел;

– при проведенні дискусії та розв'язанні проблем розвивається критичне мислення, яке є значимим для формування здоров'язбережувальної компетентності.

Отже, інтерактивне навчання – є важливим засобом формування здоров'язбережувальної компетентності, що робить навчання більш цікавим, змістовним та особистісно орієнтованим.

Список використаних джерел

1. Грицай Н.Б. Інноваційні технології навчання біології: навчальний посібник. Львів : Новий світ–2000, 2019. 176 с.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text

3. Зубенко О.В., Медведєва С.О. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному вузі. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2008. № 4. С. 119–122.

4. Михалюк А. Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта : теорія і практика.* 2020. № 33. С. 76–79.

5. Павлик О.А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка.* 2005. № 25. С. 116–118.

6. Півень Л.М. Активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом використання інтерактивних методів навчання. Миколаїв, 2023. 36 с.

7. Пометун О.І. Активні та інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти.* 2004. № 3. С. 10–15.

8. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

О.А. Вовченко
доктор психологічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями сенсорного розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ООП

Вивчення різних типів інтелекту є відносно новим, але сучасним напрямом в контексті досліджень спеціальної психології, який набуває все більшої актуальності. Формування та розвиток у дітей з ООП не лише звичного IQ (когніцій), а й емоційного, невербального соціального та інших типів інтелекту відіграють ключову роль у процесі пізнання навколишнього світу, оскільки дозволяють аналізувати та інтерпретувати інформацію, що надходить через різні канали сприйняття: зоровий, тактильний, кінестетичний, емоційний та ін.

Одним із перших модель множинності інтелекту запропонував Л. Терстоун. Означена модель знайшла своє відображення у багатьох сучасних тестах інтелекту, які оцінюють різні когнітивні фактори, а не лише загальний інтелект. Дискусія між прихильниками g-фактора та моделі

первинних здібностей триває до сьогодні, стимулюючи подальші дослідження структури інтелекту (Thurstoun, 1938). Вагомим стало його твердження про те, що кожен із типів інтелекту є відносно автономним та може розвиватися незалежно від інших.

Серед знаних зарубіжних науковців, які зробили важливий внесок у розуміння множинності інтелекту варто згадати Г. Гарднера. Вчений детально охарактеризував важливість просторового та тілесно-кінестетичного інтелекту (Gardner, 1993). Роботи науковця присвячені вивченню таких типів інтелекту, як лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, інтерперсональний та інтраперсональний. Кожен тип інтелекту, за Г. Гарднером, має свою нейробіологічну основу та може розвиватися незалежно від інших. Це дає можливість створювати навчальні програми для дітей з ООП, спираючись на багатоманіття способів освоєння навколишнього світу, отримання і засвоєння навчальної програми не лише традиційними освітніми методами. Крім того, можна говорити про створення програм, які найбільше підходять для кожної дитини, в залежності від потреб, можливостей, ментальних особливостей тощо.

Варто згадати також, про дослідження Г. Гарднером просторового інтелекту, якому науковець надавав пріоритетне місце. Означений тип інтелекту відображав здатність дитини сприймати та обробляти просторову інформацію. Просторовий інтелект проявляється у здатності до візуалізації, орієнтації у просторі, створення ментальних образів, розуміння просторових відношень між об’єктами (Gardner, 1993). Так, дитина з розвиненим просторовим інтелектом легко може оперувати візуальними образами, можуть уявляти об’єкти з різних ракурсів, має гарну просторову пам’ять. Цей тип інтелекту відіграє важливу роль у багатьох сферах життєдіяльності дорослого та дитини. Він є необхідним, якщо профорієнтуючись, дитина зупинить свій вибір на професії дизайнера, архітектора, художника, інженера та інших, тобто діяльність фахівців, яка пов’язана з просторовим мисленням та маніпулюванням об’єктами у просторі.

Просторовий інтелект також важливий для повсякденного життя. Він допомагає дитині орієнтуватися у класі, на вулиці, в місті, складати маршрути, розуміти карти та схеми. Навіть такі прості дії, як складання конструктору, приготування їжі, вишивання чи пошив одягу, збирання меблів, вимагають залучення просторового інтелекту. Г. Гарднер неодноразово підкреслював, що просторовий інтелект може розвиватися незалежно від інших типів інтелекту і мати високі показники, незалежно, наприклад від низького показника IQ. Це означає, що людина може мати високий рівень просторового інтелекту, навіть якщо інші її когнітивні здібності розвинені меншою мірою.

Ідеї науковця продовжив Д. Гоулман, акцентуючи увагу на емоційному інтелекті, як ключовому факторі успішної соціальної взаємодії, що особливо важливо для осіб з особливими освітніми потребами (Goleman, 2005). Емоційний інтелект (EQ) вчений визначав, як уміння, здатність розуміти значення, важливість роль власних емоцій, застосовувати ці знання з метою уникнення проблем чи їх вирішення (Вовченко, 2024).

Дослідники емоційного інтелекту, зокрема роботи в сфері спеціальної психології О. Борзунової, О. Вовченко, А. Душки, Х. Колбасової, С. Максименка, М. Микитенко, А. Обухівської, Д. Пагави, О. Романенко та ін., наголошують, що емоційний інтелект сприяє особистісному зростанню дитини з тими чи іншими особливостями, ефективному професійному становленню, соціалізації та оволодінню особистісною саморегуляцією. Вчені наголошують на важливості чотирьох основних функцій емоційного інтелекту, як стресозахисній, адаптивній, рефлексивній, регулятивній (Вовченко, 2024). Цей тип інтелекту є не органічно обумовленим, але може визначатися через генетичні особливості, зазначав П. Саловей (Шпак, 2021).

Е. Торндайк та Р. Стернберг здатність контролювати та регулювати власні емоції, залежно від соціального спрямування визначали «соціальним інтелектом», і вважали передумовою популярності людини, статусності в колективі, наявності лідерських навичок, ефективній взаємодії з іншими (Sternberg, 1985), (Thorndike, 1920).

Значну увагу вчених-психологів привертають сьогодні індивідуальні відмінності у когнітивних стилях, тобто у способах сприйняття, обробки та організації інформації. Так, наприклад, H. Witkin, виокремлював польову залежність/незалежність як важливий параметр когнітивного стилю (Witkin, 1962). Польова залежність характеризується схильністю спиратися на зовнішні орієнтири та контекст під час сприйняття інформації із оточуючого світу, тоді як польова незалежність пов’язана з здатністю виділяти ключові елементи та абстрагуватися від контексту.

Інший напрям досліджень, представлений дослідженнями Р. Стернберга, навпаки наголошує на вивченні когнітивних стратегій, тобто способів, які дитина використовує для вирішення задач. Вчений запропонував триархічну теорію інтелекту, яка включає компонентний, експериментальний та контекстуальний аспекти (Sternberg, 1985). Компонентний аспект стосується внутрішніх механізмів обробки інформації, експериментальний – здатності до творчого мислення та генерації нових ідей, а контекстуальний – вміння адаптуватися до навколишнього середовища та використовувати свій інтелект у реальних ситуаціях. Отже, триархічна теорія інтелекту Р. Стернберга розширює наше розуміння інтелекту, підкреслюючи важливість практичного компонента та його зв’язок з невербальними здібностями. Ці знання і дослідження є важливими, оскільки дають можливість розробляти індивідуальні підходи до навчання та розвитку, враховуючи різні аспекти інтелекту дитини з ООП.

