АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

МАТЕРІАЛИ

XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

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

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

МАТЕРІАЛИ

XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

16 лютого 2026 року

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

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
А 43

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

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

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №1 від 29 січня 2026 року)

А 43 Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, 16 лютого 2026 р.* / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. 222 с. Укр., пол. англ.

У матеріалах XI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі», підготовлених у рамках діючих міжнародних науково-дослідницьких проєктів: «Ґенеза особистості у сучасному європейському просторі», «Соціально-психологічні та соціокультурні засади розвитку, формування і становлення особистості на сучасному європейському просторі: досвід та перспективи» та «Соціально-психологічні координати розвитку та становлення особистості на сучасному європейському просторі», окреслено актуальні проблеми сучасної психології на європейському просторі, висвітлено теоретико-методологічні і практичні підходи щодо становлення й розвитку особистості професіонала та міжособистісних взаємин; представлено широкий спектр наукових розробок українських та польських дослідників.

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

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Буракова І.М.
Формування ціннісних орієнтацій як чинник життєвого самовизначення особистості 9

Галайбіда Б.А.
Розвиток соціальних навичок як аспект професійного успіху майбутніх ІТ-спеціалістів 12

Мар'яненко Л.В.
Самореалізація як психологічний механізм розкриття пізнавально-творчого потенціалу особистості 16

Пусан О.А.
Сутність та ключові функції соціального супроводу військовослужбовців у період активних бойових дій 21

Скальська Л.О.
Соціальні механізми формування ідентичності в умовах сучасного суспільства 23

Чайковська О.М., Ломай К.О.
Соціальні мережі як чинник формування самооцінки в підлітковому віці 25

Чаркіна О.А., Гапоненко Л.О.
Розвиток губристичної мотивації молоді на сучасному європейському просторі 28

Gruca-Miąsik Urszula
Personalizm w wychowaniu Jana Pawła II 33

Onufriieva Liana
Theoretical and methodological analysis of the problem on future specialist's self-consciousness in the Conditions of European Integration 35

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Грабовська Т.Р.
Вплив соціальних мереж на формування девіантної поведінки молоді 39

Романова М.О.
Причини агресивної поведінки в підлітковому віці 42
Сімко А.В., Воєвода І.П.
Психологічні властивості характеру як чинник стійкості до маніпулятивного впливу 44
Сімко Р.Т., Кравцова К.І.
Чинники виникнення конфліктів та стратегії поведінки у процесі їх вирішення 46
Фаріон А.В.
Емоційний інтелект у системі сучасних психологічних досліджень 50
Фоменко К.І., Мачарадзе В.В.
Психографологія як ранній підхід до вивчення особистості: історичний і методологічний вимір 53

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ТА ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
Гоцуляк Н.Є., Сімко Д.Р.
Дослідження конфліктної поведінки: психологічні особливості та закономірності 57
Дорофей С.В., Твердохліб В.О.
Формування самооцінки підлітків у сучасному освітньому середовищі 61
Пастух Л.В.
Пріоритетні завдання педагогіки партнерства з батьками та психолого-педагогічної підтримки сім'ї в ЗЗСО в умовах війни 63
Славіна Н.С.
Вікові особливості поведінки молодших школярів 68
Bihunov D.O.
Emotional intelligence as a psychological resource in learning, work, and well-being 72

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО І МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ
Гуляс І.А.
Емоційна регуляція та психічне здоров'я: психологічні механізми взаємозв'язку 76
Миронюк Д.І.
Особливості прояву тривожності у студентів 80

Сагачко Н.В.
Ефективність застосування когнітивно-поведінкової терапії у лікуванні осіб із кардіоневрозом 82
Сімко Р.Т., Лунга М.М.
Особливості психофізичного розвитку здобувачів освіти в юнацькому віці 85
Сімко Р.Т., Совєцька О.Е.
Актуальні проблеми дослідження психоемоційних станів особистості 89
Hotsuliak N.Ye.
The impact of digital risks on user identity 94

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
Шулюк Н.І.
Роль міжособистісної взаємодії у формуванні освітнього та професійного вибору учнів у профільній школі 99

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ТА ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ
Гудович Ю.М.
Психологічні ресурси адаптації військовослужбовців до професійної діяльності в умовах воєнного часу 103
Дараган Д.І.
Рівні емоційного вигорання військових волонтерів в умовах воєнного стану 106
Чміль Ю.В.
Особливості психологічної готовності військовослужбовців до бойових дій 109

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ
Завязкіна Н.В., Трутенко Н.А.
Феномен фертильних намірів як результат багатофакторного внутрішнього процесу 113
Gunia Patrycja
Rodzina i media jako środowiska kształtowania wartości 118

Hrycko Patrycja
Pedagogika wartości jako podstawa wychowania etycznego 120

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
Балашевич О.К.
Психосоціальне функціонування хворих на шизофренію в контексті парадоксу феномену інсайту 123
Олійник О.С.
Труднощі соціалізації дітей з особливими потребами в умовах війни 126
Савіцька О.В.
Розвиток толерантності до невизначеності як умова успішного професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця 130
Сімко А.В., Рибак Ю.С.
Особливості психомоторики у дітей із порушенням мовлення 134
Фтемова В.О.
Роль групової динаміки однолітків у формуванні девіантних моделей поведінки 138
Шевчук О.В.
Соціальна дистанція та відчуття приналежності в онлайн-спільнотах 139

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ І НАСИЛЛЯ
Гриньова Д.В.
Особливості кібербулінгу в підлітковому середовищі 143
Касапчук П.М.
Психологічні особливості прояву девіантної поведінки жінок-убивць 146

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
Сімко А.В., Маркова А.В.
Психофізіологічні та мовленнєві особливості дітей раннього віку з ризиком мовленнєвих порушень 151
Сімко А.В., Немикін І.Ю.
Психологічні особливості проявів просодичних розладів за наявності різних мовленнєвих патологій 154

Barłóg Krystyna
Disability studies jako kontekst współczesnych badań osób z niepełnosprawnościami 157
Leśniak Joanna
Nauczyciel wobec potrzeb edukacyjnych dziecka z niepełnosprawnością 159

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ
Абрамов В.В.
Спільні механізми роботи з психологічними явищами в наративній психотерапії та терапії прийняття й відповідальності 162
Гапоненко Л.О.
Терапевтичний діалог у консультуванні та психотерапії 165

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ
Азарова Ю.О.
Ідея «Retour a Freud» у психоаналізі Ж. Лакана: від ревізії до радикалізації 172
Сімко А.В., Фіщук А.О.
Сутність теорії розвитку просторового аналізу і синтезу у дітей із психомоторними порушеннями 179
Штепа О.С.
Механізми і ризики самоздійснення особистості у характеристиках постмодернізму 183

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ
Артеменко А.О., Сімко Р.Т.
Вплив особистісних рис керівника на формування стилю управління 186
Савчинський Р.О.
Соціально-психологічні механізми організаційної резильєнтності: багаторівнева процесуальна модель 189

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ І РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЛЮДИНИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ ТА КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ

Гудир Д.В.
Мікродинаміка резильєнтності в умовах тривалої невизначеності: роль когнітивної гнучкості, рутин і соціальної підтримки 194
Дідик Н.М.
Визначення поняття життєстійкості у психологічній літературі 197
Купрєєва О.І.
Програма сприяння розвитку психологічної стійкості молоді 201
Лукомська С.О., Котух О.В.
Множинні втрати як чинник формування нової цивільно-мілітарної ідентичності в Україні 203
Пастушенко В.С.
Психологічна стійкість особистості в умовах кризи 212
Пушкарська Л.П.
Життєстійкість і резильєнтність дітей із порушеннями слуху в кризових умовах 214
Шамрай С.С.
Розлади харчової поведінки у підлітків як прояв неадаптивних копінг-стратегій у кризових умовах 218

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

І.М. Буракова
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Науковий керівник: **О.В. Гудима**
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИК ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Формування ціннісних орієнтацій є безперервним процесом, що триває впродовж усього життя людини та відіграє важливу роль у її соціальній і особистісній життєдіяльності. Кожному віковому етапу притаманні специфічні особливості становлення ціннісних орієнтирів і їх значущості. У зв'язку з цим доцільно детальніше зупинитися на характеристиці процесу формування ціннісних орієнтацій та їх ролі в житті особистості. Передусім розглянемо основні функції й значення ціннісних орієнтацій у життєдіяльності людини.

Узагальнюючи наукові підходи, можна виокремити такі функції ціннісних орієнтацій: вони визначають спрямованість інтересів і прагнень особистості; відображають її індивідуальні вподобання та зразки поведінки; формують цільові установки й мотиваційні програми; окреслюють рівень ієрархії вподобань; забезпечують уявлення про реальність і механізми відбору значущого; а також визначають готовність і рішучість людини реалізовувати власні життєві проєкти (Шайгородський, 2019).

А. Щербань доповнює цей перелік, зазначаючи, що ціннісні орієнтації виконують регулятивну функцію в поведінці та діяльності людини в соціальному середовищі, сприяють гармонізації її духовного й особистісного світу, визначають соціальну значущість та забезпечують цілісність, унікальність і неповторність особистості (Щербань, 2014). Н. Панчук підкреслює, що саме завдяки ціннісним орієнтирам особистість здатна обирати життєві цілі, окреслювати плани

й перспективи свого розвитку. Ціннісні орієнтації формуються на основі самопізнання та пізнання інших людей і виступають своєрідною віссю, яка врівноважує поведінку особистості та визначає її загальну спрямованість. Вони впливають на вибір виду діяльності й мотиви спілкування, виступаючи системоутворювальним чинником, що поєднує потреби людини з процесами її розвитку та самореалізації, а також визначає вибір життєвого шляху. Дослідниця наголошує, що наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій сприяє досягненню внутрішньої гармонії, впорядкуванню знань, норм і поведінкових стереотипів, самоствердженню особистості та реалізації соціальних очікувань (Панчук, 2015).

Ю. Шайгородський вважає ціннісні орієнтації фундаментом особистісної свідомості та поведінки, а також одним із провідних чинників розвитку особистості. На його думку, вони здатні регулювати поведінку людини, орієнтуючи її на загальноприйняті соціальні норми (Шайгородський, 2019). Л. Котлова акцентує увагу на значущості сформованих ціннісних орієнтацій у професійній діяльності. Окремі цінності можуть спрямовувати професійну поведінку, регулювати дії фахівця та наповнювати їх смисловим змістом, особливо у професіях, що передбачають активну взаємодію між людьми. У процесі такої діяльності відбувається розвиток загальнолюдських, зокрема альтруїстичних, цінностей (Котлова, 2023).

На процес формування ціннісних орієнтацій впливає комплекс різноманітних чинників. А. Щербань виокремлює чинники біологічного, соціального та культурного характеру, які сприяють становленню загальнолюдських цінностей і формуванню індивідуальних, соціальних та особистісних цінностей, наділених суб’єктивним смислом (Щербань, 2014). Д. Кислинська вважає суспільну мораль одним із провідних чинників формування ціннісних орієнтацій. Її вплив має зовнішній характер і контролюється соціумом, а знання моральних норм дозволяє особистості впорядковувати власну систему цінностей відповідно до них (Кислинська, 2016).

О. Москаленко підкреслює, що ціннісні орієнтації є ключовим компонентом структури особистості, який охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційний та оцінювальний компоненти. На думку науковця, формування ціннісних орієнтацій найчастіше відбувається під впливом соціальних чинників, зокрема сім’ї, системи виховання й освіти, а також духовного життя суспільства (Москаленко, 2024).

Так, ціннісні орієнтації мають визначальне значення в життєдіяльності людини, особливо у сфері її соціальної взаємодії. На їх формування впливають як індивідуально-психологічні особливості особистості, так і соціальні чинники, зокрема сім'я, виховання, навчання та релігія. Особливої уваги заслуговують вікові особливості формування ціннісних орієнтацій.

Основи ціннісної сфери особистості закладаються вже в дошкільному віці, зокрема в старшому дошкільному періоді, коли дитина набуває здатності до довільної регуляції психічних процесів, емоційних станів і поведінки. Це створює передумови для активного особистісного розвитку та формування перших ціннісних орієнтацій, які починають виконувати регулятивну функцію. У цей період ціннісні орієнтації відображають рівень суб'єктної активності дитини, ступінь її дорослішання та узгодженість психологічних новоутворень, що проявляється в поведінці, міжособистісних стосунках, пізнавальній і предметно-практичній діяльності.

О. Гріньова зазначає, що формування ціннісних орієнтацій у юнацькому віці відбувається в різних площинах життєвого простору особистості, зокрема у сфері любовних стосунків, ставленні до обраної професії та майбутньої кар'єри, а також у процесі осмислення власної етнічної та духовної ідентичності. Для більшості юнаків характерним є тип системи цінностей, який дослідниця визначає як «хаос цінностей», що відображає прагнення поєднати матеріальні, духовні та інтелектуальні цінності без чіткого визначення пріоритетів. Водночас саме в юнацькому віці особистість починає усвідомлювати власні цінності як ціннісні орієнтації, які спрямовують процес цілепокладання та визначають способи досягнення життєвих цілей (Гріньова, 2018). На нашу думку, юнацький вік є найбільш сприятливим етапом для усвідомленого й відповідального формування системи ціннісних орієнтацій, хоча основи правильних цінностей закладаються значно раніше – з дитинства.

Висновок. Сформовані ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у різних сферах життєдіяльності людини – соціальній, професійній, культурній, сімейній тощо. Вони формуються впродовж усього життя під впливом особистісних і суспільних чинників. Хоча фундамент ціннісної сфери закладається в дошкільному віці, активний процес становлення ціннісних орієнтацій продовжується в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Гріньова О.М. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості в пізньому юнацькому віці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* 2018. № 6. С. 9–13.

2. Кислинська Д. Цінності та ціннісні орієнтації в психологічних теоріях. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2016. № 53. С. 64–73.

3. Котлова Л. Ціннісні орієнтації особистості в умовах суспільних трансформацій. URL : http://eprints.zu.edu.ua/29975/1/osvita_regioniv_1_38_201 (дата звернення: 25.03.2023)

4. Москаленко О.В. Сучасні концепції ціннісно-смислової сфери особистості. URL : https://core.ac.uk/download/pdf/47229375.pdf

5. Панчук Н.П. Ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор соціально активної позиції майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології.* 2013. № 21. С. 542–551. URL : http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/2663/Panchuk-N.P.-Tsinnisni-oriientatsii-yak-systemo-utvoriuiuchyi-faktor-sotsialno-aktyvnoi-pozytsii-maibutnoho-fakhivtsia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

6. Розвиток та формування ціннісних орієнтацій особистості. URL : https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/27635/ (дата звернення: 23.03.2023)

7. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості. *Соціальна психологія*. 2019. № 4. С. 65–73.

8. Щербань А.Д. Ціннісні орієнтації особистості та їх класифікація. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2014. № 64. С. 194–198.

Б.А. Галайбіда
здобувач третього рівня вищої освіти
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ МАЙБУТНІХ ІТ-СПЕЦІАЛІСТІВ

Специфіка ІТ-галузі, де більшість програмних продуктів розробляється у командній взаємодії, а також інтеграція випускників українських закладів вищої освіти ІТ-спеціальностей у європейський і світовий простір вимагає високого рівня розвитку у них поряд з професійними технічними навичками (hard skills) соціальних навичок

(soft skills). Соціальні навички, так звані «м'які» , «гнучкі» навички, soft skills, це «сукупність ключових компетентностей та універсальних здібностей, умінь, навичок, що допомагають здобувачам освіти конструктивно взаємодіяти із зовнішнім середовищем та сприяють підвищенню конкурентоспроможності як під час навчання в закладі вищої освіти, так і під час працевлаштування, а отже, і побудові успішної кар'єри» [4, с. 17]. Це міжособистісні і персональні навички, які мають уплив на особистий, академічний і професійний розвиток здобувачів вищої освіти.

Структуру соціальних навичок та особливості їхнього розвитку у здобувачів вищої освіти вивчали закордонні та вітчизняні науковці: Capretz Luiz, Ahmed Fahem, Silva Fabio [6], Н. Длугунович, О. Кірдан, К. Коваль [3], Н. Коляда, Г. Корнюш, О. Кравець, О. Кравченко, А. Гедзик А., О. Сажієнко [2], О. Коркішко, В. Трещалов В. [4], Л. Мандро [7] та ін.

Метою нашої розвідки є визначити соціальні навички, які є актуальними для фахівців ІТ-галузі, і виявити чинники їхнього успішного розвитку у здобувачів вищої освіти ІТ-спеціальностей.

У сучасних умовах розвитку систем штучного інтелекту роботодавці особливо звертають увагу на розвиток соціальних навичок майбутніх працівників, які підвищують їхню конкурентоздатність, визначають успішну взаємодію у професійному колективі, уміння вибудовувати стосунки із колегами, брати відповідальність за генераціє та прийняття рішень.

До soft skills ІТ-спеціалістів відносять навички комунікації, ефективного розподілу часу, командної роботи, лідерські якості, вміння адаптуватися до нових умов, генерувати нові ідеї і рішення. Неабияку роль для успішної міжособистісної взаємодії мають навички психологічної гнучкості, толерантності, адаптації своїх дій і емоцій до обставин, стресостійкості. Проактивність й ініціативність, творче і критичне мислення є також тими навичками, які визначають успіх виконання завдань в ІТ-галузі.

Проте серед дослідників немає єдиної думки щодо класифікації «м'яких» навичок. Н. Гарань, В. Замороцька до soft skills окрім комунікативних навичок відносять соціальні навички (поведінкові навички поводження в певних ситуаціях, уміння уникати та вирішувати конфліктні ситуації, емпатія, прийняття, розумова діяльність, привітне, шанобливе ставлення до оточуючих); позитивну Я-концепцію

(упевненість у собі, самоповага, самоприйняття, відчуття власної цінності, адекватна самооцінка), розумову діяльність (здатність визначити проблему, проаналізувати, оцінити та вибрати найоптимальніший варіант вирішення проблеми, критичне мислення), самоконтроль (саморегулювання та самокоригування поведінки, концентрування уваги) [1, с.27].

Важливим чинником формування соціальних навичок є соціальне навчання, яке є основою соціально-емоційного навчання, і полягає у поєднанні внутрішніх когнітивних здібностей здобувачів із впливом зовнішнього середовища. Це процес розвитку навичок розуміння та управління емоціями, побудови позитивних стосунків, виявлення емпатії та прийняття відповідальних рішень. Саме соціальний контекст підвищує ефективність навчання і вчить соціальної взаємодії, розвиває культуру обміну знаннями. Люди навчаються краще, коли взаємодіють між собою, обмінюються досвідом. Цифровий простір сьогодні автоматизує систему навчання не тільки через використання інтернетних джерел та інформаційних матеріалів, але й систем управління навчанням (LMS), але без особистої взаємодії навчання не є ефективним. Особиста залученість, коли є можливість запитати, уточнити, обговорити інформацію, формує командні зв'язки. Тому доцільно у сучасних закладах вищої освіти використовувати змішане навчання і на заняттях у ЗВО створювати контексти групової взаємодії, які вимагають обміну ідеями, уважності до ідей інших, толерантного ставлення та формують розуміння, що завдання можуть бути вирішені лише через активну співпрацю. Сучасні інноваційні технології навчання у ЗВО повинні враховувати не тільки когнітивні здібності здобувачів, але й їхню соціально-емоційну сферу [5].

Процес розвитку soft skills є поступовим і систематичним. Має значення не тільки оволодіння теоретичними знаннями, але й залучення здобувачів до неформально / інформальної освіти (відвідування тренінгів, семінарів, майстеркласів, виконання мікрозавдань), соціальної взаємодії, коли здобувачі відчувають підтримку один одного і спостерігають розвиток своїх компетентностей, який відбувається разом з розвитком компетентностей інших студентів.

Важливими для формування SS здобувачів є саморефлексія і зворотний зв'язок під час навчання як від викладача, так і від інших студентів. Культура зворотного зв'язку, яка ґрунтується на обміні думками без упередження, негативних емоцій чи звинувачень,

стимулює подальший розвиток фахівця. Важливо не підкреслювати помилки, а акцентувати, що і як можна покращити. Зауваження сприймаються конструктивно у доброзичливій атмосфері, коли співрозмовники почуваються комфортно.

Висновок. Соціальні навички є ключовим чинником успішної професійної діяльності. Їх формування у здобувачів вищої освіти вимагає системного підходу, застосування інноваційних технологій групової і командної взаємодії, урахування соціально-емоційної сфери розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Гарань Н., Замороцька З., Колесник К. Розвиток «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2023. № 1(103). С. 23-32. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284520
2. Гедзик А., Сажієнко О. Роль «м'яких навичок» у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2021. Вип. 4. С. 14–20.
3. Коваль К. Розвиток «soft skills» у студентів – один із важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2015. Вип. 2. С. 162–167.
4. Коркішко О., Трещалов В. Формування навичок soft skills майбутніх педагогів через наповнення змісту освітніх компонентів елементами тренінгових технологій (за матеріалами кваліфікаційної роботи). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023, №. 1 (103) С. 17-23. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284345
5. Панченко В.В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Теорія і методика професійної освіти.* 2023. Вип. 65. Том 2. с. 91-94. DOI https://doi.org/10.32782/26636085/2023/65.2.19
6. Capretz, Luiz & Ahmed, Fahem & Silva, Fabio. A Call to Promote Soft Skills in Software Engineering. *Psychology and Cognitive Sciences*. 2018. Vol. 4 (1). DOI: https://doi.org/10.17140/PCSOJ-4-e011
7. Mandro L., Borysova S., Lykhodieieva H., Zapotichna M., Tovstukha O. Interdisciplinary approach to the development of soft skills in the educational process: integration of knowledge and skills. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society* (BRAJETS). 2024. v.17, n.1, Jan-Mar, p.433-444, DOI: http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.433-444

Л.В. Мар'яненко
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання,
Інститут психології НАПН України імені Г.С. Костюка,
Київ, Україна

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗКРИТТЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Самореалізація як функціональне поняття розглядається як умова досягнення особистісного зростання. Самореалізація входить до особистісної зрілості разом із самотрансценденцією. Вона включає непредметну і предмету духовну реальність. Зв'язок самореалізації і самотрансценденції виявляється в тому, що самотрансценденція регулює духовну реальність, яка надихає, надає ідеї, спрямовує особистість. Самотрансценденція пояснює зв'язок із Богом, народження ідей, думок. Самореалізація відбувається у площині інтенції, творчого прояву. Самореалізація проявляє себе в рамках різних діяльностей: духовної (Богопізнання, духовна практика), душевної (наука, любов), творчої (наука, мистецтво), життєтворчої (особисте життя, життєвий шлях).

Надто вагомим, з нашої точки зору, є погляд Максименка С.Д. на розв'язання проблеми самодетермінації і самореалізації особистості. У працях дослідника зазначається, що «наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини має безмежність його проявів, оскільки особистість – система, що саморозвивається, її структура протягом всього часу існування процесуально самореалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і набуваючи все більш розвинених форм» (Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі, 2013 : 10–68.). Максименко С.Д. зазначав: «Існує сутнісний взємозв'язок між ґенезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху» (Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі, 2013 : 23).

На думку Максименка С.Д. і Осьодла В.І., дослідження самореалізації особистості має вміщувати в собі врахування життєвих принципів і смислів, життєвих цінностей, ідеалів, можливостей, досягнень особистості, а також самосвідомість у діяльності, мотиви,

цілі, якості. Цілісне уявлення про феномен самореалізації неможливий без розкриття її смислової і процесуальної складових, визначення структури і особистісних детермінант (Максименко, & Осьодло, 2011).

Горностай П.П. зазначає, що для досягнення самореалізації дуже важливим є стан готовності особистості до неї. Готовність до самореалізації включає в себе: 1) ставлення до себе (образ ідеального «я», усвідомлення своїх можливостей, здатності розв'язувати творчі «надзавдання»; 2) спрямованість на самореалізацію (мотив і потреба творчості, бажання самовираження у творчості; 3) творчі здібності, тобто – фундамент самореалізації; 4) операційна система самореалізації; 5) досвід, настанови, диспозиції, головне – настанова на самореалізацію і запуск механізмів на самореалізацію, що відбувається зазвичай за сприятливих умов (Горностай, 2004 : 105–110).

Гупаловська В.А. вважає, що етапами досягнення самореалізації є: потреба в самореалізації; вміння і здатність до знайдення протиріч, чутливість до проблем; творча активність; самореалізація в результатах (розв'язання проблем, високий рівень успішності цього розв'язання, високі досягнення). В самореалізації вирішальну роль відіграє свідомий вибір вищого рівня саморегуляції суб'єкта – його самодетермінації (Гупаловська, 2002 : 100–110).

У своєму дослідженні професійної самореалізації практичного психолога Пророк Н.В наголошує на тому, що саморозвиток відбувається через самореалізацію, як її результат. Формами саморозвитку є самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація. При самоздійсненні та набутті особистістю певного статусу відбувається формування творчої індивідуальності та генералізація самореалізації людини у різних сферах діяльності (Пророк, 2013 : 335–378).

Досліджується також і віковий аспект становлення різних видів самореалізації. Дзюбко Л.В. виокремлює такі значимі змінні діяльнісної самореалізації підлітків, як: мотиваційно-ціннісна складова, локус контролю, спрямованість (зокрема, наявність перспективи, мети, орієнтація в часі), атрибутивність, самоставлення (самооцінка, самоприйняття, самоповага), самоефективність, емоційне самопочуття до зовнішніх змін: положення в системі взаємин класу (референтність), навчальна успішність» (Дзюбко, 2017 : 136–137).

Мусійчук В.В. розробив теоретичну модель учбово-професійної самореалізації студентів-психологів старших курсів. У його монографії зазначається, що «учбово-професійну самореалізацію можна розглядати

як багатогранний психологічний феномен, зокрема, як: вибіркова активність, змобілізованість, готовність особистості до внутрішньої діяльності, що спрямована на розкриття та використання свого психологічного потенціалу, вироблення цілей, завдань, стратегій їх досягнення; як внутрішній процес розширення простору усвідомлених аспектів свого психічного потенціалу (зокрема, - власних ціннісних орієнтацій, мотивації, здібностей), що означає активне самоусвідомлення, яке складається із самоаналізу, самопізнання, самооцінки цього потенціалу» (Мусійчук, 2016 : 67–68).

Важливим є розгляд діяльнісної самореалізації саме у структурному аспекті. На думку Скулиш Н.Є., самореалізацію можна розглядати як певний аспект психологічної системи діяльності, зокрема, її мотиваційної, цільової і ціннісної складових. (Скулиш, 2017 : 155). Дослідниця зазначає, що самореалізацію можна розглядати як певний аспект психологічної системи діяльності, зокрема, її мотиваційної, цільової і ціннісної складових. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально-психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей (Психологічна підтримка освітніх стратегій особистості в умовах невизначеності, 2025 : 49–73).

Набуває розвитку проблема дослідження якостей, що блокують самореалізацію. Для нашого дослідження дуже важливим є вивчення внутрішніх чинників блокади самореалізації, особливо – появи мотивації уникнення невдач, яка при значному вираженні блокує діяльнісну самореалізацію учня в навчально-пізнавальній діяльності. При невротичних відхиленнях відбувається «переростання діючого психічного стресу в невротичний», при цьому відбуваються наступні психічні зміни: підвищення чутливості до дії подальших погроз щодо «Я», формування невпевненості у собі, афективно-тривожний і егоцентрично-захисний тип сприйняття; поява захисно-уникаючої мотивації поведінки коли діти раннього юнацького віку уникають труднощів і небезпек, здатних пошкодити ще в більшому ступені почуття «Я», що призводить до зниження життєвої активності, порушення регуляторних і адаптаційних нервово-психічних механізмів.

У психологічній літературі є дослідження, за результатами яких фахівці, які демонструють готовність до самореалізації, характеризуються сформованістю здібностей, вмінням виявляти протиріччя. Люди, що не досягають самореалізації у професійній

діяльності, виявляють обмежені здібності до самореалізації, в них бракує ініціативи, але є інтелектуальні здібності. І люди, що мають заблокованість власного потенціалу і прояву самореалізації, демонструють втечу від протиріч, психологічний захист. Були одержані дані про залежність самореалізації не тільки від здібностей, але і від певних особистісних рис. Так, при розвиненій самореалізації людині властиві: відкритість світові; перебудова стереотипів; рефлексія потреб і почуттів; цілісне сприйняття світу, сформовані картина і образ світу; самодетермінація; розуміння зв'язності протиріч; пізнавальна потреба; творча спрямованість. Досліджувані з творчою установкою на самореалізацію характеризуються: впевненістю, реалістичністю сприйняття світу, адаптивністю, не піддаються коливанням настрою, різним негативним впливам, а також – вольовими якостями: сміливістю, рішучістю, ризиком, загостреними відчуттями, вони не розгублюються при зустрічі з неочікуваними обставинами. Також їм притаманні самостійність, особистісна автономія, моральність. Досліджувані із творчою самореалізацією характеризуються низькою ригідністю, високою чутливістю до проблем, вираженою мотивацією досягнення успіху. Було емпірично доведено, що відкривають можливості для творчої самореалізації такі якості самоактуалізації (методика САМОАЛ), як компетентність у часі, гнучкість поведінки, сенситивність до себе, спонтанність, синергія, креативність, вольові і моральні риси (Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі, 2013 : 234–264).

На нашу думку, попри те, що на теоретичному рівні дослідники намагаються розкрити сутність самореалізації; надати її визначення; виділити критерії, що відрізняють самореалізацію від інших психологічних феноменів; описати види, форми і рівні розвитку самореалізації, і те, що емпіричним шляхом робиться спроба визначити риси і якості, що притаманні людям із розвиненою самореалізацією, – все ж головним фактором є те, що самореалізація залежить не стільки від інтелекту, і навіть не стільки від креативних здібностей, научуваності, талантів а перш за все – від сформованості самодетермінації особистості. Аби досягти справжньої самореалізації через досягнення самоактуалізації людина має бути самодетермінованою, високодуховною, моральною, цілісною особистістю.

Розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня залежить від сформованості таких якостей, як креативність, научуваність, здібності, множинний інтелект, мотивації успіху. Розкриття потенціалу відбувається на основі самодетермінації особистості в процесі самореалізації при досягненні самоактуалізації. Для нашого дослідження дуже важливим є вивчення внутрішніх чинників блокади самореалізації, особливо – появи мотивації уникнення невдач, в також інтолерантності учня до невизначеності, рівня невротизації особистості, несприятливих внутрішніх умов самодетермінації, деструктивної самореалізації, які при значному вираженні блокують діяльнісну самореалізацію учня в навчально-виховному процесі і заважають розкриттю його пізнавально-творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1.Горностай П.П. Готовність особистості до самореалізації як психологічна проблема. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2004. Т.6. Вип.3, С.105–110.

2.Гупаловська В.А. Самореалізація як проблема розвитку особистості у сучасній зарубіжній психології. *Проблеми гуманітарних наук.* Наукові записки ДДГУ ім. Івана Франка. Дрогобич: Вимір, 2002. Випуск 10. С.100–110.

3.Максименко С.Д., Осьодло В.І. Суб'єктний подхід у вивченні професійної самореалізації. *Психологія і право*. 2011. №1. Електронний ресурс. URL:http:// psyjournals.ru/psyandlaw/2011 /nl/39330(g).

4.Матеріали 111 Міжнародної науково-практичної конференції *«Генеза буття особистості»*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. 254 с.

5.Мусійчук В.В. Психологічні особливості учбово-професійної самореалізації майбутніх психологів*: Наукова монографія*. Друге видання. Інтерсервіс. 2016. 203с.

6.Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. *Колективна монографія*. За ред. Максименка С.Д. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 400с.

7.Психологічна підтримка освітніх стратегій особистості в умовах невизначеності: *збірник наукових праць.* Колектив авторів. За науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. НАПН України. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 192 с.

О.А. Пусан
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
факультет лідерства,
Військовий інститут телекомунікацій та
інформатизації імені Героїв Крут,
Київ, Україна

СУТНІСТЬ ТА КЛЮЧОВІ ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПЕРІОД АКТИВНИХ БОЙОВИХ ДІЙ

У контексті повномасштабного вторгнення соціальний супровід військовослужбовців набуває вирішального значення. Під соціальним супроводом військовослужбовців та членів їх сімей О.В. Герасименко розуміє «вид соціальної роботи, який передбачає надання комплексу соціальних послуг військовослужбовцям і членам їх сімей, родинам загиблих, зниклих безвісти й полонених відповідно до їх індивідуальних потреб задля подолання або мінімізації негативного впливу складних життєвих обставин, у котрих вони перебувають» [2, с. 13]. Згідно з нормативним регулюванням, служби супроводу у ЗС України та інших силових структурах мають виконувати завдання з виявлення і оцінювання соціальних потреб військовослужбовців, інформування їх про права та соціальні гарантії, підтримки поранених, членів сімей загиблих і зниклих [1]. Соціальний супровід – це не просто одноразова допомога, а безперервний процес взаємодії між військовослужбовцем (або членом його сім'ї) і службою супроводу через виявлення проблем, оцінювання потреб, надання індивідуальної підтримки та координацію з усіма відповідними службами [3]. Він має багатовимірний характер – включає правове, матеріальне, медичне, психологічне, соціально-побутове забезпечення.

Окреслимо ключові функції соціального супроводу. Провідна функція полягає у систематичному виявленні військовослужбовців або їхніх сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, отримали поранення, контузію, втратили побратимів. Наступний крок – проведення оцінки їх соціальних, психологічних, правових потреб. Функція інформування і правової допомоги – надання актуальної інформації про права, пільги, гарантії, допомога в оформленні документів, зверненнях, отриманні статусу учасника бойових дій чи іншого. Матеріальна, медична та психологічна підтримка виражається в

супровіді тих, хто перебуває на лікуванні або реабілітації, допомога із забезпеченням речами першої необхідності, медичних послуг, реабілітації, відновлення. Функція координації та взаємодії полягає в тому, що служби супроводу мають налагоджувати зв'язки з військовими частинами, медичними закладами, органами соціального захисту, громадськими організаціями та волонтерами, щоб забезпечити комплексність допомоги. Супровід передбачає постійне відстеження стану військовослужбовців, аналіз ефективності наданої підтримки, своєчасне реагування на нові потреби [2]. У період інтенсивних бойових дій ці функції виконуються значно швидше й динамічніше: зростають потреби в оперативності, мобільності та індивідуальному підході. Військовослужбовець може зазнати поранення, втрати товариша, стресу, треба швидко організувати супровід, щоб він міг повернутись до виконання обов'язків чи отримати допомогу без затримок. Служба супроводу стає містком між військовим середовищем і цивільною соціальною системою.

Висновок. Соціальний супровід військовослужбовців – це ключовий інструмент системної підтримки тих, хто захищає Україну. Він об'єднує виявлення потреб, надання інформації та правової допомоги, матеріальну, медичну і психологічну підтримку, координацію дієвих структур і моніторинг результатів.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Положення про службу супроводу військовослужбовців та членів їх сімей в системі Міністерства оборони України: Міноборони України; Наказ, Положення від 29.01.2025 № 59. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0213-25 (дата звернення: 13.11.2025).

2. Соціальний супровід військовослужбовців Збройних Сил України та членів їх сімей: практичні аспекти діяльності посадових осіб військових частин, територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки: методичний посібник / Герасименко О. В., Горбенко І. М., Дєточка О. Д., Дембіцький В. М., Єфімова В. В. та ін. Київ: НДЦГПЗСУкраїни, 2023. 130 с.

3. Соціальний супровід потрібен не лише мобілізованим, але і кадровим військовим – досвід надавачів послуги. Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України. 03.06.2025. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/sot sialnyy-suprovid-potriben-ne-lyshe-mobilizovanym-ale-i-kadrovym-viyskovym-dosv id-nadavachiv-posluhy (дата звернення: 13.11.2025).

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

СОЦІАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

У сучасному суспільстві процес формування ідентичності особистості набуває особливої складності та багатовимірності, що зумовлено динамічними соціальними змінами, глобалізаційними процесами, розвитком цифрових технологій і трансформацією традиційних соціальних інститутів. Ідентичність перестає бути сталою характеристикою та дедалі більше постає як результат постійної взаємодії особистості з соціальним середовищем, у межах якого діють різноманітні соціальні механізми впливу.

Соціальна ідентичність формується в процесі засвоєння людиною соціальних норм, цінностей, ролей і моделей поведінки, що притаманні певним соціальним групам і спільнотам. Одним із ключових механізмів цього процесу є соціалізація, яка забезпечує включення індивіда в систему суспільних відносин і сприяє усвідомленню ним власного місця в соціальній структурі. Через сім'ю, освіту, професійне середовище, неформальні групи та медіапростір особистість отримує соціальний досвід, на основі якого вибудовує уявлення про себе та інших (Яблонська, 2010).

Важливу роль у формуванні ідентичності відіграє механізм соціальної ідентифікації, що полягає в ототожненні себе з певною соціальною групою. Належність до національної, професійної, вікової, гендерної чи культурної спільноти надає особистості відчуття стабільності, безпеки та соціальної значущості. Водночас у сучасному суспільстві множинність соціальних ролей і груп зумовлює фрагментарність ідентичності, що може спричиняти внутрішні суперечності та кризові стани самовизначення.

Суттєвий вплив на процес формування ідентичності має соціальна комунікація, зокрема міжособистісна взаємодія та масова комунікація. Через соціальні контакти особистість отримує зворотний зв'язок, який сприяє корекції самооцінки та уявлень про власні можливості. Засоби масової інформації та цифрові платформи формують символічний простір, у межах якого поширюються соціальні норми, ідеали успіху та

зразки поведінки, що безпосередньо впливають на процес самоконструювання ідентичності.

Умови сучасного суспільства зумовлюють зростання ролі рефлексії як механізму усвідомлення власної ідентичності. Зі збільшенням темпу соціальних змін, інформаційного перевантаження та множинності культурних і професійних впливів, особистість дедалі частіше опиняється перед необхідністю самостійно обирати життєві стратегії, ціннісні орієнтири та моделі соціальної поведінки. Це включає не лише прийняття рішень у сфері кар'єри, освіти чи соціальних зв'язків, а й усвідомлений вибір способу життя, моральних принципів та особистих пріоритетів у взаємодії з різними соціальними групами. Така ситуація підсилює індивідуальну відповідальність за процес самовизначення, стимулюючи розвиток критичного мислення, самоспостереження та здатності до аналізу власного досвіду. У цьому контексті ідентичність постає не лише як соціально зумовлене явище, відображення очікувань та норм оточуючого середовища, а й як динамічний та активний результат внутрішньої діяльності самої особистості, що формується через постійне співвіднесення власних цінностей, досвіду та соціальних можливостей. Рефлексія стає ключовим інструментом не лише самопізнання, а й свідомого конструювання свого «Я» у мінливому соціальному просторі, дозволяючи людині знаходити баланс між адаптацією до зовнішніх вимог і збереженням власної унікальності (Зливков, 2005).

Висновок. Соціальні механізми формування ідентичності в умовах сучасного суспільства характеризуються складною взаємодією соціалізації, ідентифікації, комунікації та рефлексії. Вони відображають як вплив суспільних структур і інститутів, так і активну позицію особистості у процесі самотворення. Усвідомлення специфіки цих механізмів є важливим для розуміння сучасних соціальних процесів і розробки ефективних підходів до підтримки гармонійного розвитку особистості в умовах соціальних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Яблонська Т.М. Ідентичність як предмет психологічного аналізу. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України* /за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ : Ніка-Центр, 2010. Вип.38. 392 с. С. 378–387.

2. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2005. 140 с. (Б-ка журналу «Соціальна психологія»).

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

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У сучасному суспільстві соціальні мережі стали невід'ємною частиною повсякденного життя, особливо для підлітків. Вони виступають не лише засобом спілкування, а й важливим простором для самовираження, формування ідентичності та отримання соціального схвалення. Саме в підлітковому віці відбувається активне становлення особистості, формуються уявлення про себе, власні можливості та цінність, що робить проблему самооцінки особливо актуальною.

Постійна взаємодія з контентом у соціальних мережах, порівняння себе з іншими користувачами, орієнтація на кількість «вподобань», коментарів і підписників можуть суттєво впливати на рівень самооцінки підлітків. З одного боку, соціальні мережі здатні сприяти розвитку впевненості в собі, підтримці та самопрезентації, а з іншого – провокувати почуття неповноцінності, тривожність і зниження самоповаги.

Актуальність даної теми зумовлена зростаючим впливом цифрового середовища на психічний розвиток підлітків та необхідністю глибшого розуміння механізмів формування самооцінки в умовах активного використання соціальних мереж.

Отже, актуальність проблеми впливу соціальних мереж на формування самооцінки в підлітковому віці зумовлює необхідність звернення до наукового доробку вітчизняних і зарубіжних дослідників. Аналіз наукових підходів дає змогу глибше осмислити психологічні механізми становлення самооцінки підлітків, а також з'ясувати роль соціальних мереж як сучасного чинника соціального впливу. У зв'язку з цим доцільно розглянути основні теоретичні положення та результати

емпіричних досліджень, у яких розкривається специфіка впливу онлайн-взаємодії на особистісний розвиток підлітків.

На думку Ю. Козерук та Я. Євсейчик, самооцінка формується впродовж тривалого часу під впливом різноманітних чинників і є динамічним утворенням, розвиток якого триває протягом усього життя людини (Козерук, & Євсейчик, 2015: 165). Особливо значущим у цьому процесі є підлітковий вік, адже саме на цьому етапі розвитку особистості відбувається інтенсивне становлення ідентичності, а уявлення про себе значною мірою визначаються ставленням і оцінками з боку однолітків, родини та освітнього середовища.

Серед основних чинників становлення самооцінки в підлітковому віці В. Січка виділяє низку взаємопов'язаних складових. До них належать особливості сімейного середовища, зокрема умови життя в родині та ставлення батьків до інтересів і потреб дитини; об'єктивні успіхи підлітка в навчальній і позанавчальній діяльності, що проявляються у здібностях до мистецтва, спорту або окремих навчальних дисциплін; соціальне становище серед однолітків, яке визначається рівнем адаптації в колективі, кількістю друзів та їхнім впливом; мотиваційно-смислова сфера особистості, що охоплює цілі, потреби й інтереси; а також зовнішні характеристики, зокрема фізичний розвиток і привабливість (Січка, 2014).

У процесі становлення самооцінки підлітки часто вдаються до порівняння себе з іншими з метою утвердження власної значущості та відповідності прийнятим у суспільстві нормам. Соціальні мережі істотно посилюють і розширюють можливості такого соціального зіставлення, оскільки підлітки регулярно взаємодіють із спеціально відібраним контентом, що репрезентує ідеалізовані уявлення про спосіб життя, зовнішність і досягнення інших користувачів. Унаслідок цього подібний вплив може мати як спонукальний ефект, сприяючи самовдосконаленню, так і негативні наслідки, зокрема формування почуття незадоволеності собою та розчарування.

У сучасних умовах соціальні мережі відіграють важливу роль у процесі формування самооцінки. Характер взаємодії підлітків з онлайн-простором зумовлює те, що соціальні мережі можуть мати як конструктивний, так і деструктивний вплив на уявлення особистості про себе.

О. Романенкова звертає увагу на низку ризиків використання соціальних мереж, які можуть несприятливо впливати на психологічний стан і самооцінку підлітків. Насамперед йдеться про формування

залежності від онлайн-платформ. Постійне відстеження оновлень у соціальних мережах спричиняє виникнення феномена FOMO (fear of missing out) – страху пропустити важливі події або інформацію. Внаслідок цього підлітки схильні безперервно переглядати стрічку новин, що нерідко призводить до ігнорування реального життя, навчальної діяльності та спілкування з близькими. Така залежність негативно відбивається на когнітивних процесах, зокрема знижується здатність до концентрації уваги, погіршується пам'ять і послаблюється критичне мислення (Романенкова, 2025).

Крім того, соціальні мережі можуть виступати середовищем поширення кібербулінгу – форм цькування у віртуальному просторі. Підлітки, які стають жертвами подібних проявів, часто стикаються з підвищеною тривожністю, депресивними станами, панічними реакціями, що безпосередньо позначається на зниженні їхньої самооцінки. Ще одним суттєвим ризиком є викривлення системи життєвих пріоритетів. Соціальні мережі трансформують уявлення підлітків про цінності та успіх, акцентуючи увагу на матеріальному добробуті як головному показнику щастя, популярності як мірилі особистісної значущості, відповідності зовнішнім стандартам і шаблонам, а також на поверхневих соціальних зв'язках, що поступово витісняють живе спілкування. У результаті це може сприяти формуванню споживацького світогляду, нереалістичних очікувань щодо власних можливостей і життя загалом, зниженню мотивації до тривалої цілеспрямованої діяльності, що створює нестійкі підґрунтя для формування адекватної самооцінки (Романенкова, 2025).

Можна стверджувати, що соціальні мережі сьогодні відіграють важливу роль у формуванні самооцінки підлітків. Вони створюють нові можливості для самовираження, розвитку здібностей та спілкування, водночас виступаючи середовищем для соціальних порівнянь, впливу стандартів краси, успіху та популярності. Позитивний ефект соціальних мереж проявляється у мотивації до саморозвитку та розширенні кола соціальних контактів, тоді як надмірне користування, залежність, кібербулінг і викривлення життєвих пріоритетів можуть негативно впливати на психологічний стан і знижувати самооцінку.

Висновок. Соціальні мережі є потужним чинником у процесі формування підліткової самооцінки, і їхній вплив визначається особливостями користування, рівнем критичного ставлення до контенту та підтримкою з боку сім'ї й освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Козерук Ю.В., Євсейчик Я.О. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. *Вісник ЧНПУ.* Серія : Педагогічні науки. Вип. 124. 2015. С. 163–165.
2. Романенкова О.Ю. Психологічні аспекти впливу соціальних мереж на формування самооцінки підлітків. *Ментальне здоров'я.* №3. 2025. С. 82–85.
3. Січка В.І. Психологічні особливості сприйняття картини світу в підлітковому віці. *«Наука і освіта».* 2014. № 12. С. 195–201.

О.А. Чаркіна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцентка кафедри практичної психології,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна
Л.О. Гапоненко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцентка кафедри практичної психології,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

РОЗВИТОК ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Європейська інтеграція є стратегічним вибором українського суспільства модернізувати державне управління, освіту, медицину, промисловість, соціально-психологічну службу за європейськими стандартами демократичних цінностей. Швидкість цих процесів залежать від багатьох факторів. Одним із ключових є здатність сучасної молоді включитися в цей процес вмотивованими на успіх та високі результати по створенню інноваційних винаходів, досконалістю власної освітньої та трудової діяльності. Молодь відіграє важливу роль в цьому процесі, тому дослідження психологічних чинників розвитку губристичної мотивації молоді на сучасному європейському просторі є актуальною проблемою психології

Губристична мотивація розглядається через ознак суб'єктної активності, яка є наслідком внутрішнього прагнення до

самоствердження, підвищення своєї самооцінки як соціально значущої особистості. Успіх, успішність є категоріями, які оцінюються в якості ефективності життєдіяльності. Саме такий підхід визначений у сучасній психології (Брагіна, 2019; Вербина, 2018; Козелецький, 1991; Фоменко, 2016).

Для формування й розвитку губристичної мотивації важливо відрізняти категорії «суб'єкт» та «особистість». Посилаючись на дослідження персонологів, відмітимо цю різницю в наступному: категорія «суб'єкт» є істотою, природно здатною самоінтегруватися по «висхідній» навколо своєї сутності, рефлексивно і творчо організовує своє буття за смисловими соціальними цінностями екзистенційної спрямованості, а категорія «особистість» в нормальному стані передбачає безупинність розвитку самовдосконалення і самореалізації, яке відбувається в процесі соціалізації через засвоєння соціальних норм і суб'єктної діяльності (Максименко, 2022; Папуча, 2014; Татенко 2017).

Дослідники розглядають губристичну мотивацію за силою прагнення до досконалості й успіху, до самореалізації як отримання внутрішнього задоволення від набуття авторитету (Бех, 2012; Савчин, 2011; Сембрат, 2017). Науковці працюють над створенням такої моделі вихованості людини, яка б давала їй змогу визначати самостійно із варіативних можливостей саме ті навчальні дисципліни, які для них є оптимально вірогідніші в самореалізації кар'єрного зростання. Свобода вибору вибіркових дисциплін – це є ще одною ознакою інтеграції студентської молоді в європейський простір.

М. Савчин в огляді мотиваційної сфери розвитку підростаючого покоління підкреслює важливість відчуття соціальної і навчальної ідентичності як шляху до успіху, формування резильєнтності, емоційного інтелекту та «проактивності особистості у пошуку маркерів здорового, щасливого і результативно-конструктивного життя» (Савчин, 2019 : 40). Тобто, губристична мотивація є ознакою ментальної психіки, сформованої за концепціями зрілої особистості.

К. Брагіна розглядає природу губристичної мотивації та губристичного синдрому крізь призму конфлікту й визначає, що конфлікт є природним явищем, як і губристична мотивація. В людей із вираженим губрисом існує необхідність потрапляти у конфлікти «задля підтримання свого губрису на стабільному рівні шляхом реалізації в конфлікті негативних сторін характеру» (Брагіна, 2019 : 25). За результатами її дослідження виявлені спільні риси губристичного

синдрому із нарцисичним розладом, який на поведінковому рівні фіксується потягом ерозії влади, створенням конфліктів у своєму соціальному середовищі та проявами пихатості та егоцентризму.

Л. Гапоненко і О. Чаркіна в аналізі адаптації студентської молоді визначили, що конструктивна рефлексія є фундаментальною базою досягнення успішного навчання, а за умов деструктивної рефлексії, навпаки (Гапоненко, & Чаркіна, 2025). Вони визначили кореляційний зв'язок між деструктивною рефлексією і нарцисизмом, а саме: деструктивна рефлексія фіксується кожен раз, як тільки виявляється опір у спілкуванні, закритість від партнера, а також залежність від Іншого. Вони пояснюють цей механізм «спрямуванням інтроспективних або квазірефлексивних роздумів на захист власного «слабкого Я», ригідність мислення та обмеженість здатності повноцінно інтегруватися в суспільство» (Гапоненко, & Чаркіна, 2026 : 252). Така особистість вибудовує міцний бар'єр для будь-яких клініко-психологічних інтервенцій, у тому числі, для психокорекції та психотерапії.

Фундаментальне дослідження губристичної мотивації суб'єкта здійснено К. Фоменко. Вона розглядає її як таку, що супроводжує і забезпечує процес самоствердження, спрямованого на досягнення самоповаги і «включає мотив досягнення досконалості та мотив досягнення переваги у діяльності» (Фоменко, 2018 : 437). Зміст, структура та механізм губристичного мотиву представлений в її роботах за показником енергетизуючої спонукальної дії досягати досконалість, оволодіти майстерністю, розширити сферу своєї самореалізації.

Визначені наукові результати К. Фоменко дають підставу розглядати розвиток губристичного мотиву через губристичний синдром конфлікту. Розвиток губристичної мотивації авторка розглядає у межах суб'єктно-діяльнісного підходу й доводить, що цей феномен є супроводжуючим по забезпеченню внутрішнього відчуття самоствердження, спрямованості досягати самоповагу і включає мотив досягнення досконалості та мотив досягнення переваги у діяльності. *Губристичний мотив досягнення досконалості* виражається практично в самоствердженні через вдосконалення результатів системної роботи, вольового саморозвитку майстерності, а «*губристичний мотив досягнення переваги* – як прагнення до самоствердження через досягнення першості чи авторитету серед інших завдяки міжособистісному суперництву, обумовлене результатами соціального

порівняння і залежністю від зовнішніх оцінок діяльності» (Фоменко, 2018 : 438).