Висновки. Усі розглянуті теорії свідчать про складність та багатогранність інтелекту, який не можна звузити до одного чи кількох факторів. Розуміння різних аспектів інтелекту є важливим для розробки ефективних методів його оцінки (діагностики) та розвитку. Проте, традиційні методики дослідження інтелекту, зазвичай, фокусуються на вербальних та логіко-математичних здібностях, залишаючи поза увагою інші важливі аспекти когнітивної діяльності дитини, підлітка, дорослої особистості, забуваючи про те, що сучасне суспільство ставить перед зростаючим поколінням низку нових компетентнісних викликів.

Список використаних джерел

1. Вовченко О. До питання психологічної діагностики та корекції емоційного інтелекту дітей раннього та дошкільного віку. *Наукові перспективи*. 2024. 2(44). С. 1283–1296.
2. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості.* 2021. № 1(2). С. 282–287.
3. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 320 p.
4. Goleman D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. London, UK: Bloomsbury Publishing. 2005. 327 p.
5. Sternberg R. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press. 1985.
6. Thorndike E. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 1920. 140. P. 227–235.
7. Thurstone L. Primary mental abilities. Chicago: University of Chicago Press. 1938. 116 p.
8. Witkin H., Dyk R., Fattuson H. Psychological differentiation: studies of development. 1962.

mgr **Justyna Kocaj-Lasota,**
studentka III roku Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na
Wydziale Pedagogiki i Filozofii Uniwersytetu Rzeszowskiego

WYZWANIA EDUKACYJNE DZIECI ZE SPEKTRUM AUTYZMU W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

Wprowadzenie. Spektrum autyzmu to zaburzenie neurorozwojowe, które istotnie wpływa na sposób funkcjonowania dziecka w różnych obszarach, w tym w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Charakterystyczne trudności związane z komunikacją, interakcjami społecznymi oraz przetwarzaniem bodźców sensorycznych powodują, że dzieci z autyzmem wymagają dostosowania metod nauczania, organizacji przestrzeni edukacyjnej oraz indywidualnego podejścia pedagogicznego. Edukacja dzieci z autyzmem stanowi wyzwanie zarówno dla nauczycieli i terapeutów, jak i dla całego systemu szkolnego, który powinien dążyć do tworzenia warunków umożliwiających rozwój ich potencjału. Celem niniejszego artykułu jest analiza kluczowych wyzwań edukacyjnych, z jakimi mierzą się dzieci ze spektrum autyzmu we wczesnym okresie edukacji, a także omówienie strategii wspierających ich proces kształcenia.

Specyfika funkcjonowania dzieci ze spektrum autyzmu w kontekście edukacji. Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) obejmują szerokie spektrum trudności o różnym nasileniu, co sprawia, że każde dziecko może mieć inne potrzeby edukacyjne. W literaturze podkreśla się, że kluczowe obszary deficytów obejmują przede wszystkim komunikację werbalną i niewerbalną, trudności w nawiązywaniu relacji społecznych oraz nietypowe wzorce zachowań, często o charakterze powtarzalnym (Frith, 2008).

Dzieci z autyzmem mogą wykazywać ograniczone zainteresowania oraz sztywność w funkcjonowaniu, co utrudnia im adaptację do zmiennych warunków w przedszkolu i szkole (Pisula, 2016). Z perspektywy edukacyjnej istotnym problemem jest deficyt w zakresie rozumienia i używania języka, co prowadzi do

trudności w przyswajaniu treści programowych. Dzieci z ASD mogą posługiwać się echolaliami, tworzyć neologizmy lub mieć trudności w rozumieniu treści abstrakcyjnych i metafor, co wpływa na ich sposób odbioru przekazywanych informacji (Kanner, 1943). Wczesna interwencja logopedyczna oraz stosowanie metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC) mogą poprawić zdolność dziecka do wyrażania swoich potrzeb i rozumienia poleceń, co jest niezbędnym elementem skutecznego procesu edukacyjnego (Schreibman, 2007).

Wyzwania w edukacji przedszkolnej. Okres przedszkolny jest kluczowy dla kształtowania kompetencji społecznych i adaptacyjnych, jednak dla dzieci z autyzmem może być szczególnie trudny ze względu na specyfikę funkcjonowania w grupie. Przedszkole stanowi przestrzeń intensywnych interakcji społecznych, wymagających od dziecka elastyczności, umiejętności współpracy oraz dostosowania do zasad grupowych. Tymczasem dzieci z ASD często preferują aktywności indywidualne i mają trudności w interpretowaniu intencji oraz emocji innych osób (Baron-Cohen, 1995). Jednym z wyzwań edukacyjnych na tym etapie jest dostosowanie metod dydaktycznych do indywidualnych potrzeb dziecka. Standardowe formy pracy w przedszkolu, takie jak zabawy grupowe, zajęcia ruchowe czy swobodna aktywność w kącikach tematycznych, mogą stanowić wyzwanie sensoryczne i organizacyjne dla dziecka ze spektrum autyzmu. Przedszkolaki z ASD często reagują nadwrażliwością na bodźce dźwiękowe, dotykowe czy wzrokowe, co może prowadzić do przeciążenia sensorycznego i trudności w regulacji emocji (Bogdashina, 2010). W związku z tym konieczne jest wdrażanie strategii ułatwiających dziecku funkcjonowanie, takich jak tworzenie przewidywalnego schematu dnia, stosowanie wizualnych planów aktywności czy organizowanie miejsc wyciszenia, gdzie dziecko może odpocząć w sytuacjach nadmiernej stymulacji (Grandin, 2006).

Edukacja wczesnoszkolna i jej wyzwania. Wejście w etap edukacji szkolnej stanowi kolejny przełomowy moment w rozwoju dziecka z ASD. Struktura zajęć, wymagania programowe oraz konieczność utrzymania uwagi przez dłuższy czas mogą być trudne do opanowania. Jednym z największych wyzwań na tym etapie jest adaptacja do nowych zasad organizacyjnych oraz pracy w większej grupie. Dzieci ze spektrum autyzmu często mają trudności w przechodzeniu między różnymi aktywnościami, a każda zmiana może wywoływać u nich lęk i frustrację (Attwood, 2007). Ważnym aspektem jest dostosowanie metod nauczania do indywidualnych możliwości poznawczych dziecka. Niektóre dzieci z ASD wykazują zdolności ponadprzeciętne w określonych dziedzinach, takich jak matematyka czy nauki przyrodnicze, ale jednocześnie mogą mieć duże trudności z rozumieniem treści wymagających myślenia abstrakcyjnego lub pracy zespołowej (Happé, 1994). W związku z tym istotne jest stosowanie metod nauczania opartych na mocnych stronach dziecka, takich jak wizualizacja treści, schematy graficzne czy indywidualne instrukcje dostosowane do jego sposobu przetwarzania informacji (Mesibov, Shea, Schopler, 2005). W edukacji wczesnoszkolnej istotne jest również wsparcie w zakresie umiejętności społecznych, które mogą być rozwijane poprzez programy treningu umiejętności społecznych (TUS). Takie działania pomagają dzieciom lepiej rozumieć zasady interakcji, uczą ich rozpoznawania emocji oraz radzenia sobie w sytuacjach społecznych, co ma

kluczowe znaczenie dla ich dalszego funkcjonowania w środowisku szkolnym i poza nim (Krasny, Williams, Provencal, Ozonoff, 2003).

Podsumowanie. Edukacja dzieci ze spektrum autyzmu w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymaga elastycznego podejścia, które uwzględnia zarówno indywidualne trudności, jak i mocne strony dziecka. Kluczowe wyzwania obejmują dostosowanie metod nauczania do specyficznych potrzeb poznawczych, wsparcie w zakresie komunikacji oraz tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi społecznemu. Skuteczna edukacja dzieci z ASD opiera się na interdyscyplinarnej współpracy pedagogów, terapeutów oraz rodziców, co pozwala na budowanie środowiska sprzyjającego ich harmonijnemu rozwojowi.

Literatura

1. Attwood, T. (2007). Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
2. Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind. MIT Press.
3. Bogdashina, O. (2010). Perception, Sensory Experiences, and Communication in Autism. Jessica Kingsley Publishers.
4. Frith, U. (2008). Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy. Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
5. Grandin, T. (2006). Thinking in Pictures: My Life with Autism. Vintage Books.
6. Happé, F. (1994). Autism: An Introduction to Psychological Theory. Harvard University Press.
7. Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child.
8. Mesibov, G., Shea, V., Schopler, E. (2005). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. Springer.
9. Pisula, E. (2016). Autyzm u dzieci. Diagnostyka, terapia, wsparcie dla rodziców. Wydawnictwo Harmonia.

Т.Л. Опалюк

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

О.І. Богданова

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Розлади спектру аутизму (РСА) є групою нейророзвиткових порушень, що характеризуються труднощами в соціальній взаємодії, комунікації та обмеженими інтересами. Батьки дітей з РСА часто стикаються з високим рівнем стресу та емоційним виснаженням, що може призвести до емоційного вигоряння. Це явище потребує глибокого розуміння та впровадження ефективних стратегій профілактики.

Емоційне вигоряння у батьків дітей з РСА може бути спричинене кількома факторами: батьки постійно турбуються про здоров'я та розвиток своїх дітей, що може призводити до хронічного стресу; недостатня соціальна підтримка або нерозуміння з боку оточуючих можуть підвищити відчуття ізоляції; догляд за дитиною з РСА може вимагати значних витрат на медичні та реабілітаційні послуги; батьки можуть відчувати неспроможність задовольнити потреби дитини, що посилює їхні переживання.

Психологічні проблеми взаємодії батьків з дітьми, які мають особливі потреби досліджувалися низкою українських та зарубіжних науковців, зокрема: Р. Майрамян досліджувалась поява в батьків, які виховують особливу дитину, різних соматичних захворювань, астенічних і вегетативних розладів, депресивної симптоматики; Г. Кукурузою - психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку; Т. Скрипник концентрувала увагу на особливості взаємодії батьків з дитиною з РАС; А. Душка - психологічна допомога родині, яка виховує дитину з ДЦП та дитину з розладами спектру аутизму; Є. Ейдеміллером, В. Юстіцкісом досліджувались структурно-функціональні особливості сімей із психічно хворими членами родини; Г. Соколовою - особливості психологічного супроводу батьків, які виховують дітей із синдромом Дауна; В. Ткачовою описано виникнення у батьків дітей з ООП особистісних порушень та певних характерологічних особистісних рис; Л. Шипіциною – взаємини в родинах, де виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку та ін.

У наукових колах обговорюються дослідження щодо наявності пролонгованого стресу у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження стресу у батьківстві досліджували Р. Майрамян, М. Радченко; В. Ткачева; Л. Шипіцина та ін. Переважна більшість досліджень схиляються до висновку, що батьки, які виховують дитину з ООП, живуть в екстремальних умовах, у ситуації хронічного стресу. Такі екстремальні умови стають основним чинником розвитку синдрому емоційного вигорання у батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Дослідження показують, що емоційне вигоряння у батьків проявляється в таких симптомах:

- фізичне й емоційне виснаження;
- відчуття депресії або тривоги;
- втрата мотивації та ентузіазму;
- цинізм і відчуження від дитини та сім'ї;
- зниження якості взаємодії з дитиною.

Батьки, які виховують дітей з РСА, часто стикаються з постійними стресовими ситуаціями, пов'язаними з доглядом, лікуванням та навчанням дітей. Хронічний стрес може призводити до емоційного вигоряння, формуючи низку психологічних порушень.

Багато батьків відчувають безпорадність у вирішенні проблем, пов'язаних із розвитком своїх дітей. Це відчуття може бути посилене

невизначеністю в майбутньому, що загострює відчуття тривоги і призводить до вигоряння.

Батьки дітей із РСА часто відчувають відчуження через недостатнє розуміння їхніх потреб з боку оточуючих. Соціальна підтримка є важливим фактором у психічному здоров'ї, і її відсутність може негативно впливати на емоційний стан батьків.

Одним із ключових аспектів профілактики емоційного вигоряння є забезпечення психологічної підтримки:

1). Психотерапія. Індивідуальні або групові сесії з психотерапевтом можуть допомогти батькам зрозуміти свої емоції та навчитися справлятися зі стресом.

2). Групи підтримки. Участь у групах батьків, де можна обмінюватися досвідом і отримувати емоційну підтримку, може зменшити відчуття ізоляції.

3). Спеціалізовані семінари. Проведення семінарів для батьків на теми, пов'язані з вихованням дітей із РСА, може підвищити їхнє усвідомлення і впевненість.

4). Вебінари та онлайн-курси. Доступ до ресурсів і інформації через інтернет дозволяє батькам навчатися у зручному для них форматі.

Батькам важливо знайти баланс між турботою про дитину та піклуванням про себе. Регулярне виділення часу на власні потреби, захоплення та відпочинок допомагає запобігти виснаженню. Заняття спортом або активним відпочинком можуть підвищити емоційний фон і зменшити стрес.

Стресостійкість – це здатність особи справлятися зі стресовими ситуаціями. Навчання методам релаксації, дихальним технікам та медитації може значно покращити здатність батьків адаптуватися до складнощів.

Позитивна психологія пропонує стратегії, спрямовані на заміну негативних думок на позитивні. Фокусування на успіхах і досягненнях дитини може допомогти батькам відчути радість і гордість, що знижує рівень стресу.

Висновок. Емоційне вигоряння батьків дітей з розладами спектру аутизму є серйозною проблемою, яка потребує системного підходу до профілактики. Психологічна підтримка, освітні програми, самодопомога та активна соціальна підтримка з боку держави і суспільства можуть суттєво допомогти у попередженні цього явища. Підтримка батьків – це важливий крок до забезпечення благополуччя не лише дітей, але й усієї сім’ї. Профілактика емоційного вигоряння у батьків дітей з розладами спектру аутизму є складним, але вкрай важливим завданням. Психологічні особливості, такі як хронічний стрес, відчуття контролю та соціальна ізоляція, вимагають комплексного підходу до їх розуміння і лікування. Використання різноманітних стратегій профілактики, включаючи соціальну підтримку, психологічну консультацію, самообслуговування та розвиток стресостійкості, може значно поліпшити емоційний стан батьків і, як наслідок, сприяти кращому розвитку дітей із РСА.