Психологи виявляють втрату губристичного мотиву у випадках деформації ідентичності, яке фіксується в сором'язливості, самотності, уникнення та викривлення громадських, соціальних, особистісних прав та ідентичностей (Баратюк, 2023; Баханов, 2021; Брагіна, 2019; Коваленко, 2023; Лобанова, 2023; lcheroth & Drury, 2020; Mader & Schoen, 2023). Справжня особистість формується в безпосередньому соціально-психологічному полі взаємодії по створенню результативного продукту, який має значимість і для інших. Відчуття співпраці й співтворчості є важливим механізмом становлення Я-концепції, де «губрис» виходить за межі звичного, проявляє прагнення величі та визнання (Копець, 2008; Фоменко, 2017; Zarembo & Martin, 2023; Worschech, 2017).

Дослідники психології успіху зосереджуються на змістовності освіти й виховання, яке здійснюється в контексті творчості та екзистенційного відчуття свободи й безпеки. Ірен Пуфал-Струзі визначила показник губристичної мотивації в готовності суб'єктного ставлення до свого психічного й фізичного здоров'я, в умінням підтримати інших без будь-якої винагороди (Pufal-Struzik, 2024). Губристичний мотив позитивно впливає на розвиток когнітивних здібностей, соціальну орієнтацію в напружених, стресових ситуаціях, змінюючи стиль спілкування (Davidson, 2009).

Отже, на основі проведеного аналізу встановлено, що головним чинником розвитку губристичної мотивації молоді на сучасному етапі європейської інтеграції є формування емоційної стійкості, нарощування інтелекту та оптимізму, завдяки чому зростає рівень витримки труднощів та перешкод на шляху формування майстерності. Встановлено, що губристична мотивація безпосередньо знаходиться в зв'язку із конструктивною рефлексією, завдяки якій суб'єкт усвідомлює реальний соціокультурний простір, діє в ньому активно й творчо, організовує шляхи власного досягнення в діяльності (навчальній, трудовій, волонтерській, воєнній справі по захисту Батьківщини тощо). Молода особа свідомо обирає активну позицію в розширенні власної компетентності, здійснює пошук інновацій. Такий спосіб самореалізації молоді передбачає стресостійкість та гнучку адаптацію в швидкозмінних трансформаційних процесах пост-постмодерністської епохи

Водночас, у осіб з вираженим губрисом домінує потяг потрапляти в конфлікти, мотивом яких є нарцисична спрямованість. Це призводить до конфронтації, руйнування стабільності, нівелювання та «розмивання» досягнень інших, провокації, а то і створення міжгрупового та міжособистісного конфліктів.

Висновок. Губристична мотивація є складна інтегрована особистісна властивість, стрижень якої утворює зрілість особистості, її соціальну, громадську, освітню, професійну, особистісну готовність визначати міру розумності. Ставлення молодої особи до власного життя за принципом самоорганізації, оптимістичного погляду є показник сформованої суб'єктності, вона позитивно відноситься до себе, цінує власну працю і працю інших, який є корисним для суспільства. Розвивати губристичну мотивацію української молоді – це закладати їм життєстійкість, не втрачаючи бажання жити за будь яких умов.

Список використаної літератури

1. Брагіна К. Природа губристичної мотивації та розвитку губристичного11- синдрому крізь призму конфлікту. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. Вип. 44. С. 11–30. URL: https://surl.lt/hyrhac

2. Гапоненко Л.О., Чаркіна О.А. Конструктивна та деструктивна рефлексія : їх вплив на пізнавальну активність суб'єкта навчання. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. С. 468–474.

3. Гапоненко Л.О., Чаркіна О.А. Рефлексія «образу Я» у нарцисичного суб'єкта: соціокультурний та клініко-психологічний аспекти. Синергія освітніх, соціальних та поведінкових наук в умовах трансформацій : *монографія.* Кривий Ріг: Видавець Р.А. Козлов ; КДПУ, 2026. С. 165–238.

4. Савчин М. Методологічні орієнтації у дослідженні проблем особистості. Психологія особистості. 2019. №1(10). С. 38–45.

5. Фоменко К.І. Зв'язок губристичної мотивації з самооцінкою та рівнем домагань у студентів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* IV (48), Issue: 102, 2016. URL: https://surl.lt/dbsaev

6. Фоменко К.І. Психологія губристичної мотивації суб'єкта діяльності: *дис. доктора психол.наук 19.00.01 – загальна психологія, історія психології.* Харків, 2018. 493 с.

Prof. UR dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**
Uniwersytet Rzeszowski

PERSONALIZM W WYCHOWANIU JANA PAWŁA II

Personalizm akcentuje fakt niepowtarzalności osoby oraz jej prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego – łącznie z wszelkimi formami oraz poziomami kształcenia i wychowania. Kierunek personalistyczny w pedagogice opiera się na metafizyczno-etycznej koncepcji osoby. Wartość osoby i znaczenie jednostkowego człowieka to te personalistyczne akcenty, które, za sprawą J. Maritaina, E. Mouniera czy K. Wojtyły, przyczyniły się do nowego ujęcia pedagogiki[1].

W katolickiej pedagogice personalistycznej, unikając błędów redukcyjnych antropologii i fundowanych na jej bazie pedagogiki, odpowiedzi na pytania o zasady i cele wychowania poszukuje się w filozofii i religii, nie ograniczając ich jedynie do celu przyrodzonego[2].

Nie ma przesady w stwierdzeniu, że właściwie całe dzieło Karola Wojtyły - Jana Pawła II, jednego z najważniejszych współczesnych personalistów, poświęcone jest odkrywaniu na nowo człowieka, ukazywaniu jego konstytutywnych właściwości jako osoby. Dlatego wychowanie człowieka jako osoby ludzkiej wpisane powinno być wg Jana Pawła II w misję pedagogiki i każdego z nauczycieli. Tę właśnie myśl powtarzał papież wielokrotnie w spotkaniach z nauczycielami, pedagogami, katechetami świeckimi i księżmi. W ten sposób dawał jednoznacznie wyraz przekonaniu, iż procesu wychowania osoby do dojrzałości nie można ograniczyć jedynie do ważnej skądinąd szkolnej edukacji. Wychowanie to, tak zresztą jak wszystkie formy życia społecznego, powinno być jednolicie ukierunkowane na dobro człowieka, na wspomaganie rozwoju człowieczeństwa osoby.

Jan Paweł II, charakteryzując główne wymiary i płaszczyzny integralnego i koherentnego zarazem wychowania, otwartego na prawdę, religię i sens, pragnął wyposażyć słuchających i czytających go w umiejętność odkrywania doświadczenia własnego człowieczeństwa oraz w mocny fundament humanizmu. Nie może to się oczywiście dokonać bez

1 Zob. J. Truskolaska, *Kategoria osoby i czynu w personalizmie etycznym Karola Wojtyły i ich konsekwencje pedagogiczne* [w:] *Pedagogiczne inspiracje w nauczaniu Jana Pawła II*, M. Nowak, C. Kalita (red.), Biała Podlaska 2006, s. 224–238; M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 1, Warszawa 2003, s. 237-238.

2 Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013. s. 50-51.

ukazywania wzorów osób atrakcyjnych pedagogicznie[3]. Tylko pedagodzy uznawani za autentyczne autorytety są w stanie pomagać młodemu człowiekowi otwierać się na pełny wymiar rzeczywistości umożliwiając rozwój wszystkich potencjalnych zdolności w odniesieniu do wielorakich aspektów rzeczywistości, doprowadzając do aktywnej postawy wobec siebie samego i tego wszystkiego, co należy do jego doświadczenia: osób, rzeczy, wydarzeń[4].

Należy podkreślić, że Jan Paweł II posiadał niezwykły osobisty charyzmat pedagogiczny, a pozostawiona przez Niego wizja wychowania wciąż jawi się jako interesująca i oryginalna. Papież był, co istotne, nie tylko wychowawcą osób przynależących do Kościoła, lecz swoją postawą zdobył powszechny autorytet, dzięki czemu mógł oddziaływać i na ludzi spoza Kościoła[5]. Pomimo tego uniwersalistycznego charakteru pedagogiki papieskiej, zasadniczą metodą pozostawało tu zawsze ukierunkowywanie wszystkich na osobę i nauczanie Jezusa Chrystusa. Był bowiem przekonany, iż wychowanie człowieka oznacza w swojej istocie formowanie go w kierunku pełnej dojrzałości, a jej najwyższym ideałem pozostaje przecież niezmiennie Jezus Chrystus. Każdy bowiem człowiek, bez względu na rasę, kulturę, czy narodowość, jest potencjalnym rozmówcą Chrystusa, kimś mniej lub bardziej świadomie poszukującym w swoim życiu Boga. Jego program na chrześcijańskie życie skupiony był w istocie rzeczy wokół Chrystusa, którego mamy poznać, kochać i naśladować, aby żyć w Nim życiem tradycyjnym i z Nim przemieniać historię[6]. Dlatego atrakcyjność i czytelność papieskiego przesłania pedagogicznego tkwi nie tylko w sumienności wychowujących i metafizycznej otwartości wychowywanych i wychowujących, ale w atrakcyjności samego Jezusa Chrystusa i Jego nauki. Ukazywany przez Jana Pawła II system wartości, na których oparte jest wychowanie osoby, wymaga bowiem nie tylko czynników przyrodzonych, ale i czynnika nadprzyrodzonego[7]. Papieskie orędzie pedagogiczne stanowi chrześcijańskie orędzie Kościoła, bazujące na jego dwutysięcznej Tradycji, pisanej: „przez rodziców i rodziny, kapłanów i świeckich, przez mężczyzn i kobiety,

3 W. Furmanek, *Jan Paweł II nauczyciel i wychowawca* [w:] *Święty Jan Paweł II – pierwszy doktor <honoris causa> Uniwersytetu Rzeszowskiego*, red. Ks. Stanisław Nabywaniec, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 171.

4 K. Bochenek, *Kategoria życia osobowego fundamentem wychowania,* w: *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania,* red. Józef Stala, Wydawnictwo WAM Kraków 2002, s. 50-52 (50-63).

5 K. Bochenek, *Personalistyczny charakter dialogu Jana Pawła II z młodymi, w: Dzisiejsza młodzież,* red. J. Stala, Wydawnictwo Naukowe PAT w Krakowie, Kraków 2001, s. 75 (75-88).

6 Zob. List do młodych całego świata "Parati semper", z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży. 31.03.1985, nr 15, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html.

7 Por. A. Rynio, Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II, Lublin 2004, s. 396-397.

instytucje zakonne i ruchy kościelne, które wykonując zgodnie z własnych charyzmatem pracę wychowawczą, przedłużają dzieło Boskiego wychowania, osiągającego swój szczyt w Jezusie Chrystusie”[8]. Bóg - pierwszy wychowawca i źródło wychowania w całej historii świętej, a zwłaszcza w Ewangelii, posłużył się pedagogią, która powinna stanowić wzór dla sztuki wychowania w wierze[9].

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

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM ON FUTURE SPECIALIST’S SELF-CONSCIOUSNESS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

Ukraine’s preparation for joining the EU involves the training of highly professional specialists in every field of human activity, that is, professionals who train, think, act, develop and self-develop professionally, who will be able to integrate into the European community easily and professionally.

A personality’s self-esteem, being a dynamic formation, varies in accordance with the level of social well-being of the individual in the Conditions of European Integration. High self-esteem contributes to personal development, self-assertion in society and the structure of group relations. Low self-esteem prevents individual growth, retards the realization of individuality, produces complexes that complicate the relationship. For example, there is an inferiority complex – exaggerated sense of personal weakness and failure; the complex of exaggeration – the tendency to exaggerate physical, intellectual, social qualities and abilities. Self-esteem is associated with the phenomena of false consensus that means the tendency to overestimate the prevalence of any opinion, undesirable or ineffective behavior; the false uniqueness – the tendency to underestimate the importance of skills and desirable or effective behavior.

8 Jan Paweł II, List Juvenum patris w 100. rocznicę śmierci św. Jana Bosco, Rzym, 31 I 1988, nr 7, https://www.zyciezakonne.pl/dokumenty/kosciol/jan-pawel-ii/jan-pawel-ii-listy-i-przeslania/1988-01-31-watykan-list-apostolski-iuvenum-patris-w-setna-rocznice-smierci-sw-jana-bosko-22427/.

9 Zob. J. Bagrowicz, Ideał wychowawczy Starego przymierza (cz. I), w: Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 146-150.

One of the levels of self-consciousness development is self-control. Self-control is conscious, volitional control over mental life and behavior in accordance with the “Me-features”, mentality, values and meanings, motivational and cognitive spheres.

The ability to self-control is determined by the requirements of society to the behavior of the individual and involves the ability of the individual as an active subject to be get to know and control the situation. The level of self-control is an indicator of the maturity and culture of the personality.

Self-consciousness is associated with the capacity for reflection. Reflection is the individual’s awareness how he/she is perceived and evaluated by other individuals or community; it is a kind of knowledge, in which the subject becomes the object of his observation; the analysis of personal mental state.

From the point of view of social psychology, reflection is a form of subject’s awareness of how he/she is perceived and evaluated by other people and groups. This implies six positions: the subject, who he is in reality; the subject, how he sees himself; the subject, as he is seemed by others, and the same three positions, but from the point of view of another subject

The main characteristic of self-attitude is the experience of success or failure. In contrast, self-acceptance is understood as a style of attitude to oneself or general life instruction arising on the basis of the matching of the image of the subject’s “Me” in relation to the ideal “Me”-image. However, the primary is the feeling or experience. Thus, in particular K. Rogers believes that self-acceptance is accepting oneself as a whole, regardless of personal qualities, and self-esteem is the attitude to oneself as the bearer of certain properties.

The correlation can be positive (self-acceptance) and negative (rejection of oneself). Self-acceptance is a positive attitude to oneself, unconditional acceptance of oneself with maintaining criticality. Self-acceptance is not narcissism or self-sufficiency. The acceptance of oneself, as what he/she is, is the basis for self-development, self-actualization, self-improvement.

The manipulation may be based on selfishness, which becomes the basis of destructive communication. Selfish focus on the person and personal position is evident in the foregrounding of personal interests and goals to the detriment of the partner. The humiliation of partner gives some psychological benefit, as it helps to get a better look at his background. Egoists consider acceptable forms of aggressive behavior, they are vindictive. Broken social relations may be accompanied in relation to others with hostility, aggressiveness, potential conflict, cruelty, indifference and, in the worst

situation, asocial behaviour. The structure of the generalized self-attitude can be presented by such concepts as “autosympathy”, “self-respect”, “self-interest” and “positive attitude of the other”, giving it an internally differentiated character as well as qualitative uniqueness, being defined the most significant dimension of the macrostructure. High self-respect does not mean arrogance, such a person does not consider himself/herself better than others, and he simply believes in himself, and that he can overcome his own shortcomings. Low self-respect, by contrast, involves feeling of inadequacy, inferiority, unworthiness, which makes a negative impact on mental well-being and social behavior of the subject. People with low self-respect are vulnerable and sensitive. They painfully react to criticism, laughter, suffer from failures at work. Many of them are shyness; they desire for privacy and suffer from it. Such people feel insecure. Low self-respect and communication difficulties reduce social activity of the subject, such persons take much less part in social life, in choosing a profession they avoid areas associated with the need to lead others, as well as involving the spirit of competition. Even putting a goal they don’t hope for success. Self-knowledge as well as self-acceptance and self-attitude are considered as prerequisites for moral self-determination.

These processes are much more complicated and longer than the ordinary acts of introspection; they include the data of self-observations, but only as a primary material to be processed; a man gets information about himself/herself from self-observations, as well as from external sources – the objective results of personal actions, relationship to other people.

In the result of the study on the problem it is found that self-consciousness is a dynamic historical formation that takes place at different levels and in different forms. The central mental process of adolescence is the development of self-consciousness. The negative “Me-concept” of boy’s personality is characterized by isolation, insecurity, low self-control, increased anxiety, emotional sensibility, low self-esteem. The study revealed that the main determinant of personality’s “Me-concept” formation is communicating with friends, beloved person and parents. One of the essential features of mental development of the student’s personality is self-consciousness formation, reflected in the differentiation of its internal structure, complexity of semantic content. The self-consciousness development occurs on the three directions. Firstly, it is the content differentiation of “Me”-image. Besides, students are able to differ “Me-real” and “Me-ideal”. Secondly, the nature of self-esteem significantly changes. A significant portion of first-year students become capable to differentiated self-

assessment according to different parameters. But the criteria of self-evaluation are poorly understood and, consequently, the adequacy of self-esteem suffers. Thirdly, the functional role of value orientations in the system of behavior regulation and activities and their content also change. Value orientations lose stimulatory function and get the basis of motivation in different areas of communication and activities.

Conclusions. The disorders in the regulatory process of self-consciousness development, being an important factor of disadaptation, are personality-based factors which become obstacles to effective adaptation and personality development, provide human life with conflict personality-based meaning and become the basis for the emergence of various forms of deviant behavior in the student age. Summing up the theoretical material we can distinguished the following components of a future specialist's self-consciousness: cognitive, emotional and evaluative, behavioral and activity; their contents are determined by the functional components of a future psychologist's self-consciousness in the Conditions of European Integration.

Literature

1.Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір : *монографія*. Київ : Видавець Бихун В.Ю., 2020. 320 с. ISBN 978-617-7699-08-7

2.Onufriieva L.A. Theoretical and methodological analysis of the problem on future specialist's self-consciousness. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»,* 2017. *36*. 233–248.

3.Onufriieva, L.A. The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect. *Monograph*. BonusLiber: Rzeszów, 2017. 194 s. ISBN 978-83-65441-83-6

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

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

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

У сучасному суспільстві соціальні мережі стали невід'ємною частиною повсякденного життя, особливо для молоді, яка проводить у віртуальному просторі значну частину часу. Соціальні мережі виконують низку важливих функцій: комунікативну, пізнавальну, розважальну, інформаційну, проте водночас стають джерелом численних ризиків, що можуть впливати на формування девіантної поведінки. Саме через соціальні мережі відбувається трансляція нових цінностей, моделей поведінки та соціальних норм, які не завжди узгоджуються із загальноприйнятими моральними принципами.

Девіантна поведінка молоді у віртуальному просторі має різноманітні прояви: від словесної агресії та кібербулінгу до участі в небезпечних інтернет-челенджах і вчинення правопорушень. Значна частина молодих користувачів сприймає соціальні мережі як простір без наслідків, де можна експериментувати з образом, емоціями та нормами поведінки, що сприяє розвитку асоціальних форм активності.

Науковці, зокрема Н. Максимова та О. Бондаренко підкреслюють, що віртуальне середовище має потужний вплив на соціалізацію молодої особистості. Соціальні мережі стають своєрідною «віртуальною соціальною групою», у якій формується почуття належності, відбувається обмін емоціями, цінностями та

нормами. Проте, через відсутність безпосереднього контролю з боку дорослих, соціальних інститутів або моральних орієнтирів у цьому просторі зростає ризик засвоєння деструктивних моделей поведінки (Максимова, 2018; Бондаренко, 2016).

Особливу небезпеку становлять онлайн-спільноти, що пропагують девіантні цінності, зокрема насильство, вживання алкоголю чи наркотиків, самопошкодження, агресивну поведінку або заперечення загальноприйнятих соціальних норм. Участь у таких групах задовільняє потребу у належності до певної спільноти, але водночас руйнує моральні межі.

А також, соціальні мережі стимулюють порівняльну поведінку – молоді користувачі постійно зіставляють себе з ідеалізованими образами блогерів або однолітків. Це призводить до фрустрації, зниження самооцінки, формування відчуття меншовартості, що у свою чергу може стати підґрунтям для девіантних проявів, таких як агресія, провокативна поведінка або втеча в залежність від віртуального світу.

Важливо також відзначити, що анонімність і дистанційність спілкування у соціальних мережах знижують рівень відповідальності за власні дії, у мережі людина часто відчуває себе «невидимою», що створює ілюзію безкарності. Це сприяє проявам кібербулінгу, мови ворожнечі, поширенню неправдивих повідомлень чи образ. Такі дії поступово нормалізуються у свідомості молоді, оскільки не мають безпосередніх соціальних наслідків у реальному житті (Хомич, 2021).

Разом із тим, вплив соціальних мереж не можна оцінювати лише як негативний. За умови належного рівня медіа грамотності та критичного мислення, соціальні мережі можуть стати інструментом саморозвитку, освіти, волонтерства та громадської активності. Молодь, яка вміє аналізувати інформацію, відрізняти фейки від достовірних джерел і контролювати власну поведінку онлайн, демонструє вищий рівень соціальної адаптації.

Дослідники проблеми девіантної поведінки дотримуються думки, що саме підлітковий та юнацький вік входять в групу підвищеного ризику. В цьому віці з’являються труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і завершуючи перебудовою Я концепції.

Л. Мельник та Ю. Сербалюк вважають, що профілактика девіантної поведінки у молодіжному середовищі має базуватися не на заборонах, а на формуванні внутрішньої культури користування інформаційним простором. Це передбачає роботу шкільних психологів, соціальних педагогів і батьків, спрямовану на розвиток відповідальності, емпатії та саморегуляції в онлайн-комунікації. Не менш важливою є роль сім'ї. Підтримка, довіра, відкритість у спілкуванні з підлітками допомагають батькам контролювати не лише реальні, а й віртуальні впливи на дитину (Мельник & Сербалюк, 2009).

Висновки. Соціальні мережі є одним із найпотужніших факторів впливу на формування поведінки сучасної молоді. Вони здатні як стимулювати розвиток, так і провокувати відхилення від соціальних норм. Девіантна поведінка у віртуальному просторі виникає внаслідок поєднання психологічних, соціальних та технологічних чинників – потреби у визнанні, низького рівня критичного мислення, анонімності та дефіциту емоційної підтримки в реальному житті.

Ефективна профілактика девіантної поведінки молоді повинна включати розвиток медіакультури, формування критичного мислення, емоційного інтелекту та усвідомленого ставлення до власної онлайн-активності. Лише за таких умов соціальні мережі можуть стати не джерелом ризику, а простором соціального розвитку, самовираження та позитивної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості соціалізації підлітків у віртуальному просторі. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. С. 45–53.
2. Максимова Н. Психологія девіантної поведінки. Київ : Видавництво «Академія», 2018. 520 с.
3. Мельник Л.П., Сербалюк Ю.В. Девіантна поведінка молоді та шляхи її профілактики. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Випуск 5. С. 279–288.
4. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Психологія девіантної поведінки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. 172 с.
5. Хомич Н. Психологічні аспекти впливу соціальних мереж на формування ціннісних орієнтацій молоді. Київ : Психологія і суспільство, 2021. 75 с.

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

ПРИЧИНИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік є складним і переломним етапом розвитку особистості, що супроводжується значними фізіологічними, психологічними та соціальними змінами. У цей період у поведінці підлітків нерідко проявляється агресія, яка може бути реакцією на внутрішні переживання, зовнішні впливи або труднощі адаптації. Розуміння причин агресивної поведінки є важливим для своєчасної профілактики та корекції негативних проявів у підлітковому середовищі.

Агресія у підлітків проявляється у різних формах і може мати серйозні наслідки як для самого підлітка, так і для його оточення. Однією з найпоширеніших форм є вербальна агресія, яка включає лайку, образи, погрози або приниження інших. Вона часто виникає у конфліктних ситуаціях і слугує для підлітка способом самоствердження, особливо коли він відчуває себе слабким або невпевненим. Наприклад, підліток може ображати однокласника, щоб відчути власну силу та контроль над ситуацією, або висловлювати неприязнь у словесній формі, не вдаючись до фізичних дій (Супрун, 2014).

Ще однією формою є фізична агресія, що проявляється ударами, штовханням, пошкодженням речей або навіть нанесенням травм іншій людині. Вона може бути спрямована як на однолітків, так і на дорослих – батьків, вчителів або наставників. Часто фізична агресія виникає як реакція на образу або відчуття несправедливості, а також у разі неможливості вирішити конфлікт мирним шляхом. Дослідження показують, що підлітки з високим рівнем імпульсивності та недостатньо сформованими навичками самоконтролю більш схильні до проявів фізичної агресії (Козирєв, 2020).

Крім того, існує пасивна агресія, яка проявляється не так явно, проте теж може завдавати значної шкоди. Вона включає ухилення від виконання вимог, саботаж, ігнорування правил або байдужість. Пасивна агресія часто використовується підлітком як спосіб протесту або вираження невдоволення без відкритого конфлікту. Такі дії можуть створювати напруженість у сім'ї, школі або колективі та ускладнювати нормальну соціальну взаємодію (Онуфрієва, & Чайковська, 2024).

Причини агресивної поведінки підлітків дуже різноманітні і зазвичай включають поєднання психологічних, сімейних та соціальних чинників. Психологічні фактори відіграють одну з головних ролей. Підлітки переживають складні емоційні стани, їм властива імпульсивність, низька самооцінка, тривожність. Такі особливості часто спричиняють конфліктні ситуації з однолітками та дорослими (Козирєв, 2020).

Сімейне середовище також є критично важливим чинником. Підлітки, які ростуть у сім'ях із частими конфліктами, недостатньою увагою або надмірною суворістю батьків, частіше демонструють агресивну поведінку. Особливо це стосується дітей із сімей, де присутні прояви насильства чи зловживання алкоголем. У таких випадках агресія може бути способом вираження невдоволення або навіть засобом самозахисту у власному середовищі (Чорна, 2019).

Не менш важливу роль відіграють соціальні фактори. Підлітки активно орієнтуються на поведінку своїх друзів та однолітків. Вони часто наслідують дії групи, щоб підтвердити свій статус і не відчувати себе ізольованими. Конфлікти в школі, конфронтації з учителями та випадки булінгу можуть сприяти накопиченню агресивних емоцій, які пізніше проявляються у вербальній чи фізичній формі (Супрун, 2014).