Список використаних джерел

1. Андрейко Б.В. Психологічна допомога батькам дітей з порушенням розвитку. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 58–64.
2. Мілютіна К.Л., Івашова О.О. Вплив батьківського ставлення до дітей із розладами аутистичного спектру на перспективу інклюзивного навчання. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. *Серія «Психологічні науки».* 2017. Вип. 5 (1). С. 98–102.
3. Островська К.О. Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова.* Серія № 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія» : збірник наукових праць. 2015. Вип. 29. С. 213–219.
4. Соколова Г.Б. Особливості емоційного вигорання батьків, які виховують дітей із синдромом Дауна. *Наука і освіта*. 2018. № 5–6. С. 118– 122.
5. Lahad M., Avalon O. The "Basic Ph" Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-cultural Application. 2013. 288 с.

Т.Л. Опалюк
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Д.О. Брилінський
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Інтеграція старшокласників з особливими освітніми потребами (ОПП) у загальноосвітній простір є важливим етапом у розвитку сучасної освіти. Психологічні аспекти цієї інтеграції відіграють суттєву роль, оскільки забезпечення комфортного середовища для навчання та соціалізації таких учнів не лише сприяє їх успішному навчанню, але й допомагає формувати позитивний імідж про себе в суспільстві.

Сучасні трансформаційні зміни у суспільстві спричинили необхідність вдосконалення системи освіти, що пов'язано, зокрема, з розумінням важливості соціального і особистісного розвитку старшокласників з особливими освітніми потребами, їх соціалізації та інтеграції у соціум. Ці зміни стимулювали вчених і практиків для пошуку нових шляхів забезпечення успішності цих процесів [1].

Встановлено, що наукові дослідження з даної проблеми здебільшого проведено у галузі спеціальної чи медичної психології, а також педагогіки. У зазначеній площині напрацювання вчених були присвячені потребами інклюзивного навчання дітей з різними видами порушень, зокрема опорно-

рухового апарату (М. Андреєва, Ю. Бистрова, О. Гаяш, А. Крикун, Н. Кулик, О. Мартинчук, Л. Миськів, О. Поліщук, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, О. Чопік, А. Шевцов та ін.), проблемам інтеграції неповнолітніх із порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (В. Бондаренко, Л. Дивнич, Є. Клопота, А. Колупаєва, Т. Сак, Є. Синьова, О. Хохліна та ін.). Вчені підкреслюють значущість психолого-педагогічної підтримки та вчасного надання корекційної допомоги цій категорії дітей. Так, у спеціальній психологічній та педагогічній науці є роботи, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку дітей із психофізичними порушеннями в умовах масової школи (В. Васильцова, І. Гудим, Т. Ілляшенко, Л. Калмикова, Т. Костенко, М. Кулеша, Л. Муренець, Ю. Носенко та ін.). Дослідниками вивчалися організаційно-педагогічні та навчально-дидактичні умови здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів (С. Бабаніна, Т. Данилова, В. Нечипоренко, М. Нікітіна, О. Позднякова, А. Прядкіна, А. Савчук, В. Смоляк, Ю. Стрюкова та ін.) тощо [2].

Дослідники виокремили ключові психологічні аспекти, що впливають на соціальну інтеграцію старшокласників з ОПП [1; 2; 4]:

1. Психологічні бар'єри у соціальній інтеграції. Соціальні стереотипи щодо людей з ОПП можуть створювати психологічні бар'єри, які заважають їхньому успішному інтегруванню в соціум. У зв'язку з цим важливо усвідомлювати вплив негативних установок на ставлення не лише однолітків, а й педагогів: зниження очікувань і відсутність підтримки може суттєво знизити рівень самовираження таких учнів.

Старшокласники з ОПП можуть відчувати внутрішній конфлікт через свою ідентичність і нестандартний досвід. Це породжує тривогу, невпевненість у собі та страх перед соціальними взаємодіями, що, в свою чергу, ускладнює їх інтеграцію у звичайний колектив.

2. Психологічні особливості старшокласників з ОПП. Кожен учень з ОПП має унікальний набір особливостей, що потребують індивідуального підходу. Психологічні характеристики таких старшокласників можуть включати різні рівні когнітивних здібностей, емоційних реакцій, соціальних навичок, що робить необхідним розробку індивідуальних програм підтримки.

Емоційна компетентність – це важливий аспект соціальної інтеграції. Старшокласники з ОПП повинні навчитися виражати свої емоції, розуміти емоції інших людей, що потребує спеціальних програм і підтримки з боку педагогів та психологів. Позитивні емоції, пов'язані з успіхами в навчанні та соціальних взаємодіях, можуть зміцнити їхню самооцінку.

3. Стратегії підтримки соціальної інтеграції. Психологічна підтримка є ключовим елементом успішної соціалізації старшокласників з ОПП. Психологи можуть допомогти учням подолати внутрішні бар'єри, навчитися ефективно взаємодіяти з однолітками та розвитку навичок асертивності.

Активна участь у позакласних заходах, клубах та спортивних командах може сприяти соціальному включенню старшокласників з ОПП. Соціальна

взаємодія в менш формальних умовах дозволяє учням розкрити свої здібності та знайти однодумців.

Навчальні заклади повинні створювати інклюзивне середовище, де уважно ставляться до потреб учнів з ОПП. Важливо реалізовувати спеціальні програми, націлені на формування толерантного ставлення серед учнів. Такі програми можуть включати тренінги для учнів та педагогів, тематичні семінари, на яких обговорюються питання дискримінації та прийняття різноманітності.

4. Формування позитивних соціальних відносин. Формування культури толерантності в навчальному закладі є важливим кроком до створення сприятливого середовища для старшокласників з ОПП. Програми виховання толерантності можуть включати спільні проекти, де учні працюють разом, обираючи теми, які спрямовані на соціальні чи екологічні проблеми.

Навчання учнів ефективним стратегіям управління конфліктами може зменшити ризик виникнення соціальних ізоляційних ситуацій. Це може включати розвиток навичок медіації, активного слухання та конструктивного спілкування.

Висновок. Отже, соціальна інтеграція старшокласників з особливими освітніми потребами є багатогранним процесом, який вимагає врахування психологічних особливостей учнів, а також соціальних і освітніх умов. Психологічні бар'єри можуть значно ускладнити цю інтеграцію, проте існують ефективні стратегії, що дозволяють розвивати позитивну соціальну динаміку. Сприятливе середовище, психологічна підтримка, навчання толерантності та активна участь у житті школи можуть суттєво поліпшити соціальну інтеграцію старшокласників з ОПП, сприяючи їхньому успішному розвитку в суспільстві. Наша мета полягає в тому, щоб забезпечити цим учням рівні можливості для самореалізації, формуючи відповідальне і чуйне суспільство.

Список використаних джерел

1. Турубарова А.В. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості підлітків із обмеженими можливостями здоров’я. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості в освітньо-реабілітаційному просторі: *монографія* / [В.Й. Бочелюк, І.Ю. Антоненко, А.В. Турубарова, М.С. Панов]. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. 316 с. С. 167–215.

2. Турубарова А.В., Черепєхіна О.А. Психолого-педагогічні особливості розвитку професіоналізму психологів у вищих навчальних закладах: погляд третього тисячоліття. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія: Психологічні науки. Херсон : ХДУ, 2017. Т. 3. Вип. 2. С. 100–104.

3. Цибуляк Н.Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку спостережливості у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ….канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталя Юріївна Цибуляк. Київ, 2014. 21 с.