Висновок. Агресивна поведінка підлітків є комплексним явищем, на яке впливають внутрішні психологічні характеристики, сімейне виховання та соціальне середовище. Розуміння цих факторів допомагає своєчасно виявляти ризики та розробляти ефективні стратегії профілактики та корекції, що сприяють формуванню здорової та соціально прийнятної поведінки.

Список використаних джерел

1. Чорна І.В. Девіантна поведінка підлітків. *Особистість, суспільство, закон : тези доп. учасників міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової*. Харків, 2019. С. 211–214.

2. Козирєв П.В. Девіантна поведінка підлітків: психологічні та соціальні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2020. С. 1–15.

3. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Психологія девіантної поведінки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Вид. Ковальчук О. В., 2024. 172 с.

4. Супрун М.О., Супрун Д.М. Девіантна поведінка підлітків (соціально-педагогічний аспект). *Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби*. 2014. Т. 3, № 7. С. 141–149.

А.В. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
І.П. Воєвода
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ХАРАКТЕРУ ЯК ЧИННИК СТІЙКОСТІ ДО МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ

За останні роки проблема маніпулятивного впливу на особистість набула особливої актуальності у зв'язку з інтенсифікацією інформаційних потоків, поширенням цифрових медіа та зростанням психологічного тиску в міжособистісній і соціальній взаємодії. Маніпулятивний вплив розглядається як прихована форма психологічного впливу, спрямована на зміну установок, переконань і поведінки людини без її усвідомленої згоди, шляхом експлуатації емоційних, когнітивних і мотиваційних вразливостей (Саймон, 2015). Особливої небезпеки такі впливи набувають у ситуаціях зниження критичності мислення, підвищеної емоційної напруги та соціальної залежності.

У сучасній психологічній науці дедалі більшої уваги надається вивченню індивідуальних чинників, що зумовлюють стійкість або вразливість особистості до маніпулятивного впливу. Одним із таких ключових чинників виступають психологічні властивості характеру, які формуються в процесі соціалізації та відображають стійкі способи реагування людини на зовнішні впливи (Костюк, 2005). Характер розглядається як інтегративне утворення, що поєднує в собі когнітивні, емоційні та вольові компоненти і визначає поведінкову спрямованість особистості.

Психологічна стійкість до маніпулятивного впливу визначається як здатність особистості зберігати автономність, внутрішню рівновагу та цілісність «Я-концепції» в умовах зовнішнього тиску та нав'язаних впливів. Ця стійкість не є вродженою рисою, а формується під впливом індивідуально-психологічних особливостей, життєвого досвіду та рівня розвитку самосвідомості (Фромм, 2006). Особистості з недостатньо сформованою системою цінностей і низьким рівнем саморегуляції частіше виявляються вразливими до маніпуляцій, що апелюють до страху, почуття провини або потреби в соціальному схваленні.

Дослідники зазначають, що важливу роль у протидії маніпулятивному впливу відіграють такі властивості характеру, як самостійність, відповідальність і внутрішній локус контролю. Особи з переважанням внутрішнього локусу контролю схильні сприймати себе як активних суб'єктів власного життя, що знижує ймовірність підпорядкування зовнішньому тиску та авторитарному впливу (Роттер, 2010).

Значущим чинником стійкості до маніпуляцій є також рівень розвитку критичного мислення, яке забезпечує здатність аналізувати інформацію, розпізнавати приховані мотиви впливу та протистояти навіюванню. Недостатня сформованість критичного мислення сприяє автоматизованому сприйняттю інформації, що робить особистість більш уразливою до маніпулятивних стратегій, особливо в умовах інформаційного перевантаження.

Емоційна сфера характеру також відіграє істотну роль у процесі опору маніпулятивному впливу. Особи з високим рівнем емоційної нестабільності, тривожності та імпульсивності частіше реагують на маніпуляції, побудовані на емоційному зараженні, страху або почутті провини. Водночас емоційна врівноваженість, здатність до саморегуляції та усвідомлення власних емоцій знижують ефективність подібних впливів (Моляко, 2012).

Вольові властивості характеру, зокрема наполегливість, рішучість і здатність до самоконтролю, забезпечують поведінкову стабільність особистості в ситуаціях тиску. Вони дозволяють зберігати обрану лінію поведінки навіть за умов інтенсивного зовнішнього впливу та протистояти нав'язаним рішенням. Особливе значення має сформованість морально-ціннісної сфери, яка виступає внутрішнім орієнтиром і обмежує прийнятність маніпулятивних впливів, що суперечать особистісним принципам.

Висновок. Психологічні властивості характеру виступають системним чинником стійкості особистості до маніпулятивного впливу.

Їхня захисна функція проявляється не в окремих рисах, а в цілісній структурі характеру, яка забезпечує автономність, критичність і внутрішню узгодженість особистості. Розвиток цих властивостей є важливою умовою формування психологічно зрілої особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Саймон Г. Маніпуляція свідомістю: психологічні механізми та методи впливу. Харків : Гуманітарний центр, 2015. 256 с.

2. Моляко В.О. Психологія особистості в умовах змін. Київ : Либідь, 2012. 304 с.

3. Роттер Дж. Соціальне навчання і клінічна психологія. Київ : Основи, 2010. 312 с.

4. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2006. 288с.

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

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ ТА СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ У ПРОЦЕСІ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Причиною конфлікту можуть стати тільки ті події (дії, рішення, обставини), які зачіпають інтереси членів колективу. А інтереси членів колективу (групи) проявляються в психологічних позиціях, які зайняли члени групи. Отже, будь-яка подія може стати предметом конфлікту, тобто породити конфліктну ситуацію, якщо в результаті цієї події деякі члени групи будуть поставлені перед необхідністю змінити свої психологічні позиції на менш вигідніші, тобто якщо постраждають, будуть прямо або побічно ущемлені їх інтереси (Березовська, & Юрков, 2016; Дуткевич, 2012; Котлова, 2013).

Інтереси вельми різноманітні, проте їх можна представити у вигляді 4 типів:

1. Виробничі інтереси (пов'язані з конкретною діяльністю людини);

2. Соціальні інтереси (пов'язані з тим, що кожен член групи займає в ній певну неформальну позицію);

3. Особистісні інтереси (пов'язані з уявленням людей про життя, про добро, зло, життєві цінності);

4.Фінансові інтереси (пов'язані з можливістю матеріального забезпечення).

Причиною конфлікту стають дії або обставини, які привели до зміни інтересів.

Однією з причин конфлікту є взаємозалежність завдань, оскільки можливість конфліктів існує скрізь, де одна людина залежить від іншої людини (або групи) у виконанні завдання (Поясок та ін., 2023; Березовська, & Юрков, 2016; Котлова, 2013).

Причинами також є відмінності в цілях і відмінності в поглядах та уявленнях.

Конфлікти часто пов'язані з незадовільними комунікаціями (погана комунікація перешкоджає управлінню конфліктом).

І ще одна важлива причина конфліктів (відмінності в психологічних особливостях (темперамент, характер, потреби, мотиви тощо) (Поясюк, 2023).

Відомо 5 основних стилів вирішення конфліктів, або стратегій поведінки в конфліктній ситуації.

Ухилення. Людина, що дотримується цієї стратегії, прагне відійти від конфлікту. Ця стратегія може бути доречна, якщо предмет розбіжностей не представляє для людини великої цінності, якщо ситуація може вирішитися сама собою, якщо зараз немає умов для ефективного вирішення конфлікту, але через деякий час вони з'являться.

Згладжування. Цей стиль ґрунтується на тезі: «Давайте жити дружно». «Згладжувач» прагне не випустити назовні ознаки конфлікту, конфронтації, закликаючи до солідарності. Негативні емоції не виявляються, але вони накопичуються. Рано чи пізно залишені без уваги проблемні емоції, що накопичилися, приведуть до вибуху, наслідки якого виявляться дисфункціональними.

Примушення. Даний стиль пов'язаний з агресивною поведінкою, для впливу на інших людей тут використовується влада, заснована на примушенні, і традиційна влада.

Компроміс. Цей стиль характеризується ухваленням точки зору іншої сторони, але лише до певного ступеня. Здібність до компромісу в управлінських ситуаціях високо цінується, оскільки зменшує

недоброзичливість та дозволяє швидко зруйнувати конфлікт. Але через деякий час можуть виявитися і дисфункціональні наслідки компромісного рішення, наприклад, незадоволеність «половинчастими» рішеннями. Крім того, конфлікт в дещо зміненій формі може виникнути знову, оскільки залишилася невирішеною проблема, що породила його.

Вирішення проблеми (співпраця). Цей стиль ґрунтується на переконаності учасників в тому, що розбіжність в поглядах це неминучий результат того, що у розумних людей є свої уявлення про те, що правильно, а що ні. При цій стратегії учасники визнають право один одного на власну думку і готові її зрозуміти, що дає їм можливість проаналізувати причини розбіжностей та знайти прийнятний для всіх вихід. Тому, той хто спирається на співпрацю, не прагне добитися своєї мети за рахунок інших, а шукає вирішення проблеми.

Конфлікти породжуються певним типом стосунків між людьми, вони є варіантом розвитку цих стосунків в певних умовах. Знаючи закони цих стосунків, ми без особливих зусиль зможемо виявити:

а) справжні причини конфлікту на відміну від уявних, тих, що лежать на поверхні;

б) передбачити поведінку старшокласників в ході конфлікту, незалежно від того що самі вони про це думають і як пояснюють свої дії;

в) передбачити наслідки конфлікту, як для його учасників, так і для себе особисто (Дуткевич, 2012).

Причин конфлікту може бути багато і вони різноманітні. Людина не може утриматися або відійти від конфлікту, якщо зачіпаються її особистісні якості, різні інтереси, у тому числі і грошові, все що пов’язане з діяльністю людини. Причинами також є відмінності в цілях і відмінності в поглядах і уявленнях. Але існують стилі вирішення цих конфліктних ситуацій і щоб уникнути конфлікту, треба навчитися ним управляти (Поясок та ін., 2023; Березовська & Юрков, 2016; Котлова, 2013).

Існують п’ять основних стилів поведінки при конфлікті: пристосування, компроміс, співпраця, уникнення, суперництво або конкуренція. Стиль поведінки будь-якої людини в конфлікті визначається: 1) мірою задоволення власних інтересів; 2) активністю або пасивністю дій; 3) мірою задоволення інтересів іншої сторони; 4) індивідуальними або спільними діями.

Стиль конкуренції, суперництва може використовувати людина, що володіє сильною волею, достатнім авторитетом, владою, не дуже

зацікавлена в співпраці з іншою стороною і прагнуча насамперед задовольнити власні інтереси.

Його можна використовувати, якщо: результат конфлікту дуже важливий для вас і ви робите велику ставку на своє вирішення виниклої проблеми; володієте достатньою владою та авторитетом і вам представляється очевидним, що пропоноване вами рішення – якнайкраще.

Стиль співпраці можна використовувати, якщо, відстоюючи власні інтереси, ви вимушені брати до уваги потреби і бажання іншої сторони. Цей стиль найбільш важкий, оскільки він вимагає тривалішої роботи.

Мета його застосування – розробка довгострокового взаємовигідного рішення. Такий стиль вимагає уміння пояснювати свої бажання і вислуховувати один одного, стримувати свої емоції. Відсутність одного із цих чинників робить цей стиль неефективним.

Стиль компромісу. Суть його полягає в тому, що сторони прагнуть врегулювати розбіжності при взаємних поступках. У цьому плані він дещо нагадує стиль співпраці, проте здійснюється на більш поверхневому рівні, оскільки сторони в чомусь поступаються один одному. Цей стиль найбільш ефективний, обидві сторони хочуть одного і того ж, але знають, що одночасно це нездійсненно.

Стиль уникнення реалізується зазвичай, коли проблема, що порушується, не така вже важлива для вас, ви не відстоюєте свої права, не співробітничаєте ні з ким для вироблення рішення і не хочете витрачати час і сили на її вирішення. Цей стиль рекомендується також в тих випадках, коли одна із сторін володіє більшою владою або відчуває, що не має рації, або вважає, що немає серйозних підстав для продовження контактів.

Насправді відхід або відстрочення може бути цілком відповідною реакцією на конфліктну ситуацію, оскільки за цей час вона може вирішатися сама собою, або ви зможете зайнятися нею пізніше, коли володітимете достатньою інформацією і бажанням вирішити її.

Стиль пристосування означає, що ви дієте спільно з іншою стороною, але при цьому не намагаєтеся відстоювати власні інтереси з метою згладжування атмосфери і відновлення нормальної робочої атмосфери. Вважають, що цей стиль найбільш ефективний, коли результат справи надзвичайно важливий для іншої сторони і не дуже суттєвий для вас або коли ви жертвуєте власними інтересами на користь іншої сторони.

Висновок. Отже, жоден з розглянутих стилів вирішення конфлікту не може бути виділений як найкращий, вони використовуються всі без

виключення. Треба навчитися ефективно використовувати кожен з них і свідомо робити той або інший вибір, враховуючи конкретні обставини. Стилі поведінки в конфліктній ситуації пов'язані з головним джерелом конфлікту – відмінністю інтересів і ціннісних орієнтацій взаємодіючих суб'єктів. Стилів поведінки в конфліктній ситуації достатньо, щоб кожна людина вибрала для себе певну стратегію поведінки і намагалася управляти конфліктом і вирішувати його (Поясок та ін., 2023; Березовська, & Юрков, 2016; Котлова, 2013).

Список використаних джерел

1. Березовська Л.І., Юрков О.С. Психологія конфлікту : навчально-методичний посібник. Мукачево : МДУ, 2016. 201 с.

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

3. Загальна психологія : навчальний посібник / Т.Б. Поясок, О.І. Беспарточна, О.В. Квасник, В.В. Шаполова. Харків : ФОП Бровін О.В., 2023. 512 с.

4. Котлова Л.О. Психологія конфлікту (курс лекцій) : навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 112 с.

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

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У сучасному світі, що характеризується високою динамічністю, невизначеністю та зростанням міжособистісної взаємодії, емоційний інтелект набуває особливого значення як важливий психологічний феномен. Його роль виходить далеко за межі індивідуальної здатності розпізнавати та регулювати власні емоції, охоплюючи також розуміння емоцій інших людей, ефективну комунікацію та успішну соціальну

адаптацію. У сучасних психологічних концепціях емоційний інтелект розглядається як ключовий чинник особистісного розвитку, психічного благополуччя та професійної реалізації.

Основні теоретичні та емпіричні дослідження, присвячені загальним аспектам проблеми емоційного інтелекту, представлені в наукових працях зарубіжних учених, зокрема Д. Гоулмана, Г. Орме, Дж. Мейєра, Д. Карузо, Д. Слайтера, Р. Робертса, М. Зайднера, П. Лопеса, Р. Стернберга, Дж. Блока. Саме ними вперше було обґрунтовано трактування емоційного інтелекту як складової соціального інтелекту, що охоплює здатність усвідомлювати власні та чужі емоції, розпізнавати їх і застосовувати цю інформацію для регуляції мислення та діяльності, а також розроблено методичний інструментарій для його вимірювання (Гільова, & Кулик, 2018).

У працях українських дослідників емоційний інтелект трактується багатогранно. Є. Іванова висвітлює як здатність усвідомлювати власні емоції та емоційні стани інших людей, диференціювати їх і застосовувати отриману інформацію для розв’язання проблем та регуляції поведінки; К. Маннапова описує як сукупність ментальних здібностей, що забезпечують розуміння і осмислення власних переживань та емоцій оточення; Ж. Вірна й К. Брагіна представляють як внутрішній механізм регуляції діяльності особистості та індикатор професійної стійкості.

Згідно з теорією емоційно-інтелектуальних здібностей, емоційний інтелект бере участь в адаптивній переробці емоційної інформації та трактується як складова соціального інтелекту, що охоплює здатність усвідомлювати власні емоції й емоційні стани інших людей, диференціювати їх і застосовувати отримані відомості для регуляції мислення та поведінкових реакцій. Таким чином, на початковому етапі емоційний інтелект розумівся як здатність, спрямована на опрацювання емоційної інформації. До ключових чинників, які лежать в основі емоційного інтелекту, відносять емоційність, уміння керувати емоційними станами, а також здатність до кодування й декодування емоційних репрезентацій (Лящ, 2013).

Водночас Д. Гоулмен розглядає емоційний інтелект як компетентність, орієнтовану на інтерпретацію власних і чужих емоцій та використання цієї інформації для досягнення особистісних цілей. У структурі емоційного інтелекту він виокремлює самосвідомість, саморегуляцію, соціальну обізнаність і управління міжособистісними взаєминами (Гільова, & Кулик, 2018).

Однією з найпоширеніших і загальновизнаних моделей емоційного інтелекту є концепція Р. Варона, який трактує його як сукупність некогнітивних здібностей, знань і компетентностей, що забезпечують людині ефективну адаптацію та успішне подолання різноманітних життєвих ситуацій. У межах своєї теорії автор виокремлює п'ять ключових сфер компетенцій, кожна з яких охоплює специфічні навички, спрямовані на досягнення успіху (Лящ, 2013).

Емоційний інтелект у працях Е. Носенко та Н. Ковриги розглядається як складова внутрішнього світу індивіда, що відображає рівень усвідомленості та раціональності ставлення людини до навколишнього середовища, інших людей і до себе як активного суб'єкта (Лапченко, 2016).

Складність осмислення феномена емоційного інтелекту зумовлена тим, що в сучасній психологічній науці відсутнє єдине тлумачення поняття «інтелект». М. Холодна зазначає, що множинність підходів до визначення його змісту, а також включення до його структури надто широкого спектра психічних процесів і явищ, призводять до розмитості та фактичної втрати чіткості цього поняття (Журавльова, 2009).

Г. Гарскова описує емоційний інтелект як здатність усвідомлювати міжособистісні та внутрішньоособистісні відносини, що проявляються в емоціях, а також здійснювати регуляцію емоційної сфери на основі аналізу й узагальнення. Емоції показують як людина ставиться до різних аспектів життєдіяльності та до себе, тоді як інтелект забезпечує їх осмислення, унаслідок чого емоційні стани можуть виступати об'єктом інтелектуальної діяльності (Лящ, 2013).

Висновок. Емоційний інтелект є багатовимірним і складним феноменом, який посідає важливе місце в системі психологічного знання. У наукових підходах він розглядається як складова соціального інтелекту, як сукупність когнітивних і некогнітивних здібностей, як компетентність, а також як внутрішній регулятор діяльності та поведінки особистості. Різноманіття теоретичних моделей свідчить про відсутність єдиного трактування емоційного інтелекту, водночас підкреслює його значущість для розуміння емоційної сфери людини та механізмів її соціальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Гільова Л.Л, Кулик Н.А. Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2018. Вип. 39. С. 79–90.

2. Журавльова М.О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта.* 2009. Вип. 1/2. С. 57–61.

3. Лапченко І.О. Емоційний інтелект як предмет психології. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 61–62.

4. Лящ О.П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2013. Вип. 22. С. 324–335.

К.І. Фоменко
доктор психологічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна
В.В. Мачарадзе
магістр,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

ПСИХОГРАФОЛОГІЯ ЯК РАННІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ І МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Психографологія посідає особливе місце в історії становлення психологічного знання, оскільки належить до ранніх спроб системного вивчення особистості через опосередковані зовнішні прояви її внутрішнього світу. Виникнувши на межі психології, філософії, медицини та криміналістики, цей напрям відображає характерні для свого часу уявлення про детермінованість психічних властивостей людини та можливість їх пізнання за матеріальними слідами діяльності. У широкому розумінні психографологія розглядається як сукупність теоретичних і прикладних підходів, спрямованих на інтерпретацію письма, почерку та інших графічних форм як індикаторів особистісних рис, емоційних станів і психічних особливостей індивіда. Її поява була зумовлена прагненням ранньої психологічної науки знайти об’єктивні, доступні для спостереження та вимірювання засоби пізнання внутрішнього світу людини в умовах обмеженості експериментальних методів (Графологія як метод досліджень в галузі психології, 2006–2010).

Історичні витоки психографології сягають античних уявлень про зв'язок між тілесними проявами та характером людини. Ще в працях Арістотеля та його послідовників простежуються ідеї про відображення душевних якостей у рухах, міміці та манері дії. У середньовічний період ці уявлення розвивалися переважно в межах фізіогноміки, проте саме в Новий час вони набули більш систематизованого характеру. Формування психографології як відносно самостійного напряму відбулося у XVIII–XIX століттях, коли інтерес до індивідуальних відмінностей людини поєднався з розвитком природничо-наукового мислення. Особливу роль у цьому процесі відіграли праці Ж.-І. Лафатера, який вважав зовнішні прояви поведінки ключем до розуміння характеру, а також дослідження, присвячені моторним актам як відображенню психічних процесів (Лісовий К., & Лісовий А., 2005).

Подальший розвиток психографології пов'язаний із становленням графології, яка стала її центральним інструментом. У другій половині XIX століття графологічні дослідження активно поширювалися в Європі, зокрема у Франції та Німеччині, де почерк розглядався як складний психомоторний акт, що формується під впливом індивідуального досвіду, темпераменту та особистісних рис. Прихильники психографології виходили з припущення, що кожна людина виробляє унікальний стиль письма, який є своєрідним «психологічним автопортретом». Таке розуміння відповідало загальній тенденції тогочасної науки до пошуку стабільних, типологічних характеристик особистості та їх зовнішніх маркерів (Жуков С., & Жукова Т., 2009).

Методологічний вимір психографології формувався в умовах відсутності чітко окреслених стандартів психологічного дослідження. Основними методами виступали спостереження, порівняльний аналіз зразків письма, опис і узагальнення повторюваних графічних ознак. Методологія цього напряму мала виразно індуктивний характер: на основі окремих випадків робилися широкі висновки про зв'язок між графічними характеристиками та рисами особистості. З позицій сучасної науки така методологія видається недостатньо строгою, однак у контексті свого часу вона відповідала загальному рівню розвитку психологічної методики та відігравала важливу евристичну роль.

Водночас психографологія не була однорідною за своїм змістом. У її межах співіснували як помірковані підходи, що прагнули емпіричного обґрунтування, так і спекулятивні інтерпретації, які ґрунтувалися на інтуїції та суб'єктивному досвіді дослідника. Саме ця обставина

зумовила подальшу критику напряму з боку експериментальної психології, яка наприкінці XIX – на початку XX століття почала активно розвиватися як самостійна наука з чітко визначеними методологічними принципами. Психографології закидали відсутність надійності, валідності та відтворюваності результатів, що поступово призвело до зниження її наукового статусу (Хлівняк, 2021).

Попри це, значення психографології для історії психології не слід недооцінювати. Вона стала одним із перших напрямів, що поставив у центр уваги проблему особистості як цілісного утворення, а не лише сукупності окремих психічних функцій. Крім того, психографологічні ідеї сприяли розвитку інтересу до індивідуального стилю діяльності, психомоторики та невербальних проявів психіки, які згодом знайшли відображення в сучасних психологічних теоріях. У цьому сенсі психографологія виконала роль перехідного етапу між філософсько-спекулятивними уявленнями про людину та науково обґрунтованими психологічними концепціями (Євдокімова, 2020).

Методологічна спадщина психографології також має певну цінність для сучасної науки. Хоча її конкретні методи не відповідають сучасним стандартам, сама ідея багатовимірного аналізу особистості через продукти діяльності залишається актуальною. У сучасній психології подібний підхід реалізується, зокрема, в аналізі текстів, мовлення, творчих робіт та поведінкових патернів, що здійснюється з використанням валідних і надійних методик. Так, психографологія може розглядатися як історичний попередник цих напрямів (Графологія як метод досліджень в галузі психології, 2006–2010).

Висновок. У підсумку психографологія як ранній підхід до вивчення особистості постає складним і суперечливим явищем в історії психологічної науки. З одного боку, вона не змогла витримати критику з боку експериментально орієнтованої психології та була витіснена на периферію наукового знання. З іншого боку, її історичний і методологічний внесок полягає у формуванні інтересу до цілісного розуміння особистості, пошуку зв’язку між психікою та діяльністю, а також у розширенні уявлень про можливі джерела психологічної інформації. Саме в цьому контексті психографологія залишається важливим об’єктом історико-психологічного аналізу та прикладом еволюції наукових підходів до пізнання людини.

Список використаних джерел

1. Лісовий К.А., Лісовий А.С. Ваш почерк – ваша візитна картка: Почерк: історія, розвиток, зародження графології. Київ : МЕТА,

2005. С. 5–121. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Lisovyi_Anatolii/Vash_pocherk__vasha_vizytna_kartka.pdf (дата звернення: 15.01.2026)

2. Хлівняк О. Історія виникнення та особливості розпізнання за почерком характеру людини. *Молодий вчений*, № 2 (90). Харків, 2021. С. 49–55. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/590 (дата звернення: 15.01.2026)

3. Графологія як метод досліджень в галузі психології : Бібліографічна картка. Київ: Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського, 2006–2010. 120–146 с. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=&S21ALL=(<.%>U=Ю9+c793<.%>)&S21CNR=20&S21FMT=JwU_B&S21REF=10&S21SRD= (дата звернення: 15.01.2026)

4. Євдокімова О.О. Історія психології : *навч. посібник*. Харків: Нац. ун-т внутр. справ, 2020. 320 с. URL: https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/27c52064-1466-4bae-9dc0-a5aede17e6c4/content (дата звернення: 15.01.2026)

5. Жуков С.М., Жукова Т.В. Історія психології. Київ : Кондор, 2009. 232 с. URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/Istoriia-psykholii-1-kurs-2024-2025-2.pdf (дата звернення: 15.01.2026).

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ТА ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

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
Д.Р. Сімко
студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ

Конфлікт, як одне із значимих явищ у психічному життю людини безпосередньо пов'язаний з проблемою психічного благополуччя – фундаментальною проблемою всієї психологічної науки, що по-різному вирішується її різними дисциплінами.

Значення явища конфлікту в загальній психологічній феноменології виявляється в тому, що кожна значна психологічна система тим або іншим чином визначала своє відношення до конфліктів. Історія розвитку психологічних уявлень про конфлікти фактично збігається з історією розвитку психології, в ході історичного розвитку якої, змінялися різні, часом протилежні уявлення про природу людини, про її взаємини з навколишнім світом. Визначення, що існують в психологічній літературі, підходи до дослідження та теоретичні уявлення про конфлікти з деякою долею умовності можна розділити на три групи: це психодинамічний, ситуаційний і когнітивний підходи.