4. Pobokina H.M., Boyarin L.V., Zavatskyi Yu.A. Socio-psychological characteristics of self-fulfiliment of youth and its resilience: internal and external dimensions. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Київ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 139–145.

dr hab. **Marek Paluch**, prof. UR
Wydział Pedagogiki i Filozofii Uniwersytetu Rzeszowskiego
Instytut Pedagogiki
dr **Radosław Malikowski**
Wydział Pedagogiki i Filozofii Uniwersytetu Rzeszowskiego
Instytut Pedagogiki

DZIAŁANIA EDUKACYJNO – SPOŁECZNE WOBEC DZIECI O SPECJALNYCH POTRZEBACH – PROFILAKTYKA I TERAPIA

Wprowadzenie. Wsparcie oraz edukacja dzieci z niepełnosprawnością to fundamentalne obszary działalności pedagogicznej, terapeutycznej i społecznej, mające na celu umożliwienie im jak najpełniejszego rozwoju oraz uczestnictwa w życiu społecznym. Współczesne podejście do tej problematyki uwzględnia wieloaspektowy charakter niepełnosprawności, dostrzegając zarówno biologiczne, psychologiczne, jak i środowiskowe uwarunkowania funkcjonowania dziecka. W niniejszym opracowaniu podjęto analizę kluczowych zagadnień związanych z procesem wsparcia, edukacji oraz integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Przywołane zostaną również teoretyczne koncepcje oraz praktyczne rozwiązania stosowane w pedagogice specjalnej.

Pojęcie wsparcia i jego znaczenie w kontekście dzieci z niepełnosprawnością

Wsparcie, rozumiane jako świadome działania podejmowane w celu poprawy jakości życia jednostki i wyrównania jej szans rozwojowych, jest kluczowym elementem systemu opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością. Może ono przyjmować różne formy, obejmujące zarówno pomoc emocjonalną, psychologiczną, terapeutyczną, jak i edukacyjną. Istotne jest uwzględnienie indywidualnych potrzeb dziecka oraz jego najbliższego otoczenia, w tym rodziny i środowiska rówieśniczego (Obuchowska, 2008). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że skuteczne wsparcie powinno obejmować nie tylko samego podopiecznego, ale także osoby z jego otoczenia, aby umożliwić stworzenie optymalnych warunków do rozwoju (Twardowski, 2012).

Dzieci z niepełnosprawnością doświadczają licznych barier w codziennym funkcjonowaniu, które mogą dotyczyć zarówno aspektów fizycznych, jak i społecznych. Wsparcie ukierunkowane na rozwój kompetencji adaptacyjnych, komunikacyjnych oraz emocjonalnych pozwala im lepiej odnaleźć się w rzeczywistości edukacyjnej i społecznej. Niezwykle istotna jest tu rola specjalistów, takich jak pedagodzy specjalni, psychologowie, terapeuci oraz nauczyciele, którzy poprzez odpowiednie strategie dydaktyczne i wychowawcze mogą wpływać na poprawę funkcjonowania dziecka w różnych obszarach (Sęk, 2011).

Niepełnosprawność jako złożone zjawisko o charakterze interdyscyplinarnym

Niepełnosprawność jest pojęciem wielowymiarowym, odnoszącym się do ograniczeń wynikających z różnego rodzaju deficytów – sensorycznych, intelektualnych, ruchowych lub psychicznych. Światowa Organizacja Zdrowia

(WHO, 2001) definiuje niepełnosprawność jako stan utrudniający jednostce pełne i skuteczne uczestnictwo w życiu społecznym na równi z innymi. Klasyfikacja niepełnosprawności uwzględnia zarówno jej charakterystykę funkcjonalną, jak i stopień wpływu na codzienne życie jednostki.

W kontekście pedagogicznym szczególne znaczenie mają zaburzenia rozwoju poznawczego i społecznego, które często wiążą się z trudnościami w zakresie przyswajania wiedzy oraz nawiązywania interakcji z rówieśnikami. Warto zauważyć, że niepełnosprawność nie jest jedynie problemem jednostki, lecz także wyzwaniem dla całego systemu edukacyjnego i społecznego, który powinien dążyć do eliminowania barier i tworzenia przestrzeni sprzyjającej inkluzji (Hulek, 2010).

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością – modele, strategie i wyzwania

Proces edukacji dzieci z niepełnosprawnością opiera się na zasadzie dostosowania metod i treści nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia. Współczesne modele edukacyjne uwzględniają zarówno szkoły specjalne, klasy integracyjne, jak i edukację włączającą, która zakłada pełne uczestnictwo dzieci z niepełnosprawnością w systemie powszechnym. Wybór konkretnego modelu powinien uwzględniać zarówno stopień trudności, z jakimi mierzy się dziecko, jak i jego potencjał do adaptacji w standardowym środowisku szkolnym (Gajdzica, 2013).

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością wymaga stosowania zróżnicowanych metod dydaktycznych, które pozwalają na skuteczne przekazywanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności praktycznych. Nauczyciele oraz terapeuci często sięgają po alternatywne sposoby komunikacji, metody multisensoryczne, terapię behawioralną czy zajęcia wspierające rozwój społeczny i emocjonalny. Indywidualizacja procesu nauczania jest kluczowym elementem skutecznej edukacji, gdyż pozwala na dostosowanie tempa pracy oraz materiałów dydaktycznych do możliwości i ograniczeń dziecka (Bogdanowicz, 2007).

Podsumowanie. Edukacja i wsparcie dzieci z niepełnosprawnością stanowią złożony proces wymagający współpracy wielu podmiotów – nauczycieli, terapeutów, rodziców oraz instytucji wspierających. Kluczowym elementem jest indywidualizacja metod nauczania oraz zapewnienie optymalnych warunków rozwoju, sprzyjających zarówno nauce, jak i integracji społecznej. Budowanie inkluzyjnego społeczeństwa, w którym dzieci z niepełnosprawnością mają realne szanse na pełne uczestnictwo w życiu społecznym, powinno stanowić priorytet systemu edukacyjnego i polityki społecznej.

Literatura

1. Bogdanowicz, M. (2007). Integracja percepcyjno-motoryczna. Wydawnictwo Harmonia.

2. Gajdzica, Z. (2013). Sytuacja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Wydawnictwo Impuls.

3. Głodkowska, J. (2014). Kształcenie specjalne i integracyjne. Wydawnictwo Naukowe PWN.

4. Hulek, A. (2010). Pedagogika specjalna. Wydawnictwo Naukowe PWN.

5. Konarska, J. (2016). Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością. Wydawnictwo Difin.

6. Obuchowska, I. (2008). Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Sęk, H. (2011). Psychologia kliniczna. Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Twardowski, A. (2012). Edukacja włączająca – teoria i praktyka. Wydawnictwo Akademickie Żak.
9. WHO (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). World Health Organization.

О.В. Шевчук
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри цифрових,
освітніх та соціо-економічних технологій,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЦИФРОВОЇ БЕЗПЕКИ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ОНЛАЙН-ПРОСТОРІ

У сучасному цифровому суспільстві Інтернет та інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя, відкриваючи нові можливості для комунікації, навчання та самореалізації. Для осіб з інвалідністю ці технології можуть служити потужним інструментом для подолання бар'єрів, сприяти соціальній інтеграції та забезпечувати доступ до різноманітних ресурсів. Водночас, використання онлайн-простору пов'язане з низкою ризиків та загроз, які можуть мати особливі психологічні наслідки для цієї вразливої групи населення.

Дослідження свідчать, що діти з інвалідністю на 12% частіше стають жертвами кібербулінгу порівняно з їхніми однолітками без інвалідності. Окрім того, вони частіше стикаються з іншими онлайн-загрозами, такими як експлуатація, шахрайство та неналежний контент. Ці фактори можуть призводити до підвищеного рівня тривожності, депресії та соціальної ізоляції серед осіб з інвалідністю [5].

Соціальні медіа, з одного боку, надають платформу для самовираження та спілкування, але з іншого — можуть посилювати відчуття відчуженості або сприяти розвитку інтернет-залежності. Психологічні ефекти онлайн-дезінгібіції, такі як зниження самоконтролю та критичності до інформації, можуть бути більш вираженими серед осіб з інвалідністю, що підвищує їхню вразливість до маніпуляцій та негативного впливу онлайн-середовища [4].

Враховуючи вищезазначене, актуальним є дослідження психологічних аспектів цифрової безпеки осіб з інвалідністю в онлайн-просторі. Розуміння специфічних ризиків та розробка ефективних стратегій захисту сприятимуть створенню безпечного та інклюзивного цифрового середовища, що забезпечить рівні можливості для всіх користувачів незалежно від їхніх фізичних чи психічних особливостей.

У сучасному цифровому світі особи з інвалідністю стикаються з унікальними викликами щодо безпеки в онлайн-просторі. Дослідження показують, що діти з інвалідністю мають підвищену вразливість до кібербулінгу та інших онлайн-загроз. Це може призвести до підвищеної тривожності, депресії та соціальної ізоляції [5].

Водночас, соціальні медіа можуть слугувати платформою для самовираження та комунікації, але також несуть ризики розвитку інтернет-залежності та дезінгібіції. Люди з інвалідністю можуть бути більш схильними до цих явищ, що підкреслює необхідність розробки стратегій цифрової безпеки, адаптованих до їхніх потреб [4].

Цифрова безбар’єрність є ключовим аспектом забезпечення рівного доступу до інформації та послуг онлайн для всіх суспільних груп. Розробка вебсайтів і застосунків з урахуванням принципів доступності сприяє усуненню бар'єрів та забезпеченню інклюзивності цифрового середовища [2]

Важливо також враховувати, що батьки дітей з інвалідністю можуть недооцінювати або переоцінювати здатність своїх дітей до безпечного використання інтернету. Деякі батьки вважають, що їхні діти не здатні користуватися мережею, тому не застосовують належних заходів безпеки, тоді як інші можуть припускати, що їхні діти достатньо обізнані в технологіях і не потребують додаткового контролю [1].

Забезпечення цифрової безпеки осіб з інвалідністю вимагає комплексного підходу, що включає підвищення обізнаності, розробку адаптованих технологічних рішень та створення інклюзивного цифрового середовища.

У сучасному цифровому суспільстві особи з інвалідністю отримують значні можливості для соціальної інтеграції та самореалізації через використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проте, поряд із цими перевагами, вони стикаються з унікальними викликами та ризиками в онлайн-просторі, які можуть мати серйозні психологічні наслідки. Підвищена вразливість до кібербулінгу, онлайн-грумінгу та експлуатації може призводити до зростання тривожності, депресії та соціальної ізоляції серед осіб з інвалідністю [3]. Використання соціальних медіа, хоча й сприяє самовираженню та комунікації, також може посилювати відчуття відчуженості та сприяти розвитку інтернет-залежності.

Висновки. Враховуючи ці фактори, необхідно розробляти та впроваджувати комплексні стратегії цифрової безпеки, адаптовані до потреб осіб з інвалідністю. Це включає підвищення обізнаності, створення доступних технологічних рішень та формування інклюзивного цифрового середовища. Забезпечення цифрової безпеки для всіх користувачів, незалежно від їхніх фізичних чи психічних особливостей, є ключовим кроком до побудови справедливого та безпечного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Безпека дітей з особливими освітніми потребами. URL: https://stop-sexting.in.ua/adult/ wp-content/ uploads/ 2023/06/ Bezpeka_ ditey_z_ osoblyvymy _osvitnimy_potrebamy.pdf

2. Дія.Бізнес. URL: https://business.diia.gov.ua/history-of-success/ osnovy_ tsyfrovoi_dostupnosti_yak_rozvynuty_kompaniiu_z_korystiu_dlia_suspilstva_i_perevahamy_dlia_biznesu

3. Діти з інвалідністю в онлайн-просторі: поради для батьків. URL: https://www.enableme.com.ua/ua/article/diti-z-invalidnistu-v-onlajn-prostori-poradi-dla-batkiv-8437

4. Немеш О.М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту: *монографія*. Київ: Слово, 2017. 391 с.

5. Stopsexting. URL: https://www.instagram.com/ stopsexting.ua/ p/DDHkw TFo8xD

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Ж.П. Вірна
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна

ОБРАЗ МАЙБУТНЬОГО В КЛІНІЧНІЙ МОДАЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Проблема психічного образу в психології розглядається з самого її початку, але в останні десятиліття спостерігаємо особливий акцент на клінічних модальностях його прояву. Для нас дуже цікавим є клінічний контекст образу майбутнього в практиці психологічної допомоги.

Будь-який психічний феномен передусім виявляється через потік образів, які є джерелом думок, поведінки чи симптомів. На користь сказаного можна навести незлічені приклади, починаючи з асоціативної психології, і завершуючи категоріальними принципами функціонування ментальних образів та інтелекту. Якщо лаконічно представити традиційні психологічні доробки, то образ є: мнемонічною психічною репрезентацією, створеної без відповідної сенсорної стимуляції; результат чуттєвого сприйняття, мнемічної діяльності та передачі психічної енергії; концентрованим вираженням психічної ситуації в цілому; вираженням поточної ситуації, як несвідомої, так і свідомої. Загалом образ є мовою природного вираження психіки, основою всіх психічних процесів.

Узагальнюючи зміст різноманітних інтерпретацій, пропонуємо дотримуватися такі шість різних сфер підходу до феномену образу в психології, керуючись конкретними асоціаціями між образами та дискурсами: (1) образ-розум: образ, пов’язаний з дискурсами, що стосуються розумової діяльності; (2) образ-репрезентація: образ, пов’язаний з дискурсами, які посилаються на репрезентативні цінності; (3) стимулюючий образ: образ, пов’язаний із промовами, які стосуються стимулюючих ефектів; (4) зображення-запис: зображення, пов’язане з дискурсами, які посилаються на документальні властивості; (5) образ-вираження: образ, пов’язаний з промовами, що стосується експресивного змісту; (6) виробничий образ: образ, пов’язаний із дискурсами, що стосуються продуктивних контекстів (Ide, 2019).

Останнім часом все частіше обговорюються питання, пов'язані з психічними образами, а також можливості сприяння культивуванню образів в психотерапії. Можна навіть сказати, що всі сучасні терапевтичні напрямки більш-менш свідомо використовують клінічний підхід, які систематизовані у такі підходи: (1) підходи, які базуються на моделях біхевіористської терапії Б. Скінера та стосуються зв’язку між образами та емоційними реакціями та їх використанням як стимулів у методах кондиціонування; (2) підходи, які

використовують створення образів як інструмент для покращення розуміння перцептивних та емоційних спотворень пацієнта; (3) підходи, які працюють з дослідженнями у сфері фізичного та психічного здоров'я та починаються з припущення, що «здорові» образи поступово ведуть до «здорової реальності», однак не пропонуючи інтерпретацій чи теорій; (4) підходи, які працюють із глибокими техніками створення образів – активна уява, кероване сновидіння, гра на піску тощо, передбачає зцілення через психічну трансформацію, яка використовує ірраціональні процеси на відміну від раціональної та рефлексивної терапії (Santo, 2005).