Уявлення про конфлікт як інтрапсихічний феномен знаходить найбільш явне вираження в психодинамічних підходах, які засновують своє розуміння особистості та її розвитку на уявленні про протиріччя і конфлікти між різними сферами особистості (Березовська, & Юрков, 2016).

Традиція подібного розуміння закладена Фройдом, який першим охарактеризував психіку як поле бою між непримиренними силами інстинкту, розуму і свідомості. По Фройду, людина знаходиться в стані постійного внутрішнього і зовнішнього конфлікту з оточуючими і

світом в цілому. «Конфлікт – у психоаналізі початкова і постійна форма зіткнення протилежних принципів, потягів, амбівалентних прагнень тощо, в яких виражається суперечність природи людини». Зрозуміло, що зі всіх потенційно можливих конфліктів, які може переживати людина, для психоаналізу первинним є внутрішній, або так званий «психічний конфлікт», який є «постійним елементом душевного життя людини, що характеризується безперервним зіткненням потягів, бажань, психічних систем і сфер особи». Конфлікти – частина внутрішнього життя індивіда, їх виникнення природно супроводить його розвитку (Сімко Р., & Сімко А., 2021).

У більшості психоаналітичних робіт протиріччя між несвідомими потягами людини та совістю з її заборонами розглядається як основне джерело психічних розладів, хоча і сам внутрішній конфлікт, і його місце в загальній динаміці невротичних порушень можна трактувати по-різному.

Проблема внутрішніх конфліктів особливо цікавила К. Хорні, що присвятила їм ряд засадничих досліджень (в першу чергу, йдеться про роботи «Наші внутрішні конфлікти» (1950), «Невротична особа нашого часу» та ін.).

Нормальний конфлікт передбачає вибір між різними можливостями, позиціями, переконаннями тощо, здійснюючи який, людина і вирішує конфлікт. Невротичний конфлікт завжди несвідомий: внутрішні протиріччя поглинають людину, не залишають їй вибору, роблять її безпорадною. Хорні описує цей конфлікт таким чином: «Конфліктна ситуація невротичної людини виникає з відчайдушного нав'язливого бажання бути першим і з настільки ж сильної нав'язливої спонуки стримувати себе. Якщо вона що-небудь зробила успішно, то наступного разу вимушена зробити це погано. За хорошим уроком слідує поганий, за поліпшенням в ході лікування слідує рецидив, гарне враження про людину змінювалося поганим. Така послідовність весь час повторюється і породжує відчуття безнадійності боротьби з перевершуючими силами» (Сімко Р., & Сімко А., 2021).

Невротик не просто втрачає здатність розібратися в собі і своїх бажаннях, він стає не здібним до вирішення своїх внутрішніх проблем, що і виявляється, по Хорні, головним джерелом конфлікту.

Найпринциповішою відмінною від позиції Фройда у відношенні до конфліктів є концепція Е. Еріксона. Песимістично забарвленому психоаналітичному уявленню про людину, що роздирається протиріччями і конфліктами, Еріксон протиставляє ідею, що кожна

особиста і соціальна криза є свого роду викликом, що наводить індивідуум до особистісного зростання і подолання життєвих перешкод, а знання того, як людина справляється із значимими життєвими проблемами, складає єдиний ключ до розуміння її життя (Матвійчук, 2020).

Е. Еріксон виділяє загалом в життєвому циклі вісім психосоціальних стадій. Кожна з цих стадій розвитку супроводжується кризою, яку автор розглядав як поворотний момент, що виникає внаслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості та соціальних вимог, що висуваються до індивіда. Це означає, що на кожному віковому етапі виникає своя специфічна проблема, що вимагає вирішення. Успішне розв'язання кризи є запорукою подальшого розвитку здорової особистості та необхідним фактором ефективного існування наступних стадій (Матвійчук, 2020).

Опозицією розуміння конфліктів як явища інтрапсихічного походження стало перенесення акценту на зовнішні детермінанти, їх виникнення. Ситуаційні підходи у вивченні конфлікту представлені перш за все біхевіорістичною традицією.

Відповідно до біхевіористичної парадигми, основний методичний принцип вивчення поведінки передбачав пошук зв'язків між діями («стимул-реакціями») і у відповідь поведінковою реакцією людини. Звідси основна схема біхевіоризма «стимул-реакція → реакція», яка пройшла експериментальну перевірку на прикладі одного з окремих випадків «фрустрація → агресія» звучить стосовно конфліктів як «ситуація → конфліктна поведінка» (Савчин, 2020).

Отже, якщо йдеться про конфліктну поведінку або взаємодії, то джерела його походження можна виявити перш за все за допомогою аналізу чинників ситуації. Тим самим конфлікт перетворюється на явище ситуаційної природи.

Першими дослідженнями, що сформували традицію вивчення конфліктів як реакції на зовнішні дії, стали роботи по вивченню агресії та створенню концепції фрустраційної детермінації агресії. Початок цих робіт належав до серії досліджень, виконаних в 30-50-х роках групою фахівців Єльського університету (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, А. Бандура та ін.).

Безпосереднє дослідження конфліктів як реакції на ті або інші особливості зовнішньої ситуації пов'язано з експериментальними роботами М. Дойча у вивченні інтерперсональних конфліктів та М. Шерифа в області міжгрупових конфліктів. Саме йому психологія в

першу чергу зобов'язана введенням конфлікту в ранг психологічної проблематики, що експериментально вивчається.

Найзначнішим ім'ям серед тих, хто зробив ситуаційну природу конфлікту предметом основної уваги є М. Дойч, учень та молодший колега К. Левін, чиї дослідження в області соціальної психології груп зробили на нього величезний вплив. К. Левін вважав найважливішою характеристикою групи систему взаємозалежностей і взаємозв'язків між її членами. Саме ці характеристики соціальних стосунків стали основним предметом багатолітніх досліджень М. Дойча (Матвійчук, 2020).

Результатом цих багаточисельних досліджень стала теорія кооперації та конкуренції, Дойч вважає, що його теорія будується довкола двох основних положень: одне з них пов'язане з типом взаємозалежності між цілями людей, залучених в дану ситуацію, інше – з типом дій цих людей. Також виділяються два типи дій індивіда: ефективні дії, які покращують шанси діючої особистості на досягнення мети, і погіршують дії, що мають протилежні результати. Далі Дойч комбінує типи взаємозалежності і типи дій, аби встановити, як вони впливатимуть на основні соціально-психологічні процеси (Матвійчук, 2020).

Проте, не дивлячись на спірність деяких своїх положень, Дойч, безумовно, є найбільш визнаним авторитетом серед західних психологів – дослідників конфліктів.

На психологічному матеріалі можуть бути знайдені приклади, що ілюструють і інші позитивні функції конфлікту, наприклад «комунікативно-інформаційну» та «єднальну». Соціологи школи Чикаго говорили: «Конфлікт – це можливість розмови відверто».

Проте і для сучасної психології характерне визнання подвійної природи конфлікту, у тому числі і його позитивній ролі.

Найголовніша позитивна функція конфлікту полягає в тому, що, будучи формою протиріччя, конфлікт є джерелом розвитку. Найбільш яскраво виражена ця функція конфлікту, що набуває форми кризи, знайшла своє місце в концепції Е. Еріксона. Разом з нею існує і безліч інших, більш приватних додатків загальної тези про позитивну роль протиріч в розвитку індивіда.

З інших позитивних функцій конфлікту найбільш очевидною є сигнальна функція.

Функція розрядки напруги, «оздоровлення» стосунків, яку потенційно містить в собі конфлікт, може цілеспрямовано використовуватися в педагогічній практиці (Савчин, 2020).

Список використаних джерел

1. Березовська Л.І., Юрков О.С. Психологія конфлікту : навчально-методичний посібник. Мукачево : МДУ, 2016. 201 с.
2. Матвійчук Т.В. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології *: навчальний посібник*. Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут. Львів : Видавець Марченко Т.В., 2020. 499 с.
3. Савчин М. Загальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 344 с.
4. Теорії особистості : навчально-методичний посібник / Укладачі: Руслан Теодорович Сімко, Алла Володимирівна Сімко. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. 162 с.

С.В. Дорофей
кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.О. Твердохліб
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

За останні роки погляди на те, як підлітки оцінюють себе, суттєво змінилися. Окрім впливу вчителів та батьків, величезну роль почав відігравати інтернет та соціальні мережі.

Самооцінка підлітка - це те, як він бачить свої здібності та наскільки вважає себе цінним, спираючись на думку оточуючих (Боришевський, 2019). Це внутрішній фундамент, на якому будується вся подальша доля людини.

Важливо, щоб підліток почувався впевнено не лише через гарні оцінки. Головна особливість цього віку - бажання здаватися дорослим і бути «своїм» у компанії друзів. У цей період дитина переходить від дитячого сприйняття світу до дорослого, тому стає дуже чутливою до будь-якої критики чи зауважень (Савчин, 2018).

Чинники впливу в сучасному середовищі.

Сьогодні на самооцінку учня в школі впливають три головні напрямки, які формують його внутрішній стан:

• *Академічна успішність:* наскільки дитина вірить у свої сили, коли отримує оцінки або здає тести. Часто низький бал сприймається не як помилка в роботі, а як особистий програш.

• *Соціальний статус:* чи подобається підлітку його зовнішність, як він одягнений і чи поважають його однокласники. Потреба бути частиною групи є домінуючою.

• *Цифровий простір (Instagram, TikTok):* залежність настрою від кількості лайків, переглядів та постійне порівняння свого життя з «красивими картинками» інших блогерів (Кондратьєва, 2020).

Дослідження показують, що низька самооцінка часто призводить до поганого настрою, почуття провини та бажання закритися від усіх. Найчастіше невпевненість у собі зустрічається у дівчат, які намагаються відповідати вигаданим стандартам краси з інтернету, що іноді межує з розладами поведінки.

Проблеми та ризики в школі

Головні проблеми, які заважають підлітку мати здорову самооцінку в освітньому закладі:

1. *Цькування (булінг):* як відкрите у школі, так і приховане (кібербулінг) у коментарях або закритих групах. Це руйнує віру в себе найшвидше.

2. *Погоня за рейтингами*: коли дитину люблять і хвалять лише за досягнення в олімпіадах чи високі бали, ігноруючи її творчі або людські якості.

3. *Страх помилки:* сучасне середовище часто карає за помилки замість того, щоб вчити на них, що змушує підлітка уникати ініціативи.

4. *Ефект «фільтрів»:* коли реальне життя підлітка не збігається з його ідеальним образом у мережі, що створює внутрішній конфлікт (Кондратьєва, 2020).

Шляхи формування адекватної самооцінки.

Щоб допомогти підліткам, освітнє середовище має стати більш безпечним та підтримуючим. Вчителям та батькам варто звертати увагу на успіхи дитини поза навчанням (хобі, волонтерство, допомога іншим) і вчити її сприймати свою унікальність (Бех, 2017).

Найкраще працюють такі методи:

• Соціально-психологічні тренінги: заняття, де підлітки вчаться розбиратися у своїх емоціях, говорити «ні» та захищати власні кордони (Зливков, 2021).

• Педагогіка підтримки: коли вчитель виступає не як суворий контролер, а як наставник, який підтримує зусилля учня.

• Медіаграмотність: навчання підлітків критично сприймати інформацію з інтернету, розуміючи, що картинка в мережі часто не є реальністю.

Якщо ж дитина зовсім зневірилася у собі або демонструє ознаки депресії, потрібна допомога команди фахівців: шкільного психолога, вчителів та батьків разом. Головне – подолати «прірву» між дорослими і дітьми, адже підлітки часто ховають свою невпевненість за агресією або мовчанкою. Своєчасна підтримка допомагає підлітку вирости впевненою людиною, здатною долати життєві труднощі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховання особистості : навч. посібник. Київ : Либідь, 2017. 448 с.

2. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку самосвідомості особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 64–72.

3. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федотова Т.В. Психодіагностика особистості у кризових станах : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2021. 240 с.

4. Кондратьєва С.О. Вплив соціальних мереж на самооцінку особистості в підлітковому віці. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 5. С. 45–56.

5. Савчин М.В. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2018. 384 с.

Л.В. Пастух
кандидатка психологічних наук,
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
Хмельницький, Україна

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА З БАТЬКАМИ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'Ї В ЗЗСО В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах довготривалої повномасштабної війни в Україні в діяльності закладів освіти і педагогів збільшилася кількість викликів і актуальних напрямів діяльності, які потребують першочергової уваги. Заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) змушені функціонувати в умовах постійної небезпеки, нестабільності, дистанційного або

змішаного навчання, масових переміщень учнів і педагогів. За таких обставин особливої актуальності набуває педагогіка партнерства, що передбачає тісну співпрацю між учителями, учнями та їхніми батьками.

В сьогоднішніх складних і небезпечних реаліях діти, здобувачі освіти є однією з найбільш вразливих категорій населення і потребують особливої підтримки від дорослих. В першу чергу, батьків.

Науковці зауважують, що діти дуже чутливі до того, як реагують на стрес війни їхні батьки, що діти бачать і розуміють світ очима своїх батьків. Понад усе їх травмує невпевненість, тривожність батьків. Діти потребують і хочуть бачити своїх батьків врівноваженими та впевненими людьми навіть у такі страшні часи війни.

Однак, змушені констатувати, наукові дослідження засвідчили, що основним тягарем для дітей на Сході, де були військові дії часто ставав не сам стрес війни, а те, що:

– батьки не змогли стати опорою, бо самі були не в ресурсі;

– у батьків мало знань про ознаки стресу у дітей та які є оптимальні стратегії, способи зниження стресової напруги.

Отже, дітям сьогодні особливо необхідна сімейна резильєнтність. У цих питаннях батьки потребують просвітницької, едукаційної та навчально-розвивальної підтримки зі сторони педагогів, психологів ЗЗСО.

Тому важливо зауважити, що якщо у часи мирного життя співпраця з батьками, педагогіка партнерства була стратегією розвитку, то в умовах війни вона стала критичною необхідністю та інструментом психологічного захисту дитини.

Мета статті – поглибити розуміння важливості співпраці педагогів з батьками дітей у мовах війни, розглянути сутність та переваги педагогіки партнерства, основні стратегічні завдання, форми та методи її забезпечення.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що питання співпраці між закладами освіти та батьками дітей були та залишаються постійним об’єктом досліджень та дискусій науковців та практиків.

До числа видатних педагогів, які вивчали педагогіку партнерства, належать такі класики, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі. Досліджували питання педагогіки партнерства і сучасні науковці, зокрема П. Байдаченко, В. Бакірова, І. Гавриленко, Г. Задорожний, О. Іонова, А. Рибіна, В. Жураковський, І. Мачуліна, З. Сазонова, О. Скідіна, Л. Хижняк та інші (Павловський, 2024: 1).

Про важливість і особливості педагогіки партнерства в умовах війни писали М. Вовк, О. Семеног та ін. (Семеног, 2022: 2).

Педагогіка партнерства є одним із ключових принципів Концепції «Нова українська школа» та ґрунтується на засадах взаємної поваги, довіри, діалогу та співпраці. Вона передбачає активну участь батьків у освітньому процесі, спільне ухвалення рішень та розподіл відповідальності за розвиток дитини.

В умовах війни партнерські відносини між школою та сім'єю переходять на новий рівень, адже батьки стають не лише учасниками, а й співорганізаторами освітнього процесу, особливо під час дистанційного навчання

Основні переваги педагогіки партнерства з батьками.

Для дітей, учнів:

– краща динаміка розвитку. Батьки та педагоги ЗЗСО спільно працюють над підтримкою інтересів та талантів здобувачів освіти, що сприяє їх успішному розвитку;

– емоційний комфорт завдяки тому, що дитина бачить конструктивну співпрацю дорослих;

– індивідуальний підхід: педагоги ЗЗСО отримують більше інформації про дитину, що дозволяє знайти найоптимальніші, адресні способи допомоги та підтримки здобувачів освіти.

Для батьків:

– підвищення впевненості, зниження страхів та тривожності. Батьки стають більш впевненими у своїх навичках і розуміють, як краще та ефективніше підтримувати дитину;

– зростання поваги до педагогів. Участь у житті ЗЗСО збільшує повагу до роботи педагогів, класоводів, класних керівників;

– ближчі стосунки з дитиною. Батьки краще розуміють потреби, інтереси, можливості своєї дитини.

Для педагогів:

– цінна допомога. Батьки допомагають з матеріалами, засобами та організацією освітнього процесу, різноманітних заходів та акцій;

– додаткова інформація. Батьки надають важливі відомості про особливості кожної дитини;

– підтримка. Партнерство допомагає педагогам не почуватися ізольованими, а спільні ідеї з батьками відкривають нові шляхи і способи для організації освітнього процесу в ЗЗСО в сучасних умовах.

Для закладу освіти

– формування позитивного іміджу закладу освіти;

– попередження та конструктивне вирішення конфліктів. Зменшується ризик конфліктів, а ті, що виникають, вирішуються швидше;

– вироблення спільного бачення та системного комплексного підходу у наданні підтримки дітям.

Науковці зауважують, що воєнний стан спричинив низку проблем, які ускладнюють співпрацю між ЗЗСО та родинами учнів:

– психологічні травми та емоційне виснаження дітей і дорослих;

– нестабільність освітнього процесу через повітряні тривоги та відключення електроенергії;

– перебування учнів за кордоном або в інших регіонах України;

– обмежені можливості особистого спілкування між педагогами та батьками.

Ці чинники вимагають від учителів гнучкості, емпатії та готовності до індивідуального підходу у взаємодії з кожною родиною.

Щодо форм та методів педагогіки партнерства з батьками, то в умовах війни найбільш ефективними є такі:

– регулярна комунікація через онлайн-платформи, месенджери, відеозустрічі;

– індивідуальні консультації з питань навчання та психологічного стану дитини;

– залучення батьків до створення безпечного освітнього середовища;

– проведення онлайн-батьківських зборів, тренінгів, інформаційних зустрічей;

– співпраця з психологічною службою школи.

Особливо важливою є підтримка батьків у питаннях емоційного благополуччя дітей, формування в них навичок стресостійкості та відчуття безпеки.

До основних стратегічних завдань педагогів у роботі з сім’єю в ЗЗСО відносять:

– пдвищення виховного потенціалу батьків, їх психолого-педагогічної культури; психологічної грамотності та навичок ефективного батьківства;

– підвищення власного психофізичного ресурсу батьків;

– моніторинг психологічного стану дітей, комплексна системна допомога в подоланні травмуючих та стресових ситуацій.

Важливо відзначити, що педагоги мають зосереджувати увагу не тільки на наданні певної інформації, а ще й прагнути заохотити батьків

бути експертами, ділитися своїм досвідом, турботами, ідеями та викликами.

Як фасилітатори, вони можуть заохочувати, змотивовувати батьків до активної участі, водночас поважаючи право на різні рівні залученості батьків під час обміну особистим досвідом.

Це буде сприяти створенню безпечного простору для батьків, де вони можуть отримати підтримку, обмінюватися думками та ідеями, практикувати різні техніки для власного зцілення та підтримки власних дітей.

Ефективна комунікація передбачає: емпатійне слухання; коректність і тактовність; уникання оціночних суджень; регулярний зворотний зв'язок.

У період воєнних дій, забезпечуючи комунікацію в ЗЗСО з батьками на засадах педагогіки партнерства, необхідно орієнтуватися на те, що спільні дії школи та сім'ї мають бути спрямовані на:

- створення відчуття передбачуваності та підтримки;
- збереження мотивації до навчання;
- формування позитивного ставлення до майбутнього;
- виховання громадянської відповідальності та патріотизму

Педагог – не контролер, а союзник батьків. Його роль – слухати, підтримувати, підказувати та допомагати знаходити оптимальні рішення у складних життєвих ситуаціях в житті родин учнів

Тому педагогам доцільно у комунікації з батьками використовувати такі рекомендації та настановлення:

– бути відкритими і щирими – батьки швидко відчувають, коли педагог дійсно турбується про їхню дитину;

– підтримувати двосторонній зв'язок – не лише інформувати, а й слухати батьків, дайте їм можливість висловитися;

– надавати конкретні поради, які реально можна виконати в домашніх умовах, без складних матеріалів та ін..

Висновки. Педагогіка партнерства з батьками в ЗЗСО в умовах війни є важливою умовою забезпечення безперервності та якості освіти. Ефективна співпраця між педагогами та родинами сприяє не лише академічному розвитку учнів, а й їхньому психологічному благополуччю. Війна посилила значення людяності, довіри та взаємної підтримки, зробивши партнерство між школою і батьками необхідною складовою сучасного освітнього процесу, важливою у умовою збереження психічного здоров'я дітей.

Тому попри всі труднощі воєнного часу маємо пам'ятати, що тільки у тісній співпраці з батьками педагоги зможуть формувати у дітей стійкі компетенції про безпечну поведінку під час війни та після її завершення; підвищувати рівень особистої відповідальності за власне життя, здоров'я, емоції та дії.

Список використаних джерел

1.Павловський Ю.В., Павловська Н.Т., Щупляк М.Я. Педагогіка партнерства: сутність, основні ідеї та принципи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. (13). https://doi.org/10.5281/zenodo.14590320

2. Семеног О.М., Вовк М.П. Педагогічне партнерство в умовах воєнних реалій. *Вісник НАПН України*. 2022. №4(2). С. 1–14. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4214

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

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Більшість дослідників відносять молодший шкільний вік до періоду приблизно від 6-7 до 9-10 років і підкреслюють, що на цьому етапі провідною стає навчальна діяльність, що спричиняє істотні перетворення психіки дитини. Саме тому цей період розглядають як сприятливий для розвитку дитини: він є чутливим до закріплення соціальних норм та набуття вмінь самоконтролю, самоорганізації й саморегуляції.

В умовах систематичного навчання поступово формується здатність дитини до довільної регуляції поведінки, що стає одним з центральних новоутворень молодшого шкільного віку. На думку Л.С. Виготського, це новоутворення з'являється завдяки спільній діяльності з дорослими, які забезпечують дитину засобами організації нової поведінки. Згодом довільна поведінка стає власним індивідуальним способом дії школяра. Вчений підкреслює, що в цьому віці відбувається «втрата дитячої безпосередності», яка є свідченням якісно нового рівня розвитку мотиваційно-споживчої сфери та дозволяє

школяреві керуватися свідомими цілями, соціально виробленими нормами, правилами і способами поведінки. Отож, поведінка молодшого школяра змінюється на опосередковану, тобто стає довільною. Дитина вчиться самостійно планувати власну діяльність, зокрема й учбову, згідно з поставленими цілями, свідомими намірами, в неї з'являється здатність до самоуправління.

Так, з одного боку, молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку довільності в поведінці. Психологи звертають особливу увагу на те, що до кінця цього вікового періоду в школяра з'являється потреба в саморегуляції поведінки, яка не повинна залишитися поза увагою дорослих, оскільки не будуть реалізовані його потенційні можливості. З іншого боку, як слушно відзначає Р.В. Павелків, даний період є останнім періодом залежності дитини від дорослого, що, в свою чергу, виступає чинником успішного впливу вчителів і батьків на її психічний та особистісний розвиток (Павелків, 2006).

У зв'язку з означеним вище, психолог спільно з вчителем і батьками повинні правильно організовувати навчально-виховний процес з метою розвитку в дитини вміння самостійно та свідомо керувати власною поведінкою як школяра, так і особистості. До найбільш значущих психологічних умов такої організації науковці відносять: 1) наявність мотиву поведінки, який вирізняється достатньою силою і тривалістю дії; 2) введення обмежувальної цілі; 3) поділ складної форми поведінки, що засвоюється, на відносно самостійні та невеликі дії; 4) опора (зовнішні засоби) під час оволодіння поведінкою.

О.В. Скрипченко стверджує, що молодші школярі вже мають усі психофізіологічні передумови для розвитку довільної поведінки на засадах моральних вимог, а також для розвитку самостійності, контролю над своїми діями та здатності стримувати імпульсивні вчинки. Цей висновок науковця є важливим для теоретичного обґрунтування формувального етапу нашого дослідження, про що буде згадано у третьому розділі роботи (Скрипченко, 2009).

На думку І.Ю. Кулагіної, активний розвиток регуляції учнем власної поведінки відбувається завдяки засвоєнню ним моральних норм. Основним чинником розвитку саморегуляції виступає надситуативний орієнтир здійснення вчинку згідно з прийнятими в суспільстві нормами і правилами. Дослідниця акцентує увагу на тому, що моральний розвиток дитини значною мірою зумовлений її рівнем інтелекту. Зокрема, участь учня в навчальному процесі, під час якого увага школяра спрямована не лише на отримання нових знань, а й на процес

пізнання, спочатку сприяє розвитку системи довільної регуляції власними зовнішніми та внутрішніми діями, а згодом — розвитку самоконтролю.

Психологічні особливості усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки дослідив Р.В. Павелків. Науковець відзначає, що розвиток усвідомлення учнями початкових класів власної поведінки виявляється у тому, що уявлення дитини про себе не прив'язані до конкретної наявної ситуації, а підіймаються на вищий рівень узагальнення, що сприяє зростанню регулятивної функції «Я-образу». Знаючи власні можливості, школяр ставить цілі та вибирає засоби їх досягнення згідно з власними уявленнями про себе самого. Тобто, абстрагування школяра від конкретної ситуації в процесі самоусвідомлення зумовлює розвиток здатності до свідомого та довільного саморегулювання поведінки.