Оскільки образ є прямим вираженням психіки, він відіграє центральну роль у рефлексії та клінічній практиці. Робота над площиною образів майбутнього має свою специфіку, адже ці образи розглядаються не як репрезентації, знаки, символи, алегорії чи повідомлення, а як цілісні феномени внутрішньої (рефлексивної) роботи особистості, спрямованої на створення власної історії, цілісності Я та перспективи життєвого шляху (Кравченко, 2011 : 39). Також образ майбутнього – це структурний компонент часової перспективи особистості, а його змістом є концептуалізована картина індивідуального майбутнього, що відіграє регулюючу роль як у сприйманні власної часової перспективи, так й у антиципації будь-якої діяльності (Чижик, 2021 : 128).

Прикладна дискусія щодо образу майбутнього клієнта проявляється в готовності до уявного ставлення терапевта до нього, а отже, залежить від його вільного уявлення та його здатності орієнтуватися в невизначеності та непостійності цього процесу. Тому ставлення терапевта може сприяти створенню реального аналітичного *середовища*, в якому образ проявляється як поле взаємодії між його власною реальністю та реальністю клієнта. Основна увага зосереджена на зустрічі та стосунках між двома психіками, чиє сприйняття та посередництво можуть виникати через образи, що виникають у цьому контексті. Коли проявляються образи терапевта і пацієнта, створюється психічна атмосфера, сприятлива для терапевтичних відносин, зосереджених на потоці психіки. Будь-який підхід до образу, наданий терапевтом, є певним чином типом інтерпретації.

Що стосується технік, які використовуються для роботи з образами, то переважно виокремлюють такі основні аспекти: *активна уява, робота зі сновидіннями, експресивні ресурси, робота на тілі, контакт із художніми або міфічними образами та самі терапевтичні стосунки.*

Активну уяву можна використовувати в поєднанні з іншими техніками чи інструментами, які полегшують вираження та об'єктивацію образу. *Сновидіння*, у свою чергу, настільки звичайне для будь-якого досвіду, є феноменом, який може легше надаватися для роботи з образами. Через образи сновидінь можна привести індивіда до встановлення зв'язку з процесами, що розвиваються в його психіці, а також зберегти фокус терапії на сфері душі. Що стосується *експресивних ресурсів* – малювання, живопису, спонтанного письма чи гри в піску – їх можна використовувати в аналітичному *середовищі* чи поза ним як каталізатори зображення. Щодо

роботи, заснованої на тілі, її можна розвивати двома способами: по-перше, ідентифікувати образ у симптомі або органічному прояві хвороби, який служить мостом до її психічних аспектів; по-друге, стимулювати потік образів через тілесні техніки. Ще одна спосіб запустити асоціативний процес і потік образів, а також надати форму і вмістити образи, які інтенсивно і фрагментарно виникають у свідомості, полягає в тому, щоб запропонувати пацієнту *образи творів мистецтва або міфів.*

До образів, які виникають у контексті психотерапії, можна підійти через посилення в групі, інтерпретацію, символічний підхід і підхід образів. Зокрема, *ампліфікація* є ресурсом, який робить образ присутнім і збагачує його через асоціативний процес і може відбуватися на двох рівнях: в особистій сфері та в колективній сфері. Однак у клінічному контексті ампліфікація має залишатися в особистій сфері, оскільки таким чином можна спонукати пацієнта до встановлення більш тісного зв'язку зі своїми образами. У колективній сфері, ампліфікація може призвести до роздування его, що є шкідливим і небажаним для терапії, тому його слід використовувати лише в крайньому випадку та з метою запуску асоціативного процесу. Поза клінічною ситуацією ампліфікація може бути важливим інструментом для вивчення конкретних випадків, оскільки вона дозволяє терапевту знаходити посилання на клінічний матеріал і психічний розвиток пацієнта. З іншого боку, *інтерпретація* — це спосіб наближення до образу, опосередкований теорією або посиланням, зовнішнім по відношенню до самого образу. Інтерпретація має тенденцію зводити образ до ідеї, концепції, символу чи події в житті суб'єкта, що може депотенціювати його мобілізуючу та посередницьку функцію. Тому в інтерпретації важливо поважати багатоаспектність образу, беручи до уваги всі його аспекти.

Іміджетичний або інтерпретаційний підхід — це безпосередній підхід до образу та активізація його посередницької функції, яка розглядає зображення як дійсну форму спілкування саме по собі, яку потрібно зв'язувати, а не перекладати чи інтерпретувати. У цьому випадку мета полягає в тому, щоб мобілізувати образ у тому, що він пропонує як посилання, а не зрозуміти його через елементи, які йому не належать. Після активації образ служить інтерфейсом для різних ситуацій, які переживає індивід, з якими він може встановити стосунки через різні запропоновані точки зору.

Власне в процесі терапевтичних відносин великого значення набуває функція зображення, яка в клінічному контексті може бути лікувальною, розширювати свідомість, опосередковувати, вказувати на процес, надавати можливості та мобілізувати. Зображення може сприяти зціленню, оскільки пропонує комплексне уявлення про досвід людини. Зцілення — це не просто усвідомлення та розуміння; це також включає емоції та всі аспекти особистості людини. У цьому сенсі зображення одночасно забезпечує когнітивне та емоційне сприйняття, таким чином об'єднуючи ці два способи фіксації досвіду.

Образ сприяє розширенню свідомості, оскільки завдяки своїй різноплановості він представляє численні погляди на ситуації, які переживає суб'єкт, і веде його до більш всебічної свідомої перспективи. Спостереження за потоком образів та їх розвитком допомагає терапевту та клієнту утворити якісний зв'язок.

У завершенні презентованого матеріалу, можемо виснувати, що психічний образ, і образ майбутнього зокрема, може мобілізувати та посилювати аспекти особистості суб'єкта, оскільки він дозволяє свідомості активувати потенціали для дії та розуміння, які все ще приховані в несвідомому і потребуються реального пропрацювання в свідомості.