За результатами експерименту Р.В. Павелківа виокремлено три рівні усвідомлення дітьми власної поведінки. На першому рівні школяр діє обдумано, здатний до простого самоаналізу, оцінює вчинки за зразками, наведеними вчителем; він вміє працювати в команді й дотримуватися педагогічних вимог. Другий рівень характеризується глибшим усвідомленням: дитина аналізує не лише власні думки й емоції, а й ситуаційний контекст вчинків і може їх пояснити. Третій рівень відзначається імпульсивністю: поведінка підпорядкована миттєвим бажанням, вчинки не усвідомлюються, відсутній аналіз учинків; домінують необдумані реакції, можливі прояви агресії у взаєминах із дорослими та ровесниками (Павелків, 2009).

Науковці відзначають, що занадто повільні молодші школярі вирізняються відповідними особливостями своєї поведінки та низькою швидкістю діяльності. Вони повільні у всіх своїх діях, постійно спізнюються, нічого не встигають, повільно включаються в учіння, їм важко переключитися на новий вид навчальної роботи, швидко відволікаються, не можуть тривалий час інтенсивно працювати. Чинником повільності є слабкість та інертність нервових процесів. Психологу, вчителеві та батькам необхідно знати специфіку таких дітей, пам'ятати про навчальні ситуації, які ускладнюють їх діяльність і можуть призвести до неуспішності, та дотримуватися індивідуального підходу в роботі з ними.

Агресивні реакції та шляхи їх корекції в учнів початкових класів виступили предметом вивчення О.Б. Бовть. Важливим видається теоретично обґрунтований, експериментально і статистично

підтверджений висновок дослідниці щодо симптомокомплексу особливостей дітей, які схильні до агресивних реакцій, до якого нею віднесені певні особистісні та соціально-психологічні чинники (Бовть, 2001).

Зокрема, цей симптомокомплекс охоплює такі компоненти:

1. характеристики спрямованості та самоусвідомлення особистості: слабка сформованість моральних уявлень, завищені або занижені домагання, неадекватна самооцінка;

2. індивідуально-психологічні передумови функціонування особистості: емоційна нестабільність, високий рівень тривожності, низький інтелектуальний розвиток, відсутність навичок самоконтролю й несформованість умінь прогнозувати наслідки власної поведінки;

3. соціально-психологічні передумови реалізації спрямованості особистості: несприятливий емоційний клімат у родині, порушення соціальної взаємодії, особливий (часто маргіналізований) статус дитини в дитячому колективі та загалом низький рівень соціальної адаптації.

За результатами формувального експерименту О.Б. Бовть, найбільш результативним підходом до корекції агресивної поведінки молодших школярів є застосування системи активних, когнітивних і поведінкових втручань у форматі психологічного тренінгу, що враховує чинники, які породжують агресивні реакції, і всі складові описаного симптомокомплексу (Бовть, 2001).

За результатами формувального експерименту О.Б. Бовть, найбільш результативним підходом до корекції агресивної поведінки молодших школярів є застосування системи активних, когнітивних і поведінкових втручань у форматі психологічного тренінгу, що враховує чинники, які породжують агресивні реакції, і всі складові описаного симптомокомплексу (Бовть, 2001).

Висновок. Аналіз психологічної літератури засвідчив, що більшість досліджень мають відношення до довільності та умов її формування, функцій самооцінки щодо поведінки та моральної регуляції поведінки, детермінант моральних вчинків, усвідомлення дітьми власної поведінки. Водночас з’ясовано, що поза увагою науковців залишилися такі особливості поведінки молодших школярів, які пов’язані з результативністю їх учіння.

Список використаних джерел

1. Бовть О.Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія». Київ. 2001. 18 с.

2. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2005. 41 с.

3. Павелків Р.В. Психологічні особливості усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1990. 158 с.

D.O. Bihunov
PhD in Psychology, Associate Professor, Doctoral Student,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, Ukraine

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE IN LEARNING, WORK, AND WELL-BEING

Emotional intelligence has become a central construct in contemporary psychology, reflecting increased recognition of the role of emotional processes in cognition, behaviour, and adaptation. Moving beyond traditional views of intelligence focused solely on cognitive ability, psychological research has demonstrated that emotional perception, regulation, and understanding are critical for adaptive functioning across educational, occupational, and social contexts.

The psychological foundations of emotional intelligence were established by Mayer and Salovey (Mayer & Salovey, 1997), who defined emotional intelligence as a set of abilities related to perceiving, using, understanding, and regulating emotions. This ability-based model integrated emotional processes into cognitive psychology by emphasizing emotional information processing as a component of effective reasoning and decision-making. Subsequent theoretical developments expanded this framework through trait-based approaches, conceptualizing emotional intelligence as emotion-related self-perceptions embedded within personality hierarchies (Pérez-González et al., 2020). Research on self-concept plasticity further supports this perspective, suggesting that emotional self-perceptions remain adaptable across the lifespan (Woźniak et al., 2025).

Advances in affective and cognitive psychology have clarified the mechanisms through which emotional intelligence supports adaptive

functioning. Emotions play a central role in attention, memory, motivation, and executive control, as well as emotional intelligence facilitates effective emotion regulation and cognitive flexibility (Izard, 2009). As a result, emotional intelligence is now understood as a psychological resource that enhances goal-directed behaviour and stress management.

Strong evidence for the relevance of emotional intelligence has emerged in educational psychology. Meta-analytic findings indicate that emotional intelligence significantly predicts academic performance beyond cognitive ability and personality traits (Minbashian, 2020). Similar results have been reported in secondary education, with emotion regulation identified as a key contributor to academic success (Sánchez-Álvarez et al., 2020). More recent research has extended these findings to specific learning contexts, including foreign language learning, where higher emotional intelligence is associated with greater engagement and achievement (Yadav, 2025).

The increasing reliance on digital learning environments has further highlighted the importance of emotional intelligence. Studies grounded in self-regulated learning theory demonstrate that emotional regulation and resilience are essential for sustaining engagement and well-being in online education (Ge, 2025). Related research indicates that interpersonal relationships and motivation play a critical role in student well-being in digitally mediated learning contexts (Sudarnoto et al., 2025). Together, these findings emphasize the growing relevance of emotional intelligence in addressing contemporary educational challenges.

In organizational psychology, emotional intelligence has been consistently linked to leadership effectiveness, team functioning, and employee outcomes. Meta-analytic evidence demonstrates strong associations between emotional intelligence and job satisfaction, organizational commitment, and performance (Doğru, 2022). A recent hybrid literature review identified emotional intelligence as a foundational competence for effective leadership and teamwork (Coronado-Maldonado et al., 2023). These findings support the view that emotional intelligence enhances interpersonal sensitivity and emotion regulation in complex work environments.

The protective role of emotional intelligence is particularly evident in high-stress professions. Research conducted during the COVID-19 pandemic showed that teachers with higher emotional intelligence experienced lower burnout and greater work engagement and self-efficacy (Geraci et al., 2023). Such findings highlight emotional intelligence as a psychological resilience factor that supports well-being under conditions of sustained stress.

Advances in measurement and neuroscience have further strengthened psychological models of emotional intelligence. Validated self-report and performance-based measures have improved construct clarity, while neuroscientific evidence linking emotion regulation to prefrontal and limbic systems has provided complementary support for psychological theories (Davidson et al., 2000). Importantly, emotional intelligence remains grounded in behavioural and cognitive explanations rather than being reduced to neural mechanisms.

In conclusion, contemporary psychological research has established emotional intelligence as a multidimensional construct with significant relevance for learning, work, and well-being. By integrating cognitive, affective, and social perspectives, psychology has demonstrated that emotional intelligence is a vital resource for adaptive functioning in modern educational and organizational contexts. Continued research will further refine its theoretical foundations and practical applications in an increasingly complex and digitalized world.

References

1. Coronado-Maldonado, I., Benítez-Márquez, M. D., & others. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*, 9(10), e20356. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356

2. Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890–909. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.890

3. Doğru, Ç. (2022). A meta-analysis of the relationships between emotional intelligence and employee outcomes. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 611348. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.611348

4. Ge, D. (2025). Resilience and online learning emotional engagement among college students in the digital age: A perspective based on self-regulated learning theory. *BMC Psychology*, 13, 326. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02631-1

5. Geraci, A., Di Domenico, L., Inguglia, C., & D'Amico, A. (2023). Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown. *Behavioral Sciences*, 13(4), 296. https://doi.org/10.3390/bs13040296

6. Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539

7. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

8. Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 146(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219

9. Pérez-González, J. C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Trait emotional intelligence: Foundations, assessment, and education. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 608. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608

10. Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1517. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517

11. Sudarnoto, L. F. N., Handoko, M. T., Riyanto, A., & Putri Arini, D. (2025). The impact of online learning, learning motivation, and interpersonal relationships on students' wellbeing. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101485. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101485

12. Woźniak, M., van Buuren, M., & Tacikowski, P. (2025). Editorial: Self-concept plasticity: Behavioral and neural evidence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 19, Article 1584910. https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1584910

13. Yadav, M. S. (2025). Impact of emotional intelligence (EI) on learning English among EFL students. *Forum for Linguistic Studies*, 7(12), 1082–1105. https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.9214

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО І МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

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

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

У динамічному психологічному просторі сучасної людини здатність до регулювання власних емоцій набуває значення не лише адаптивного механізму, а й твірного чинника психічного здоров'я. Особливості та способи емоційної регуляції визначають індивідуальні траєкторії переживання стресу, емоційної напруги і міжособистісної взаємодії. Водночас у науковому дискурсі домінує фрагментарний аналіз емоційних процесів, тоді як цілісне осмислення психологічних механізмів взаємозв'язку емоційної регуляції та психічного здоров'я залишається недостатньо представленим, що актуалізує потребу в їх подальшому теоретико-емпіричному дослідженні.

Мета наукової розвідки полягає у виявленні психологічних механізмів взаємозв'язку емоційної регуляції та психічного здоров'я особистості задля обґрунтування напрямів психологічної підтримки й профілактики порушень психічного благополуччя. У плані досягнення поставленої мети сформульовано такі *завдання*: 1) проаналізувати сучасні теоретичні підходи до вивчення емоційної регуляції та її значущості у підтриманні психічного здоров'я; 2) виявити зв'язок між індивідуальними особливостями емоційної регуляції та рівнем психічного благополуччя дорослих; 3) обґрунтувати практичні напрями психологічного супроводу та профілактики порушень психічного здоров'я на основі отриманих результатів.

У сучасній психології емоційну регуляцію розглядають як ключовий механізм адаптивного функціонування особистості, що визначає ефективність когнітивних, поведінкових та афективних стратегій реагування на внутрішні та зовнішні подразники. В науковому дискурсі виокремлюють кілька домінуючих підходів до її вивчення.

Зокрема, у контексті *когнітивно-емоційного підходу* (McRae, & Gross, 2018) сфокусовано увагу на внутрішньоособистісних процесах

модифікації емоцій, зокрема на стратегіях переоцінки і пригнічення (Díaz, Essa, 2020). Дослідження свідчать, що адекватне використання когнітивних стратегій корелює з високим рівнем психічного здоров'я, знижує інтенсивність тривожності та депресивних симптомів, а також сприяє ефективній міжособистісній взаємодії.

У межах *мультикомпонентного та динамічного підходу* (Aldao, Sheppes, & Gross, 2010) закцентовано на інтеграції когнітивних, поведінкових і фізіологічних компонентів емоційної регуляції. Згідно з цим підходом, психічне здоров'я залежить не лише від окремих стратегій регуляції, а й від здатності гнучко модулювати їх у різних контекстах, підлаштовуючись під соціальні та міжособистісні вимоги.

Дослідники *ресурсно-ресилієнтного підходу* (Tugade, & Fredrickson, 2004; Bonanno, 2005) трактують емоційну регуляцію як внутрішній ресурс, що опосередковує стійкість до стресу, кризових та екстремальних ситуацій. Дослідження демонструють, що ефективна регуляція емоцій підвищує психічну стійкість, сприяє відновленню після стресових подій і підтримує психічне благополуччя.

З огляду на викладене вище, зазначимо, що важливим аспектом є інтеграція теоретичних підходів: сучасні дослідники наголошують на необхідності комплексного аналізу когнітивних стратегій, поведінкових моделей і соціально-контекстуальних факторів. Таке поєднання дозволяє більш точно моделювати взаємозв'язок емоційної регуляції та психічного здоров'я, виокремлюючи потенційні точки психологічного втручання та профілактики.

Отже, окреслені теоретичні підходи демонструють, що ефективна емоційна регуляція є фундаментальним механізмом збереження психічного здоров'я, забезпечує адаптивність особистості та слугує основою для формування стійких міжособистісних взаємин.

У дослідженні взяли участь 50 респондентів (здобувачі освіти та молоді фахівці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича), віком 18-35 років (M = 23,4; SD = 3,6), серед яких 27 жінок і 23 чоловіки. Окреслений віковий діапазон дозволяє досліджувати психічне здоров'я у молодій дорослій популяції, для якої особливо актуальні стресові виклики та потреба в ефективних механізмах емоційної регуляції.

У межах емпіричного дослідження було застосовано комплекс психодіагностичних і статистичних методів. Зокрема, для оцінки стратегій емоційної регуляції використано опитувальник ERQ, який дає змогу проаналізувати рівень когнітивної переоцінки й емоційного пригнічення. Психічне здоров'я та суб'єктивне благополуччя

респондентів вивчали за допомогою «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф, спрямованої на вимір полівимірних аспектів позитивного функціонування особистості, зокрема позитивного афекту. Для обробки отриманих даних використано методи математичної статистики, а саме кореляційний (за Ч. Пірсоном) і регресійний аналізи.

Отримані результати кореляційного аналізу засвідчили наявність статистично значущих позитивних зв'язків між використанням стратегії когнітивної переоцінки та показниками психічного благополуччя. Зокрема, встановлено, що вищий рівень когнітивної переоцінки асоціюється з вищими показниками позитивного психічного функціонування, суб'єктивного благополуччя та позитивного афекту ($r = 0,45$, $p < 0,01$). Це підтверджує, що здатність інтерпретувати емоційно значущі події у більш адаптивний спосіб є важливим психологічним ресурсом підтримання психічного здоров'я.

Натомість стратегія пригнічення емоцій продемонструвала стійкі негативні кореляційні зв'язки з показниками психічного здоров'я ($r = -0,36$, $p < 0,01$). Отримані дані вказують на те, що систематичне стримування емоційних проявів пов'язане зі зниженням рівня психологічного благополуччя та може спонукати до підвищення внутрішньої напруги й емоційного виснаження.

Результати регресійного аналізу підтвердили провідну роль когнітивної переоцінки у формуванні позитивного психічного стану: дана стратегія виявилася статистично значущим предиктором психічного благополуччя ($\beta = 0,42$, $p < 0,01$), що дозволяє розглядати її не лише як супутній, а і як детермінуючий фактор психологічного здоров'я.

Психологічний механізм виявлених закономірностей полягає в тому, що ефективна когнітивна переоцінка сприяє зниженню інтенсивності негативних емоційних переживань, оптимізації емоційної напруги та зростанню позитивного афекту. Це, у свою чергу, створює сприятливі умови для конструктивної міжособистісної взаємодії, підвищення суб'єктивного відчуття життєвої задоволеності та загального рівня психічного благополуччя.

Так, отримані емпіричні результати не лише поглиблюють розуміння важливості стратегій емоційної регуляції у структурі психічного благополуччя, а й окреслюють *практично значущі напрями психологічної підтримки та профілактики*. Виявлена провідна роль когнітивної переоцінки як значущого предиктора позитивного психічного стану дозволяє розглядати її розвиток як один із ключових ресурсів збереження психічного здоров'я та запобігання емоційному

вигоранню, особливо в умовах хронічного стресу та підвищених емоційних навантажень.

У цьому контексті психологічні тренінгові програми доцільно орієнтувати на цілеспрямоване формування навичок когнітивної переоцінки, поєднуючи вправи на усвідомлення власних емоційних станів, реконструкцію стресогенних ситуацій і розвиток адаптивних моделей поведінки у міжособистісній взаємодії. Такий підхід сприяє не лише підвищенню емоційної гнучкості, а й зміцненню позитивного афекту та суб'єктивного відчуття психологічної стійкості.

Окрім цього, індивідуальна діагностика стратегій емоційної регуляції постає важливим інструментом раннього виявлення ризиків зниження психічного благополуччя. Своєчасне визначення домінуючих, зокрема дезадаптивних, регуляторних стратегій створює підґрунтя для впровадження превентивних заходів психоемоційного супроводу, спрямованих на підтримку психічного здоров'я та оптимізацію психологічного функціонування особистості.

Висновки. 1. Отримані емпіричні результати підтверджують положення сучасних когнітивних моделей емоційної регуляції (McRae, & Gross, 2020; Aldao et al., 2010) та засвідчують диференційований вплив регуляторних стратегій на психічне благополуччя. 2. Когнітивна переоцінка виступає адаптивним ресурсом і значущим предиктором позитивного психічного стану, тоді як пригнічення емоцій пов'язане зі зниженням показників психічного здоров'я. 3. Розвиток навичок когнітивної переоцінки, поєднаний з індивідуальною діагностикою стратегій емоційної регуляції, є ефективним напрямом підтримки психічного благополуччя та підвищення адаптивності молодих дорослих у навчальному й професійному середовищі.

Список використаних джерел

1. Aldao A., Sheppes G., Gross J. J. *Emotion regulation strategies and psychological well-being: A meta-analytic review*. *Clinical Psychology Review*. 2010. № *30*(2). P. 217–237.

2. Bonanno G. A. Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science. 2005. № 14*(3). P. 135–138.

3. Díaz V., Essa A. *Emotion regulation strategies and psychological wellbeing: Examining cognitive reappraisal and expressive suppression in a college sample*. *Neurology, Psychiatry and Brain Research. 2020. № 38*. P. 27–32.

4. McRae K., Gross J. J. *Emotion regulation*. *Emotion. 2020. № 20*(1). P. 1–9.

5. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology. 2004. № 86*(2). P. 320–333.

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

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Тривожність є однією з найпоширеніших психологічних проблем серед студентської молоді, що значною мірою впливає на їхнє навчання, соціальні взаємодії та загальний рівень життя. Студентський період характеризується численними змінами та викликами: адаптація до нового освітнього середовища, високі академічні вимоги, формування професійної ідентичності та соціальна самостійність. В умовах таких змін тривожність може проявлятися як природна реакція організму на стресові ситуації, але у багатьох випадках вона набуває патологічного характеру, перешкоджаючи ефективному освітньому процесу та особистісному розвитку.

Вивчення особливостей прояву тривожності у студентів є важливим як для психологів, педагогів, так і для самих студентів, оскільки своєчасне виявлення тривожних станів дозволяє запобігти їх загостренню та підвищити ефективність навчання, соціальну адаптацію та психологічне благополуччя.

Для глибшого розуміння особливостей тривожності у студентів важливо звернутися до наукових досліджень та теоретичних концепцій, що висвітлюють природу цього явища, його причини, прояви та механізми регуляції. Аналіз наукової літератури дозволяє систематизувати існуючі підходи до вивчення тривожності, визначити фактори, що впливають на її розвиток у студентів, а також окреслити методи її оцінки та корекції. Таким чином, розгляд теоретичних джерел створює основу для подальшого аналізу практичних аспектів прояву

тривожності та формування ефективних стратегій психологічної підтримки студентської молоді.

Р. Білоус та І. Саннікова розглядають тривожність як специфічний стан, що характеризується підвищеним занепокоєнням і стурбованістю, психофізіологічним напруженням, при цьому відсутній конкретний об'єкт тривоги. Такий стан супроводжується інтенсивними, мінливими негативними переживаннями та можливими соматичними порушеннями (Білоус, & Саннікова, 2019).

Л. Іванцев та Т. Іванишин вважають, що тривожність є складним багатокомпонентним утворенням психіки, яке часто свідчить про порушення її гармонійного функціонування. Підвищений рівень особистісної тривожності у студентів виступає дезадаптивним фактором, що негативно позначається не лише на навчанні та міжособистісних стосунках, а й на загальному розвитку особистості, роблячи молодих людей більш вразливими до стресових ситуацій (Іванцев, & Іванишин, 2019).

І. Ясточкіна у своєму дослідженні проявів тривожності у молоді виділила три основні групи психологічних чинників особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці: особистісні, адаптаційні та мотиваційні. До особистісних чинників належать дисгармонійне самоставлення, занижена самооцінка та неоднозначне ставлення до минулого, теперішнього й майбутнього. Адаптаційні чинники включають соціально-психологічну дезадаптацію, конфліктне сприйняття себе та інших, пасивну поведінку, екстернальний локус контролю та відсторонення від вирішення проблем. Мотиваційні чинники пов'язані з невідповідністю рівня домагань, прагненням до прийняття й уникнення відторгнення, а також із внутрішніми та зовнішніми мотивами вибору професії, що мають важливе значення для молоді як на особистісному, так і на соціальному рівні (Ясточкіна, 2014).

Л. Міхеєва та О. Кулешова підкреслюють, що високий рівень тривожності, який проявляється через дратівливість, напруженість, розчарування, відчуття безвихідності та емоційну нестійкість, свідчить про необхідність розробки психолого-педагогічних програм, спрямованих на зниження тривожності у молоді (Міхеєва, & Кулешова, 2023).

Дослідження особливостей прояву тривожності у студентів показує, що тривожність є поширеним психологічним явищем, яке значною мірою впливає на навчальну діяльність, соціальні взаємодії та загальний психоемоційний стан студентів. Студенти з високим рівнем тривожності частіше відчувають сумніви у власних силах, мають

труднощі з концентрацією уваги, схильні до передчасної стомлюваності та емоційної перевантаженості.

Важливим є те, що тривожність може проявлятися як у когнітивній сфері (постійні хвилювання про успішність), так і в поведінковій (уникання публічних виступів, зниження соціальної активності) та фізіологічній (підвищене серцебиття, м'язове напруження) сферах. Раннє виявлення ознак тривожності та використання спеціальних психологічних методів підтримки дозволяє зменшити її негативний вплив, підвищити ефективність навчання та сформувати більш стійкі психоемоційні стратегії у студентів.

Висновок. Розуміння специфіки прояву тривожності у студентів є необхідною умовою для створення сприятливого освітнього середовища та розвитку ефективних програм психологічної підтримки.

Список використаних джерел

1. Білоус Р.М., Саннікова І.С. Психологічні особливості тривожності студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології.* № 5. Т.2. 2019. С. 25–28.

2. Іванцев Л. Іванишин Т. Психологічні чинники виникнення особистісної тривожності у студентської молоді. *Філософські і психологічні науки*. Серія «Психологія». № 22. Т.1. 2019. С. 2–6.

3. Міхеєва Л., Кулешова О. Гендерні особливості прояву тривожності в студентів-першокурсників в умовах війни. *Psychology Travelogs.* № 3. 2023. С. 28–39.

4. Ясточкіна І.А. Прояви тривожності серед студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету.* Педагогічні науки. 2014. № 1. С. 173–180.

Н.В. Сагачко
аспірантка,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ У ЛІКУВАННІ ОСІБ ІЗ КАРДІОНЕВРОЗОМ

Кардіоневроз (в зарубіжних дослідженнях застосовується термін non-cardiac chest pain (NCCP)), належить до спектра соматоформних розладів (за МКХ 10 - F 45.30 «Соматоформна вегетативна дисфункція серця та серцево-судинної системи» (кардіогенний невроз, синдром Да

Кости, нейроциркуляторна астенія). NCCP зазвичай проявляється у пацієнтів із стійкими симптомами некардіального болю в грудях за відсутності органічної серцевої патології.

Основними проявами є серцева тривожність, перебільшена зосередженість на тілесних відчуттях, негативні когнітивні інтерпретації. Цей розлад призводить до значного емоційного дистресу, соціальної та професійної дисфункції, а також частих звернень за медичною допомогою (Flóvenz et al., 2023).

Застосування коротких психоосвітніх втручань, які базуються на основних підходах когнітивно-поведінкової терапії (далі – КПТ) визнається як обґрунтований метод лікування та зниження проявів кардіоневрозу, враховуючи роль психологічних факторів у формуванні та підтримці цього розладу (Webster et al., 2014; 2015).

Огляд сучасних зарубіжних наукових розвідок демонструє ефективність методів КПТ у лікуванні кардіоневрозу. Згідно з дослідженнями, депресивні переживання можна зменшити, а якість життя покращити за допомогою короткострокової КПТ, спрямованої на роботу з серцевою тривожністю, страхом тілесних відчуттів через онлайн та офлайн сеанси (Mourad et al, 2016; Thesen et al., 2022).

Зокрема, у дослідженні Jonsbu et al. було визначено, що поєднання 3-х сеансів КПТ з включенням фізичної активності показало стабільне зниження депресивних переживань та негативних пояснень тілесних симптомів, при чому ефект зберігався протягом 12 місяців (Jonsbu et al., 2011).

Дослідження van Beek et al. також показало порівнянні результати, що свідчить про те, що короткострокова КПТ мала значний вплив на зменшення тривожних та депресивних симптомів у пацієнтів з болем у грудях некардіального походження (van Beek et al., 2013).

Співставлення ефективності іКПТ (КПТ, проведена онлайн, через мережу інтернет) та психоосвіти показує, що хоча обидва ці методи впливають на зменшення серцевої тривожності, саме іКПТ створює більш тривалі зміни у взаємозв’язку емоцій та поведінки, які підтримують симптоми кардіоневрозу (Mourad et al., 2022).

Висновки. За відсутності органічної серцевої патології симптоми кардіоневрозу як соматоформного розладу значною мірою продукуються та підтримуються певними психологічними факторами.

КПТ – це ефективний та обґрунтований метод, спрямований на зниження серцевої тривожності, трансформацію негативних тілесних інтерпретацій, зменшення тривожної чуттєвості та депресивних

переживань. Сучасні наукові дані свідчать про те, що КПТ, проведена як очно, так онлайн, знижує психологічний дистрес, покращує якість життя, а також повноцінне функціонування особистості у пацієнтів з кардіоневрозом.

Список використаних джерел

1. Flóvenz S. Ó., Salkovskis P., Svansdóttir E., Karlsson H. D., Andersen K., & Sigurðsson J. F. Non-Cardiac Chest Pain as a Persistent Physical Symptom: Psychological Distress and Workability. *International journal of environmental research and public health*, 2023. Vol. 20(3). P. 2521. URL: https://doi.org/10.3390/ijerph20032521.

2. Jonsbu E., Dammen T., Morken G., Moum T., & Martinsen E. W. Short-term cognitive behavioral therapy for non-cardiac chest pain and benign palpitations: a randomized controlled trial. *Journal of psychosomatic research*. 2011. Vol. 70(2). P. 117–123. URL: https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2010.09.013

3. Mourad G., Strömberg A., Jonsbu E., Gustafsson M., Johansson P., & Jaarsma T. Guided Internet-delivered cognitive behavioural therapy in patients with non-cardiac chest pain - a pilot randomized controlled study. *Trials.* 2016. 17(1), P. 352. URL: https://doi.org/10.1186/s13063-016-1491-1

4. Mourad G., Eriksson-Liebon M., Karlström P., & Johansson P. The Effect of Internet-Delivered Cognitive Behavioral Therapy Versus Psychoeducation Only on Psychological Distress in Patients With Noncardiac Chest Pain: Randomized Controlled Trial. *Journal of medical Internet research*. 2022. Vol. 24(1). P. e31674. URL: https://doi.org/10.2196/31674

5. Thesen T., Himle J. A., Martinsen E. W., Walseth L. T., Thorup F., Gallefoss F., & Jonsbu E. Effectiveness of Internet-Based Cognitive Behavioral Therapy With Telephone Support for Noncardiac Chest Pain: Randomized Controlled Trial. *Journal of medical Internet research*. 2022. Vol. 24(1). P. e33631. URL: https://doi.org/10.2196/33631

6. van Beek M. H., Oude Voshaar R. C., Beek A. M., van Zijderveld G. A., Visser S., Speckens A. E., Batelaan N., & van Balkom A. J. A brief cognitive-behavioral intervention for treating depression and panic disorder in patients with noncardiac chest pain: a 24-week randomized controlled trial. *Depression and anxiety*. 2013. Vol. 30(7). P. 670–678. URL: https://doi.org/10.1002/da.22106

7. Webster R., Norman P., Goodacre S., Thompson A. R., & McEachan R. R. Illness representations, psychological distress and non-cardiac chest pain in patients attending an emergency department. *Psychology & health*.

2014. Vol. 29(11). P. 1265-1282. URL: https://doi.org/10.1080/08870446.2014.923885

8. Webster R., Thompson A. R., & Norman P. 'Everything's fine, so why does it happen?' A qualitative investigation of patients' perceptions of noncardiac chest pain. *Journal of clinical nursing*. 2015. Vol. 24(13-14). P. 1936–1945. URL: https://doi.org/10.1111/jocn.12841

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
М.М. Лунга
студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Процес формування особистості спеціаліста – довготривалий, складний, обумовлений дією багатьох чинників, а саме: психологічних, педагогічних, соціальних, які потребують теоретичного осмислення та емпіричного вивчення.

Основною задачею у вищому навчальному закладі виступає адаптація студентів до нових умовах організації навчального процесу. Адже, у перші роки навчання, спроможність адаптуватися до постійно змінних умов середовища, долати труднощі під час навчання, віднаходити своє місце у студентському колективі є вирішальним чинником вдалого розвитку особистості, а в майбутньому – фахівця з вищою освітою.

Юнацький період життя характеризується входженням молодої людини в нову соціальну ситуацію, в якій відповідно до особливостей її психіки створюють сприятливі умови для розвитку, особистісного та професійного самовизначення. Важливо, щоб соціальні та інтелектуальні навантаження були не надмірними. Адже, замість розквіту психічних функцій відбудеться їх пригнічення, що у свою чергу виключить подальше уповільнення навіть гальмування тих чи інших

властивостей особистості.

Здобувача вищоїосвіти як особистість можна розглядати з трьох позицій:

• *соціальна,* яка обумовлена належністю студента до певної соціальної (академічної) групи і виявляється через виконання ним функцій майбутнього фахівця;

• *психологічна,* що являє собою єдність психічних процесів, станів і таких властивостей особистості, як характер, темперамент, спрямованість, здібності, від яких залежить протікання психічних процесів та виникненню психічних станів;

• *біологічна,* що включає в себе тип нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, соматичний тип, психомоторику, фізичний стан тощо (Москалець, 2020).

За віковим критерієм студентство відноситься до юнацького періоду як певного етапу між дитинством та дорослістю.

Зокрема, Е. Еріксон стверджує, що юнацький вік можна назвати періодом ризику, адже в цей період важко зробити певний вибір, він характеризується занепокоєнням, конфліктами, нестабільністю.

Юнацький вік хронологічно визначається у психології по-різному, найбільш часто дослідниками виокремлюється рання юність (старший шкільний вік) від 15 до 18 років, та пізня юність (від 18 до 23 років). Відсутня єдина думка стосовно нижніх і верхніх меж юності у системі вікових періодів: в переважній більшості автори вважають початком юності 16-17 років, завершенням цього періоду 17-25 років (Варій, 2009)

Варто зауважити, що певна частина дослідників стверджують, що в юнацький період фізичний розвиток в основному завершується, з’являються широкі можливості до значних фізичних і розумових навантажень (Казміренко, 2004).

Як відомо, Шелдон виділяє три типи будови тіла: *ендоморфний* (слабка тілобудова з надлишком жирової тканини, худий, кістлявий), *мезоморфний*(струнке й міцне тіло, велика фізична сила), *ектоморфний* (тендітна будова тіла, плоска грудна клітина, довгі тонкі кінцівки зі слабкими м’язами). Фізичний розвиток впливає і на розвиток певних якостей особистості. Один буде намагатися виправити фізичний недолік заняттям спорту, інший почуватиме себе неповноцінним, а можливо застосування своїх сил у певній галузі.

Так, в юнацькому віці відбуваються суттєві статевовікові, конституціонально-соматичні, нейродинамічні зміни.

Особистісне самовизначення в юнацькому віці характеризується

такими новоутвореннями: розвитком самосвідомості, що пов'язане зі здійсненням особистісної рефлексії, інтелектуальним розвитком, становленням власної ідентичності, пошуком сенсу життя, потребою встановлення стосунків.

Студентство як особлива соціально-психологічна вікова категорія, характеризується інтенсивним психічним і, зокрема, особистісним розвитком, який тісно пов'язаний з формуванням професійних якостей.

На думку низки науковців студентство відповідає всім ознакам соціальної групи, а саме: виконання визначених функцій, об'єктивність існування; однозначна детермінованість соціальної поведінки, цілісність і самостійність стосовно інших соціальних груп; специфіка соціально-психологічних рис і системи цінностей. Так, студентство автор визначає як групу людей молодого віку, об'єднаних виконанням найбільше потенційно значимих для суспільства спеціальних навчальних і соціально-підготовчих функцій, які тимчасово не беруть участь у продуктивній праці, володіють спільністю побуту, психології, системи цінностей і соціальних ролей, що готуються **до**виконання в суспільстві (Москалець, 2020).

Зважаючи на проведені дослідження багатьма науковцями, студентство розглядають як окрему соціальну групу, яка здатна здійснювати переструктурування до різних умов життя побуту та праці, характеризується соціальною поведінкою та психологією, системою ціннісних орієнтацій.

Варто зауважити, що розвиток студента на різних курсах має деякі особливі риси. Так, на першому курсі головне завдання недавнього абітурієнта активно пристосовується у студентське колективне життя. У поведінці студентів проявляється високий ступень конформізму та відсутність диференціації до своїх ролей.

На другому курсі студент включається у напружену учбову діяльність, інтенсивно застосовуються всі форми навчання і виховання. У студентів формуються широкі культурні запити і потреби, отримуються загальна підготовка. В основному процес адаптації на даному курсі завершується.

На третьому курсі збільшується кількість дисциплін пов'язаних із визначеною спеціалізацією. В результаті розвиваються і поглиблюються професійні інтереси до наукової роботи, проте це може привести до звуження сфери різносторонніх інтересів особистості.

Відтепер форми становлення особистості у вузі в основних рисах визначаються чинником спеціалізації.

Четвертий курс характеризується проходженням навчальної практики, студенти реально знайомляться із спеціальністю. Інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки характерний для студентів даного курсу. У них відбувається переоцінка багатьох цінностей життя і культури.

Перспектива швидкого закінчення вузу для студентів магістратури формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. Нові цінності, які сформувалися протягом навчання стають все більш актуальними і пов'язані з матеріальним і сімейним положенням, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя ЗВО (Мухіна, 2020).

Більшість дослідників погоджується з тим, що насамперед в абітурієнтів після періоду психічного стану радості, успіху, віри в майбутнє, планування перспектив студентського життя, очікування початку навчального року настає цілком реальний і досить складний для більшості першокурсників період адаптації, який триває в більшості випадків весь семестр. На жаль, не кожен першокурсник успішно включається до студентського життя. А саме перед першою екзаменаційною сесією погіршується, знижується самопочуття, активність студентів (деяка нормалізація настає у другому семестрі).

Адаптація може характеризуватися такими ознаками: задоволеність взаємостосунками; сформованість умінь самостійної роботи; самооцінка з погляду професійної підготовки; ефективність діяльності особистості (виражає академічну успішність);професійна спрямованість (наявність необхідних професійних якостей); емоційне самопочуття; ступінь засвоєння цінностей і норм мікросоціуму; ступінь включення в систему функціонально-рольових відношень.

Адаптація залежить від загальних і парціальних властивостей нервової системи, від індивідуальної здатності до саморегуляції (Атаманчук, 2020).

Висновок. На різних етапах студентського життя співвідношення якостей студентства як об'єкта та суб'єкта діяльності неоднакове, різним є і співробітництво, взаємодія суспільних, групових, індивідуальних інтересів. У студента спочатку спостерігається порушення адаптації внаслідок нових умов навчання у вищому навчальному закладі, надалі виступає мобілізація сил для покращення процесу адаптації. Вдосконалення системи вищої освіти торкається і проблем студентства як суспільної групи, інтересів держави в отриманні спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н.М. Адаптація студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти за допомогою психологічних арт-практик. Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі : *колективна монографія* / наук. ред. Л.В. Герасименко, В.Ф. Моргун. Кременчук : ПП Щербатих О В., 2020. С.110–128.
2. Варій М.Й. Загальна психологія: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]. [3-тє вид.]. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007с.
3. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Практична психологія та соціальна робота, 2004. №6. С.76–78.
4. Москалець В.П. Психологія особистості : підручник, 3-тє вид., перероб., доповн. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 364 с.
5. Мухіна Г.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «Дакор», 2020. 178 с.

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
О.Е. Совєцька
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ

Психічні стани розглядаються як форма організації психічного життя людини, що забезпечує цілісність функціонування психіки у певний період часу. Психіка, як функція головного мозку, відображає реальність і водночас забезпечує внутрішню регуляцію поведінки та діяльності людини (Куделя, & Перепелюк, 2019). Початок системного вивчення психічних станів пов’язують із працями У. Джемса, який запропонував розглядати психологію як науку про стани свідомості, підкреслюючи їх мінливість, безперервність і особистісну забарвленість.

На думку сучасних українських учених, психічний стан є динамічним системним утворенням, що зумовлює взаємодію психічних процесів, властивостей та поведінкових реакцій у конкретний момент діяльності особистості (Мартинюк, 2008). При цьому тривалість та вираженість певного стану залежить від сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, а також індивідуально-типологічних особливостей людини.

Особливу групу серед психічних станів становлять професійно обумовлені стани, які виникають у процесі виконання діяльності в складних, нестандартних або емоційно напружених умовах. Як зазначає Г. Думанська, психоемоційний стан особистості визначається не лише ситуаційними обставинами, а й попереднім досвідом, установками, віковими особливостями, фізичним станом та емоційним тлом людини.

До найбільш позитивно забарвлених психічних станів, які супроводжують професійну діяльність, належить стан професійної зацікавленості, що характеризується усвідомленням значущості роботи, прагненням до пізнання й активної діяльності в певній сфері. Водночас, застерігає О.П. Муковіз, надмірна вузькість професійної зацікавленості без гармонійного поєднання з допитливістю і загальною культурною обізнаністю може призвести до професійної деформації особистості (Муковіз, 2017).

Творчий характер педагогічної праці, а також різноманітність її завдань створюють умови для формування психоемоційних станів, близьких до творчого натхнення. Цей стан, є інтегральним психоемоційним підйомом, що поєднує інтелектуальні, емоційні та вольові компоненти, сприяє появі оригінальних ідей, активізації уяви, концентрації уваги та підвищенню працездатності (Заїка, & Зимовира, 2017).

Разом із позитивними (стенічними) психоемоційними станами у професійній діяльності можуть виникати й негативні (астенічні) стани, такі як тривожність, напруження, нерішучість, які, за словами Л.В. Сірохи, можуть бути зумовлені як суб’єктивними, так і об’єктивними чинниками — від особистісних установок до складних або екстремальних умов діяльності.

Одним із найбільш поширених психоемоційних станів, що виникають в умовах напруженої діяльності, є стрес, який супроводжується погіршенням концентрації, емоційною

нестабільністю та дезорганізацією поведінки. У таких випадках, як зазначає М. Гриньова, можливе виникнення тривожності як стійкого психологічного стану, що проявляється у вигляді хвилювання, внутрішнього напруження, очікування несприятливих подій (Гриньова, 2012).

Психоемоційні труднощі можуть призводити до стану фрустрації, яка є наслідком неможливості досягнення значущих цілей або задоволення важливих потреб. Типовими реакціями на фрустраційні ситуації, за М.І. Жалдак, Ю.І. Машбиць, М.Л Смульсон., є агресія, відступ, заміщення, регресія, депресія, негативізм (Жалдак, Машбиць, & Смульсон, 2012).

Окремо слід зазначити такі психічні стани, як ригідність та персеверація, які хоч і схожі за зовнішніми проявами, мають різну психологічну природу. Якщо персеверація, за Г. Айзенком, є пасивним інерційним станом, пов'язаним із труднощами перемикання уваги, то ригідність виявляється в активному опорі змінам і схильності до стереотипного мислення, що може погіршувати адаптацію до нових умов (Заїка, & Зимовира, 2017).

Проблематика психоемоційного стану людини посідає помітне місце серед актуальних напрямів сучасної психології. Психоемоційний стан не функціонує ізольовано від діяльності людини, а є її безпосереднім компонентом, визначаючи ефективність виконання професійних, навчальних, виховних та науково-дослідних завдань. Він відображає організацію емоційно-психічної діяльності, зумовлену особистісними установками, ціннісними орієнтаціями та готовністю особистості до конструювання власного життєвого простору (Ковалькова, 2020).

Педагоги, які працюють в умовах високого емоційного навантаження та змін освітнього середовища, належать до категорії підвищеного ризику виникнення порушень психоемоційного стану. Нові освітні методики, потреба постійного оновлення знань, нестабільність умов роботи здатні спричиняти почуття тривоги, напруження й невпевненості (Виноградова, & Шкуренко, 2021).

Дослідники відзначають, що психоемоційні стани – це динамічні, цілісні утворення, які визначають особливості психічної активності особистості протягом певного періоду. Основними властивостями цих станів є цілісність, рухливість, відносна стійкість, а також тісний взаємозв'язок із психічними процесами та рисами особистості. Вони

впливають на темп, тонус, вибірковість сприйняття, продуктивність мислення, створюючи своєрідний емоційно-психічний фон, що здатен або підсилювати, або, навпаки, приглушувати прояви особистісних якостей (Наговські, 2021).

До важливих характеристик психоемоційного стану належать індивідуальність та типовість. Хоча кожен психоемоційний стан формується в контексті особистих моральних, вольових та емоційних властивостей, його вияви можуть бути притаманними певним типам особистості. Водночас, як зауважує І.С. Куделя, Т Д. Перепелюк стан може бути не лише відображенням стійкої риси характеру, а й тимчасовою реакцією на певну життєву чи професійну подію (Куделя, & Перепелюк, 2019).

З огляду на важливість проблеми, особливо в умовах впровадження дистанційного навчання, питання збереження та стабілізації психоемоційного стану педагогів потребує подальшого вивчення та практичних рекомендацій щодо психогігієни професійної діяльності (Наговські, 2021).

У підсумку варто наголосити, що психічні стани як категорія психології є важливою ланкою, що пов’язує психічні процеси і психічні властивості особистості. Як підкреслює О.П. Муковіз, вони мають здатність поступово трансформуватися у стійкі особистісні риси, формуючи характер та впливаючи на особливості поведінки людини в різних життєвих ситуаціях (Муковіз, 2017).

Аналіз літературних джерел дозволяє виділити комплекс факторів, що впливають на психоемоційний стан учителя в процесі роботи, зокрема в умовах дистанційного навчання. До зовнішніх чинників належать: 1) специфіка роботи: висока відповідальність за безпеку учнів, емоційна напруга, потреба в постійній активності, монотонність певних завдань, можливість конфліктів із учнями, батьками та адміністрацією; 2) умови праці: дефіцит ресурсів, надлишок документації, велика кількість позаурочних обов’язків, обмежене технічне забезпечення; 3) соціальні чинники: недостатня суспільна оцінка педагогічної праці, нестача моральної та соціальної підтримки.

До внутрішніх чинників відносять: 1) особистісні особливості: рівень емоційної стійкості, педагогічні здібності, самоорганізація, стресостійкість, мотивація до роботи; 2) психологічний клімат у колективі: стосунки з колегами й адміністрацією, рівень командної

підтримки та наявність чи відсутність конфліктів; 3) особисті проблеми: сімейні негаразди, матеріальні труднощі, проблеми зі здоров'ям.

Висновки. Психологічні особливості професійної діяльності педагогів, особливо в умовах дистанційного навчання, формують комплекс ризиків для психоемоційного стану особистості вчителя. Усвідомлення цих чинників та їхнє прогнозування є важливою передумовою для розроблення ефективних заходів психопрофілактики та підтримки педагогічного персоналу. Системне вивчення психоемоційних станів дозволяє не лише глибше зрозуміти внутрішній світ людини, а й прогнозувати її поведінку, психічне самопочуття та здатність до адаптації в умовах професійної діяльності, зокрема в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Виноградова В.Є., Шкуренко Н.О. Вплив онлайн-навчання на рівень тривоги у студентів під час пандемії COVID-19. *Вчені записки Таврійського національного університету. Психологія.* 2021. № 6. С. 78–83.

2. Гриньова М. Саморегуляція як основа розв'язування педагогічної ситуації. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки.* 2012. № 9. С. 55–60.

3. Жалдак М. І., Машбиць Ю. І., Смульсон М. Л. Дистанційне навчання : психологічні засади : *монографія*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.

4. Заїка Е.В., Зимовира А.І. Методики дослідження емоційної сфери людини. Харків : Промартілі, 2018. 455 с.

5. Куделя І.С., Перепелюк Т Д. Психологічні особливості професійного вигорання вчителя середньої школи. *Актуальні проблеми психології.* 2019. Т. XI, вип. 19. С. 381–395.

6. Мартинюк І.А. Патопсихологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 208 с.

7. Муковіз О.П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 142 с.

8. Наґовські Е.А. Вигорання. Стратегія боротьби з виснаженням удома та на роботі. Харків : Книжковий клуб, КСД, 2021. 320 с.

N.Ye. Hotsuliak
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

THE IMPACT OF DIGITAL RISKS ON USER IDENTITY

The rapid expansion of the digital environment has fundamentally transformed contemporary society, affecting not only social and economic processes but also the psychological well-being and identity of individuals. The growing integration of digital technologies into everyday life has led to the emergence of new digital risks that influence users differently depending on their age, level of digital involvement, and psychological characteristics. This makes the study of digital risks highly relevant, particularly in the context of increasing digitalization, early digital initiation, and the diversification of online practices. The scientific novelty of this study lies in a comprehensive and stage-based analysis of digital risks that affect users' cognitive, physiological, emotional, communicative, and identity-related characteristics. Unlike many existing studies that focus either on global technological risks or on isolated psychological effects, this research integrates empirical data with a differentiated model of digital stages, allowing for a more nuanced understanding of how digital risks manifest and evolve.

We believe that an analysis of digital risks must begin with their categorization. In the scientific literature, they are presented in two categories: risks affecting global changes in society as a whole and risks affecting individuals based on their characteristics. Some researchers classify global risks as those related to the development of science and technology, the fusion of humans and machines, a global crisis in human biology, the risks of posthuman development, digital «slavery», excessive brain activity in the digital environment, and the difficulties in human-machine interaction (Кузьменко, 2020). It is worth noting that such conclusions have not been empirically confirmed and, in our opinion, are not amenable to study at this stage. However, it is important to note existing research on the positive impact of digitalization on individuals – the automation of extensive manual labor, the development of new digital systems capable of processing large databases, the development of robotics that contribute to the improvement of mental and psychological well-being, and others (Савченко, 2020).

The first digital risk is determined by the decreasing age of digital initiation (Livingstone et al., 2018). This refers to the increasing amount of time that modern users, especially children, spend in the digital environment. While we acknowledge the importance of considering this risk, we note several contradictory nuances. Firstly, such interaction with the digital environment is often not fully conscious – the individual lacks their own meaning in the digital environment and does not perceive the digital environment as a living space. Accordingly, the user can abandon their digital activities without much difficulty or switch to other activities. Secondly, the conscious use of digital resources is literally a requirement of modern society – the availability of technology and digital resources can impact not only an individual's productivity but also the specifics of their interactions and communication with society.

The second digital risk is associated with changes in the user's cognitive development. This digital risk typically impacts an individual's social and emotional intelligence and leads to a decline in cognitive processes in general, including speech. It is important to note that the diverse research on the impact of the digital environment on an individual's cognitive development has not yet allowed a unified conclusion about the possible consequences, and at this stage, addressing this issue remains difficult (Кузьменко, 2020). Our study did not reveal a deterioration in cognitive functions in real life with active use of the digital environment. However, the following features have been clarified: firstly, a deterioration in cognitive activity is possible in the initial stages of digital adoption, with stable indicators in subsequent stages. Secondly, with active and multifaceted use of the digital environment, cognitive neoplasms are possible in the user's psyche, which, in our opinion, does not have a negative impact, but, on the contrary, contributes to the comprehensive development of the individual. At the same time, a deterioration in cognitive activity in the initial stages negatively affects the individual and their dynamics in the digital environment, and therefore, we believe it is necessary to consider cognitive risk in the digital environment within the experimental study.

The third digital risk is related to the physical health of digital users (Ghadge, 2024). Indeed, as the empirical study showed, changes in well-being indicators, neuropsychic tension, and psychophysiological indicators of stress were detected during digital activity among respondents of different ages and digital stages. Most likely, such changes are associated with other digital behavioral markers, as well as with the individual's overall activity. It is important to note that existing studies of physical risks do not take into

account a number of features, including the ability of users at different stages to stabilize their condition and the varying severity of these risks. Therefore, we believe it is important to include a physiological risk indicator in the experimental study.

The fourth digital risk is associated with the user's communicative competence (Narayanan et al., 2016). The impact of this risk leads to changes in the individual's relationship with society, as well as changes in socio-cultural practices. However, it is difficult to say unequivocally whether these changes are negative or positive. Accordingly, such conclusions require empirical confirmation. Furthermore, in addition to studying the user's general communicative competencies, it is important to examine their possible constructive and destructive orientation in the digital environment (using digital communication resources as an example). To achieve this goal, respondents were randomly selected from groups of users at different stages, and a battery of diagnostic tools was administered: the author's research questionnaire «Tendency to Cyberbullying» – to study the tendency toward aggression in the digital environment; The author's research questionnaire «Attitudes to Trolling» – to study the tendency toward provocative behavior; a survey to identify destructive forms of communicative behavior, including shoplifting, data leaks, cyberattacks, harassment, extortion, group bullying, and others.

Thus, as the stage of an individual's digital integration changes, so does the severity of destructive forms of communicative behavior in the digital environment. However, it should be noted that this dynamic occurs as a result of an individual's familiarity with digital resources and their perception of the digital environment as a living space. It is also important to note that the severity of destructive forms of behavior remains at a trend level within groups, suggesting the role of users' personal characteristics in the digital environment. It is important to note that the data obtained should also be considered in a psychological support program and the presence of digital communicative risk should be clarified.

The fifth digital risk is defined as the risk of identity loss (Савченко, 2020). This risk is associated with identity change, the formation of an uncertain identity, including gender roles, and the threat of losing one's self. While acknowledging the significance of these findings, we note a number of contradictory features. Our study analyzes the relationship between the real and the self-image in the digital environment. While these images are indistinguishable in the initial stages of digital identity, in later stages a new self-image, distinct from the real one, may develop.

The sixth digital risk is associated with the strengthening of psychological defense mechanisms (Ситник, 2020). This digital risk is associated with escapism, when an individual prefers the digital environment to real space, leading to isolation and loneliness. It is important to note that the empirical study identified users' meanings associated specifically with digital communication. Furthermore, the cognitive forms of group interaction among users were also studied. The findings refute the assumption that the digital environment influences the development of a desire for isolation and loneliness. At the same time, in order to expand the understanding of the aforementioned variables, an additional study was conducted using the random number method and a battery of diagnostic tools: an adapted version of the methodology for the digital environment by D. Russell, M. Fergusson – to study the experience of subjective loneliness.

According to our study, pre-digital users exhibit emotional schemas of duration (Hamp=22, with $\rho \leq 0.05$), low consensus (Hamp=19.500, with $\rho \leq 0.05$), rumination (Hamp=31.401, with $\rho \leq 0.05$), and blame (Hamp=18, with $\rho \leq 0.05$). The emotional schema of duration is a person's belief that the emotions they experience from interacting with the digital environment will be stable over time. Typically, this schema arises in a digital environment when users encounter new digital resources that are difficult to use but necessary. This is associated with a person's low instrumental literacy. The low-consensus emotional schema reflects an individual's feelings about their inability to effectively use the digital environment and, consequently, a perception of themselves as misunderstood and experiencing a unique range of emotions.