Список використаних джерел

1. Кравченко Т.В. Образ майбутнього як фактор особистісного самовизначення старшокласників. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. 2011. Вип. 15 (кн. 1). 36-44 ; https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3618/1/Kravchenko.pdf

2. Чижик К.О., Вірна Ж.П., Іванашко О.Є. Темпоральні ознаки образу майбутнього невротичної особистості. *Габітус*. 2021. № 29. С. 127-131. https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.29.21

3. Ide D.S. Psiconologia: O Estudo das Imagens Produzidas pela Psicologia à Luz da Iconologia de Mitchell. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* 2019. V.35. P. 1-13. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3553

4. Santo A. P. Uma contribuição para a discussão sobre as imagens psíquicas no contexto da psicologia analítica. *Psicologia USP*. 2005. Vol. 16(3). P. 15-44. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772005000300003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1678-5177

lic. **Patrycja Gunia**
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Studentka kierunku Pedagogika

PROBLEMATYKA ZACHOWAŃ SAMOBÓJCZYCH WŚRÓD MŁODZIEŻY – ANALIZA ZJAWISKA I POTRZEBA DZIAŁAŃ PREWENCYJNYCH

Współczesna młodzież coraz częściej zmaga się z poważnymi trudnościami w sferze emocjonalnej, które mogą prowadzić do zachowań o charakterze suicydalnym. Adolescencja to okres szczególnie intensywnych przemian biologicznych, psychicznych i społecznych, które wpływają na sposób funkcjonowania młodzieży oraz postrzeganie siebie i otoczenia. W tym czasie młodzi ludzie poszukują własnej tożsamości, uczą się budowania relacji, stają naprzeciw wymaganiom świata dorosłych, a jednocześnie doświadczają silnych emocji i wewnętrznych konfliktów. Coraz większa potrzeba akceptacji, poczucia przynależności i sukcesu często spotyka się z rzeczywistością pełną presji, ocen i porównań. Młodzież niejednokrotnie nie dysponuje jeszcze odpowiednimi umiejętnościami radzenia sobie ze stresem, przez co codzienne trudności mogą

prowadzić do silnego napięcia psychicznego, spadku nastroju, a w skrajnych przypadkach – do myśli i prób samobójczych. Współczesny kontekst cyfrowy dodatkowo komplikuje sytuację, ponieważ media społecznościowe, choć pełnią funkcję komunikacyjną, często wzmacniającą kompleksy, wzbudzającą poczucie porażki i wykluczenia społecznego. Ciągła konfrontacja z idealnymi obrazami życia innych może prowadzić do pogłębiania się problemów z samooceną, a w przypadku braku odpowiedniego wsparcia nawet do poczucia bezradności i izolacji[47]. Co więcej, cyberprzemoc, z którą coraz częściej spotykają się uczniowie, stanowi jedno z najtrudniejszych doświadczeń młodych ludzi i może znacząco zwiększać ryzyko zachowań autodestrukcyjnych[48].

W kontekście zachowań samobójczych nie można pominąć znaczenia środowiska rodzinnego i szkolnego, które odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kondycji psychicznej młodych dorosłych. Rodzina, jako pierwsze i najważniejsze źródło wsparcia, nie zawsze spełnia funkcję ochronną. Często to właśnie nieprawidłowe relacje z rodzicami, brak zrozumienia, nadmierne wymagania lub emocjonalna obojętność są źródłem napięcia, które młodzi ludzie tłumią, nie potrafi wyrazić swoich potrzeb oraz emocji[49]. W wielu przypadkach dochodzi do konfliktów, co może skutkować wycofaniem emocjonalnym, rozwojem objawów depresyjnych lub pojawieniem się myśli samobójczych. Jednocześnie szkoła, w której młodzież spędza znaczną część swojego czasu – również nie zawsze zapewnia odpowiednie warunki do identyfikowania i wspierania uczniów w kryzysie psychicznym. Nauczyciele często nie posiadają odpowiedniego przygotowania do rozpoznawania sygnałów świadczących o trudnościach emocjonalnych uczniów, a liczba dostępnych specjalistów – psychologów i pedagogów jest w wielu placówkach niewystarczająca. Brak czasu, zasobów oraz skoordynowanych działań sprawia, że problemy uczniów bywają bagatelizowane lub pozostają niezauważone. Młodzież niejednokrotnie nie czuje się bezpiecznie w kontaktach z dorosłymi, nie ufa im i obawia się stygmatyzacji[50]. W konsekwencji zamiast szukać pomocy, zamyka się w sobie i próbuje radzić sobie samodzielnie, co zwiększa ryzyko pogłębienia kryzysu psychicznego. Istotnym elementem przeciwdziałania powinny być działania angażujące nie tylko szkołę i rodzinę, ale również lokalne społeczności oraz organizacje pozarządowe, które mogą oferować realne wsparcie w postaci grup wsparcia, warsztatów profilaktycznych oraz kampanii edukacyjnych normalizujących rozmowę o zdrowiu psychicznym[51].

Coraz częściej mówi się o tym, że myśli samobójcze oraz podejmowane próby samobójcze są obecne w doświadczeniach wielu młodych ludzi. Świadczą o tym nie tylko wypowiedzi samych nastolatków, ale także rosnące zainteresowanie tym problemem w szkołach i środowiskach wychowawczych. Młodzi ludzie często wskazują na brak wsparcia, zrozumienia i przestrzeni, w której mogliby otwarcie

[47] B. Hołyst, *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, Warszawa 198, s. 25-26

[48] M. Zieliński, *Media społecznościowe jako narzędzie wsparcia psychologicznego*, Przegląd Psychologiczny, 2019, nr 4, s. 22-29

[49] M. Springer, *Profilaktyka społeczna*, Kielce 2004, s. 21-24

[50] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 94-96

[51] C. Fox, K Hawton, *Jak – dlaczego – kiedy rozmawiać z młodymi zagrożonymi samobójstwem*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009 r., s. 65-67

mówić o swoich emocjach. W obawie przed oceną, wyśmianiem czy niezrozumieniem, rezygnują z rozmowy z dorosłymi, co prowadzi do jeszcze głębszego wycofania[52]. Taka sytuacja pokazuje, że profilaktyka zachowań samobójczych nie może ograniczać się jedynie do reagowania na sygnały alarmowe, lecz powinna obejmować szeroko zakrojone działania edukacyjne, wychowawcze i społeczne. W tym kontekście ogromne znaczenie ma również rola rówieśników – świadomi i empatyczni koledzy mogą stanowić istotny czynnik ochronny i zachęcać do poszukiwania pomocy. Konieczne jest również stworzenie zintegrowanego systemu wsparcia, obejmującego szkoły, poradnie, służby medyczne i organizacje społeczne, który będzie dostępny, przyjazny i pozbawiony barier formalnych. Aby naprawdę zmniejszyć liczbę przypadków zachowań samobójczych wśród młodych osób, konieczne jest podejmowanie wielu różnych działań, które będą trwałe i dobrze przemyślane. Potrzebne są zarówno wsparcie psychologiczne, edukacja na temat zdrowia psychicznego, jak i budowanie bezpiecznego środowiska w domu, szkole i wśród rówieśników. Tylko wtedy możliwe będzie realne polepszenie samopoczucia psychicznego młodzieży oraz poprawa jakości ich codziennego życia.

Bibliografia

1. Hołyst B., *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, Warszawa 1989.
2. Fox C., Hawton K., *Jak – dlaczego – kiedy rozmawiać z młodymi zagrożonymi samobójstwem*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
3. Obuchowska Z.,, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, Wyd. Psychologia kliniczna, Warszawa 2006.
4. Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
5. Springer M.*, Profilaktyka społeczna*, Kielce 2004.
6. Zieliński M., *Media społecznościowe jako narzędzie wsparcia psychologicznego*, Przegląd Psychologiczny, 2019, nr 4.

[52] Z. Obuchowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, Wyd. Psychologia kliniczna, Warszawa 2006, s. 7-9

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН

МАТЕРІАЛИ XVII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23 квітня 2025 року

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

Головний науковий редактор **С.Д. Максименко**
Головний редактор **Л.А. Онуфрієва**
Відповідальний секретар **Д.І. Курица**

Матеріали подано мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 23.04.2025 р. Формат 60х84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 13,72. Тираж 100. Зам. 160

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