Conclusions. The conducted study provides a comprehensive analysis of digital risks in the context of users' stage-based digital integration and their psychological characteristics. On the basis of theoretical generalization and empirical evidence, it has been demonstrated that digital risks are multidimensional in nature and manifest differently depending on the level of digital involvement, users' experience, and individual psychological traits.

References

1. Кузьменко І.В. Вплив соціальних мереж на емоційний стан молоді : *навчальний посібник*. Львів : Видавництво ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 150 с.

2. Савченко Н.Г. Психологічні механізми соціальної мережевої залежності у молоді. Київ : ТОВ «Науковий світ», 2020.180 с.

3. Ситник І.А. Соціальні мережі: психологічні аспекти ескапізму у молоді. Київ : ТОВ «Академічне видавництво», 2019. 220 с.

4. Ghadge, Nikhil. Digital Identity in the Age of Cybersecurity: Challenges and Solutions. *London Journal of Research in Computer Science and Technology*, 2024, vol. 24, issue 1, compilation 1.0. Available at: https://www.researchgate.net/publication/381852443_Digital_Identity_in_the_Age_of_Cybersecurity_Challenges_and_Solutions

5. Narayanan A., Bonneau J., Felten E., Miller A., Goldfeder S. Bitcoin and Cryptocurrency Technologies: *A Comprehensive Introduction*. Princeton University Press, 2016**.**

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.І. Шулюк
асистент кафедри психології,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

РОЛЬ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ФОРМУВАННІ ОСВІТНЬОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ УЧНІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У сучасному освітньому просторі проблема освітнього та професійного вибору особистості набуває особливої актуальності у зв'язку з динамічними соціальними, економічними та культурними трансформаціями. Період старшого шкільного віку є сенситивним етапом для формування життєвих планів, професійних намірів та ціннісних орієнтацій, що зумовлює підвищену увагу психологічної науки до умов і чинників цього процесу. Профільна школа розглядається як освітній простір, у межах якого здійснюється цілеспрямована підтримка самовизначення учнів.

Профільна освіта не обмежується дидактичними завданнями поглибленого вивчення навчальних дисциплін, а передбачає створення психолого-педагогічних умов для розвитку суб'єктності, рефлексивності та відповідального ставлення учнів до власної освітньої траєкторії. У цьому контексті особливої ваги набуває міжособистісна взаємодія як психологічний механізм впливу на процес прийняття освітніх і професійних рішень.

Мета тез – проаналізувати роль міжособистісної взаємодії у формуванні освітнього та професійного вибору учнів у профільній школі з позицій психологічного підходу.

Освітній та професійний вибір у психології розглядається як складний, багатовимірний процес, що включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та ціннісно-смислові компоненти. До широко відомих теорій розвитку професійної кар'єри належать теорії Д. Сьюпера й Є. Гінзберга, в основі яких лежить особистісний розвиток. Ці теорії більше пов'язані з лонгітюдинальними проявами кар'єрної поведінки й спираються на «Я-концепцію». Зокрема, Дональд Сьюпер зазначав, що

розвиток професійної кар'єри людини є процесом реалізації його «Я-концепції» (Підготовка учнів ПТНЗ…, 2014).

У професійному самовизначенні особистості виокремлюються декілька етапів, серед яких попередній вибір професії і практичне прийняття рішення (визначення рівня кваліфікації майбутньої професії, обсягу та часу підготовки до неї, вибір конкретної спеціальності) охоплюють весь період ранньої юності. Вибір професії відображає рівень особистісних домагань, який є проявом передусім власних об'єктивних можливостей, тобто професійне самовизначення безпосередньо стимулює особистісну самореалізацію (Берегова, & Фролова, 2024 : 158).

Міжособистісна взаємодія у профільній школі охоплює систему взаємин між учнем і педагогами, практичним психологом, тьютором, однолітками та батьками. Сучасні дослідження освіти підкреслюють, що емоційно підтримуюче середовище, яке включає емпатію, розуміння та мотивацію з боку педагогів, сприяє створенню психологічної безпеки, у якій учні можуть виражати свої переживання, ризикувати в навчанні та посилювати самовпевненість і автономність (Song, & Mukundan, 2025). Водночас дослідження психології освіти відзначають, що емпатія вчителя тісно пов'язана із здатністю створювати позитивний клімат взаємодії, що підтримує емоційне благополуччя учнів і їхню активну участь у навчальному процесі (Ampofo et al., 2025). У контексті гуманістичної психології (ідеї К. Роджерса) ці чинники виступають ключовими для розвитку автономності та відповідальності особистості, оскільки вони сприяють формуванню безпечного, залученого та саморегульованого освітнього середовища.

Особливої значущості в умовах профільної школи набуває професійна взаємодія педагога з учнем, оскільки вчитель виконує не лише функцію транслятора знань, а й виступає значущою фігурою соціального впливу, що формує уявлення учнів про професійну діяльність, цінність освіти та можливості самореалізації. У межах теорії самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) та її когнітивно-евалюативного компонента (CET) доведено, що освітнє й сімейне середовище відіграють ключову роль у розвитку внутрішньої мотивації: підтримка автономії з боку вчителів і батьків сприяє зростанню пізнавальної активності, орієнтації на майстерність і самостійності учнів, тоді як директивний, оцінювальний стиль або надмірний контроль знижують ініціативність та ефективність навчальної діяльності, особливо під час виконання складних і творчих завдань (Ryan, & Deci, 2000).

Важливу роль відіграє і взаємодія з практичним психологом та тьютором, яка спрямована на розвиток самопізнання, усвідомлення власних інтересів, здібностей і ресурсів. Психологічний супровід освітнього вибору сприяє формуванню рефлексивної позиції учня та зменшенню тривожності, пов'язаної з прийняттям значущих рішень.

Профільна школа може розглядатися як особливий соціально-психологічний простір, у якому міжособистісна взаємодія набуває професійно орієнтованого характеру. Участь учнів у профільних курсах, проєктній діяльності, профорієнтаційних заходах створює умови для апробації різних соціальних ролей і професійних сценаріїв.

З позицій діяльнісного підходу О.М. Леонтьєв стверджував, що учіння має місце там і тоді, де діяльність людини керується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння й форми поведінки та діяльності (Токарева, 2013 : 30).

Висновок. Освітній і професійний вибір учнів у профільній школі є складним психологічним процесом, ефективність якого значною мірою зумовлюється характером міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Підтримувальні, партнерські стосунки з педагогами, практичним психологом, тьютором, батьками та однолітками сприяють розвитку внутрішньої мотивації, автономності, рефлексивності й відповідального ставлення учнів до власної освітньої траєкторії, що, своєю чергою, створює психологічні передумови для усвідомленого та обґрунтованого професійного самовизначення.

Список використаних джерел

1. Берегова Г.Д., Фролова М.Е. Основні концепції та теорії вікової психології: навчально-методичний посібник для магістрантів спеціальності 053 «Психологія». Херсон : ФОП Вишем. В. С., 2024. 242 с.
2. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : монографія. *Digital Library NAES of Ukraine - Digital Library NAES of Ukraine*. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7880/1/MONOGRAF%202014%20OPUBL.pdf (дата звернення: 18.01.2026). 880/1/MONOGRAF%202014%20OPUBL.pdf
3. Токарева Н. Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник. *DSpace at KDPU: Головна сторінка*. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/1758/1/пед.пс.pdf (дата звернення: 18.01.2026).

4. Exploring the role of teacher empathy in student mental health outcomes: a comparative SEM approach to understanding the complexities of emotional support in educational settings / J. Ampofo et al. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503258 (date of access: 19.01.2026).

5. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, no. 1. P. 54–67. URL: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020 (date of access: 18.01.2026).

6. Song Y., Mukundan J. The influence of humanistic education on tertiary English teachers' writing assessment practices: a systematic review. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1605368 (date of access: 19.01.2026).

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ТА ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Ю.М. Гудович
магістр психології, приватний підприємець,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Професійна діяльність військовослужбовців у період воєнного часу характеризується високим рівнем інтенсивності, екстремальності та психологічної напруженості. Війна трансформує не лише умови виконання професійних завдань, а й саму структуру життєдіяльності особистості, змінюючи систему цінностей, мотивацію, уявлення про безпеку та контроль над подіями. За таких умов адаптація військовослужбовців до професійної діяльності постає як складний, багатовимірний процес, що потребує актуалізації та розвитку психологічних ресурсів особистості.

У сучасній психологічній науці адаптація розглядається не як пасивне пристосування до зовнішніх умов, а як активний процес взаємодії особистості з середовищем, у якому людина не лише реагує на вимоги ситуації, а й трансформує їх відповідно до власних можливостей і смислів (Максименко, 2019 : 26). В умовах воєнного часу адаптація військовослужбовців набуває особливої значущості, оскільки безпосередньо пов'язана з ефективністю професійної діяльності, збереженням психічного здоров'я та здатністю діяти в ситуаціях постійної загрози.

Психологічні ресурси адаптації доцільно розглядати як внутрішні та зовнішні можливості особистості, які забезпечують її стійкість, гнучкість і здатність до продуктивного функціонування в умовах підвищеного стресу. До ключових внутрішніх ресурсів належать життєстійкість, саморегуляція, копінг-стратегії, професійна ідентичність та смисложиттєві орієнтації. Саме ці характеристики дозволяють військовослужбовцям зберігати внутрішню рівновагу та професійну ефективність у ситуації тривалого впливу травматичних чинників.

Життєстійкість виступає базовим психологічним ресурсом адаптації, що проявляється у здатності особистості витримувати напруження, приймати виклики та зберігати залученість у професійну діяльність. Дослідження українських науковців свідчать, що високий рівень життєстійкості корелює зі зниженням рівня тривожності, емоційного виснаження та симптомів посттравматичного стресу у військовослужбовців (Кокун, 2021 : 47). В умовах війни життєстійкість формується не лише як індивідуальна властивість, а й як результат взаємодії особистості з професійним середовищем, цінностями служіння та груповою підтримкою.

Важливим психологічним ресурсом адаптації є здатність до саморегуляції психоемоційних станів. Воєнний час супроводжується хронічним стресом, що ускладнює підтримання оптимального рівня функціонування нервової системи. Розвинені навички саморегуляції дозволяють військовослужбовцям управляти емоційними реакціями, знижувати інтенсивність негативних переживань та відновлювати працездатність після психоемоційних перевантажень. Саморегуляція в цьому контексті розглядається не як пригнічення емоцій, а як усвідомлене керування власним станом, що підвищує адаптаційний потенціал особистості (Савчин, 2018 : 112).

Особливу роль у процесі адаптації відіграють копінг-стратегії, які визначають спосіб реагування військовослужбовців на стресові та кризові ситуації. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що найбільш адаптивними в умовах воєнного часу є проблемно-орієнтовані та смислотворчі копінг-стратегії, спрямовані на активне вирішення завдань, прийняття ситуації та переосмислення травматичного досвіду (Титаренко, 2020 : 89). Водночас домінування стратегій уникання або емоційного витіснення може знижувати ефективність адаптації та сприяти накопиченню психоемоційного напруження, що підвищує ризик дезадаптивних психічних станів.

Професійна ідентичність виступає важливим смисловим ресурсом адаптації військовослужбовців. Усвідомлення себе як суб’єкта професійної діяльності, прийняття ролі захисника та відчуття значущості власного внеску сприяють формуванню внутрішньої мотивації та стійкості до стресу. У воєнний час професійна ідентичність часто інтегрується з громадянською та моральною ідентичністю, що посилює відчуття відповідальності та смислу служби (Петровська, 2020 : 198). Саме смислова насиченість професійної діяльності дозволяє

військовослужбовцям витримувати тривалі психологічні навантаження без втрати внутрішньої цілісності.

Не менш значущими є соціально-психологічні ресурси адаптації, зокрема підтримка з боку побратимів, ефективне лідерство та позитивний соціально-психологічний клімат у військовому підрозділі. Згуртованість колективу, довіра та взаємодопомога знижують рівень суб'єктивної загрози та сприяють формуванню відчуття психологічної безпеки. Командир у цьому контексті виконує не лише управлінську, а й психологічну функцію, впливаючи на процеси адаптації та відновлення психологічних ресурсів особового складу (Шевченко, 2018 : 85).

Практичний аспект проблеми психологічних ресурсів адаптації передбачає необхідність системної психологічної роботи з військовослужбовцями. До ефективних практичних заходів належать тренінги розвитку життєстійкості, навчання навичок саморегуляції та управління стресом, психологічна просвіта щодо адаптивних копінг-стратегій, а також групові форми психологічної підтримки. Важливим напрямом є робота зі смисловою сферою особистості, що включає допомогу у переосмисленні травматичного досвіду та інтеграції його у власну життєву історію, що сприяє підвищенню рівня психологічної адаптованості.

Висновок. Психологічні ресурси адаптації військовослужбовців до професійної діяльності в умовах воєнного часу мають комплексний і динамічний характер. Їх розвиток і підтримка є необхідною умовою не лише професійної ефективності, а й збереження психічного здоров'я та особистісної цілісності військовослужбовців. Усвідомлення ролі цих ресурсів створює теоретичне та практичне підґрунтя для вдосконалення системи психологічного супроводу військових у сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Кокун О.М. Психологічна стійкість військовослужбовців в умовах бойової діяльності. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. 152 с.

2. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2019. 340 с.

3. Петровська І.Р. Психологічні механізми ґенези громадянської ідентичності особистості. *Психологічний часопис*. 2020. № 6(4). С. 195–203.

4. Савчин М.В. Духовний потенціал особистості: психологічний аналіз. Київ : Академвидав, 2018. 256 с.

5. Титаренко Т.М. Психологія життєстійкості особистості. Київ : Марич, 2020. 224 с.

6. Шевченко Н.Ф. Розвиток професійної свідомості психолога: від концепції О.М. Леонтьєва до авторської моделі. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3–4 (73–74). С. 82–90.

7. Яблонська Т.М. Соціально-психологічні чинники адаптації особистості. Київ : Слово, 2017. 198 с.

8. Карамушка Л.М. Психологія управління в організаціях. Київ : Либідь, 2015. 384 с.

Д.І. Дараган
студентка 1 курсу магістратури, спеціальність С4 Психологія,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
Лубни, Україна

РІВНІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВИХ ВОЛОНТЕРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасні соціальні трансформації, спричинені воєнними подіями, суттєво підвищують психологічне навантаження на осіб, діяльність яких пов’язана з допомогою постраждалим від бойових дій. Особливої уваги потребує волонтерська діяльність, спрямована на підтримку військовослужбовців та цивільного населення. У воєнний період волонтерство поєднує характеристики допомагаючої діяльності та громадянської ініціативи, що створює специфічні умови емоційного функціонування особистості (Поліщук, 2022; Манелюк та ін., 2022). Водночас особливості розвитку емоційного вигорання саме у військових волонтерів залишаються недостатньо дослідженими, що визначає актуальність обраної проблематики.

Емоційне вигорання у сучасній психології розглядається як стан психоемоційного виснаження, що формується внаслідок тривалого впливу професійних стресорів та інтенсивної взаємодії з іншими людьми (Maslach, Jackson, Leiter, 2001). За даними досліджень, тривала дія стресових факторів може призводити до порушення емоційної регуляції, зниження працездатності та погіршення психічного здоров’я особистості (Максименко, 2019; Максименко та ін., 2021). Сучасні наукові підходи наголошують, що формування вигорання залежить не лише від інтенсивності діяльності, а й від соціального контексту її

здійснення, організаційних умов та ресурсного потенціалу особистості (Schaufeli, & Taris, 2014).

У науковій літературі найбільш поширеною є трикомпонентна модель емоційного вигорання, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистісних досягнень. Емоційне виснаження проявляється у втраті емоційних ресурсів і хронічному відчутті перевтоми. Деперсоналізація характеризується формуванням дистанційованого або формального ставлення до інших людей. Зниження відчуття особистісних досягнень відображає суб'єктивне переживання професійної неефективності та втрати результативності діяльності (Maslach, & Leiter, 2016). У сучасних дослідженнях вигорання розглядається як динамічний процес, який формується під впливом взаємодії вимог діяльності та індивідуальних ресурсів особистості (Schaufeli, & Taris, 2014).

У межах процесуального підходу емоційне вигорання доцільно аналізувати через систему рівнів його розвитку. Початковий рівень характеризується зростанням тривожності, емоційного перенавантаження та підвищеною стомлюваністю. На середньому рівні спостерігається поступове зниження мотивації до діяльності, формування емоційної дистанційованості та прояви деперсоналізації. Високий рівень вигорання проявляється стійким емоційним виснаженням, зниженням ефективності діяльності, а також появою психосоматичних реакцій, що негативно впливають на загальне функціонування особистості (Maslach, & Leiter, 2016; Bonanno, 2004; Максименко, 2006).

Специфіка розвитку емоційного вигорання у військових волонтерів зумовлена поєднанням кількох груп стресогенних чинників. Волонтери перебувають у постійному контакті з військовослужбовцями та цивільними особами, які пережили травматичні події. Їх діяльність передбачає високий рівень емпатійної залученості та відповідальності за результати допомоги. Крім того, волонтерська діяльність часто здійснюється в умовах невизначеності результатів, нестабільності ресурсного забезпечення та відсутності чітко окреслених професійних меж (Clary et al., 2000; Манелюк та ін., 2022; Schaufeli, & Taris, 2014).

Важливим ресурсом профілактики емоційного вигорання виступає життєстійкість (резильєнтність), яка розглядається як здатність особистості адаптуватися до стресових умов, зберігаючи психологічну рівновагу та ефективність діяльності (Bonanno, 2004). До основних компонентів життєстійкості належать залученість, що проявляється у

готовності активно взаємодіяти з професійною реальністю; контроль, який забезпечує відчуття впливу на події; та прийняття ризику як здатність адаптуватися до змін і невизначеності (Maddi, 2002). Дослідження підтверджують, що розвиток цих компонентів, а також наявність соціальної підтримки та командної взаємодії сприяють зниженню рівня емоційного виснаження у волонтерів (Schaufeli, & Taris, 2014; Максименко, 2006).

Висновок. Емоційне вигорання військових волонтерів є багатовимірним психологічним феноменом, що формується під впливом поєднання професійних вимог, соціального контексту діяльності та індивідуально-психологічних ресурсів особистості. Наукова новизна дослідження полягає у застосуванні рівневого підходу до аналізу проявів емоційного вигорання військових волонтерів в умовах воєнного стану. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів під час розроблення програм психологічної підтримки та профілактики вигорання осіб, залучених до волонтерської діяльності.

Список використаних джерел

1. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, № 1. P. 20–28.

2. Clary E. G., Snyder M., Ridge R. D. Volunteers' motivations: A functional strategy for the recruitment, placement, and retention of volunteers. Nonprofit Management and Leadership. 2000. Vol. 11, № 3. P. 333–350.

3. Maddi S. R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2002. Vol. 54, № 3. P. 173–185.

4. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 2001.

5. Maslach C., Leiter M. P. Burnout. Hoboken, NJ : Wiley, 2016.

6. Schaufeli W. B., Taris T. W. A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. *Work & Stress*. 2014. Vol. 28, № 2. P. 107–131.

7. Поліщук Н.М. Волонтерство як соціально-педагогічний феномен: термінологічний аналіз. *Інноватика у вихованні*. 2022. Вип. 15. С. 146–159.

8. Манелюк Ю.М., Луценко В.Р., Савчук Н.І. Волонтерський рух України в умовах військової агресії. Політикус. 2022. № 6. С. 29–33.

9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво. ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
10. Максименко С.Д. та ін. Психічне здоров'я особистості. Київ : Видавництво «Людмила», 2021. 438 с.

Ю.В. Чміль
студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО БОЙОВИХ ДІЙ

Дослідження сучасних збройних конфліктів переконливо засвідчують системний характер спроб противника здійснювати цілеспрямований вплив на морально-психологічний стан військовослужбовців. Дія психотравмувальних чинників безпосередньо знижує рівень боєздатності підрозділів. За таких умов актуалізується необхідність не лише врахування морально-етичних компонентів служби, а й упровадження технологій психологічної готовності особового складу до виконання бойових завдань. Формування та підтримка належного рівня психологічної готовності військовослужбовців виступають одним із пріоритетних напрямів підготовки особового складу сил оборони України до проведення наступальних операцій (Івницька, 2023; Воробйов, 2021).

Огляд вітчизняних і зарубіжних наукових концепцій щодо трактування поняття «психологічна готовність» дає змогу не тільки конкретизувати його зміст, а й упорядкувати сукупність узагальнених ознак і структурних складників, які в комплексі відображають природу цього багатовимірного психічного явища в умовах професійної діяльності, зокрема у сфері військової служби.

У працях науковців психологічна готовність військовослужбовців до діяльності в бойовій обстановці розглядається як один із провідних чинників, що зумовлює загальну бойову спроможність військових частин і підрозділів. Вона трактується як інтегральна психічна структура

особистості, яка поєднує довготривалу й ситуативну готовність та визначає ступінь психологічної придатності військовослужбовця до результативного виконання завдань в екстремальних або особливих умовах. Щодо довготривалої готовності – вона формується в процесі тривалої професійної й психологічної підготовки, а також практичної діяльності, і відображає потенційний рівень психологічної спроможності фахівця до реалізації службових функцій за призначенням. Ситуативна (короткочасна) готовність, спираючись на сформований базис, характеризує актуальний рівень психологічної підготовленості у визначений часовий інтервал (від одного до кількох діб) та визначає здатність військовослужбовця ефективно діяти в умовах підвищеної небезпеки чи екстремальних ситуацій. У структурі довготривалої психологічної готовності військовослужбовця до виконання бойових завдань дослідники розмежовують дві провідні компоненти – особистісну та функціональну готовність (Кокун, Мороз, Пішко, & Лозінська, 2021).

На думку учених (О. Колесніченко, Я. Мацегор, В. Воробйов) психологічну готовність до професійної діяльності треба розглядати як «… складне цілісне утворення психіки людини, що інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, мають складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики цього феномена у процесі професійної діяльності, їх можна співвіднести до певних «блоків», а саме компонентів психологічної готовності до бойової діяльності» (Колесніченко, Мацегор, & Воробйов, 2016). Г. Воробйов підкреслює, що психологічна готовність охоплює, по-перше, усвідомлення особистої відповідальності за долю держави, рідних і близьких, а також високий рівень упевненості у власних силах, у побратимах, бойовій техніці та озброєнні; по-друге, наявність внутрішньої налаштованості на боротьбу, прагнення до самовипробування, подолання власних обмежень і здобуття перемоги над противником. Ключовими індикаторами психологічної готовності військовослужбовця до виконання бойових завдань виступають відсутність метушливості чи замкненості, виважена та врівноважена поведінка, точне й безпомилкове виконання наказів і команд, а також нормалізований фізіологічний стан (частота пульсу, дихання, колір обличчя тощо). Учений також диференціює три рівні психологічної готовності до бою – низький, середній і високий (Воробйов, 2021).

Відповідно до поглядів В. Стасюка, психологічна готовність військовослужбовців до виконання бойових завдань охоплює не лише усвідомлення персональної відповідальності за оборону держави й безпеку близьких, а й формування впевненості у власних можливостях, довіри до співслужбовців та переконаності у надійності озброєння і військової техніки. Ключовими компонентами цього стану виступають орієнтація на боротьбу, мотивація до самоконтролю й самовипробування, готовність долати внутрішні бар'єри та спрямованість на досягнення переваги над противником (Стасюк, 2017).

Психологічна готовність має динамічний характер і виявляється безпосередньо в процесі виконання бойових завдань, що відображається у змінюваності відповідних показників. Її рівень не є сталим і залежить від конкретної фази бойової діяльності – підготовчої, оперативної чи завершальної. Становлення й актуалізація зазначених психічних станів детермінуються специфікою поставлених завдань та умовами здійснення професійної діяльності. Досягнення оптимального рівня психологічної готовності є наслідком планомірної та науково обґрунтованої психологічної підготовки, що здійснюється безперервно протягом усього процесу навчання, виховання та проходження військової служби (Івницька, 2023).

Військова психологія трактує психологічну готовність військовослужбовців як цілеспрямований процес розвитку комплексу інтелектуальних, емоційних і вольових характеристик фахівців різних спеціалізацій. Вона спрямована на актуалізацію духовного потенціалу особистості та наповнюється ціннісним змістом, що базується на ідеалах людської гідності, духовності, сім'ї, любові, Батьківщини, совісті, сорому, обов'язку й честі.

Аналіз структури й змісту психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій у збройних силах провідних країн НАТО дає підстави розглядати її як інтегративний показник. Вона відображає мотиваційну сферу особистості військового, рівень сформованості його професійної підготовки та емоційно-вольову стійкість, необхідну для результативного функціонування в умовах бойової обстановки. Зазначений показник охоплює низку взаємопов'язаних складових, зокрема: мотиваційного компонента (внутрішній детермінант, що зумовлює спрямованість військовослужбовця на виконання поставлених завдань); професійного компонента (сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації бойових дій); емоційно-вольового компонента (здатність

зберігати психологічну рівновагу та проявляти рішучість у ситуаціях підвищеного стресу й небезпеки) (Кириченко, Стасюк, & Дикун, 2025).

Висновки. Проблема психологічної готовності особового складу військових частин (підрозділів) до бойових дій є надзвичайно актуальною як з погляду теоретичних досліджень, так і з практичної точки зору. Психологічна готовність є важливим чинником, що впливає на ефективність виконання бойових завдань, здатність до адаптації в умовах стресу та підтримання високого рівня професіоналізму у ході проведення наступальних операцій. Загалом психологічна готовність військовослужбовців до бойових дій постає як багатовимірний і динамічний феномен, що формується внаслідок інтеграції емоційного стану, когнітивних процесів, системи переконань і поведінкових проявів, а також сукупності індивідуально-психологічних властивостей.

Список використаних джерел

1. Воробйов Г.П. Настанова з психологічної підготовки особового складу підрозділів сухопутних військ: навчально-методичний посібник. Львів: АСВ, 2021. 340 с.

2. Івницька А.О. Психологічна готовність військовослужбовців до виконання бойових завдань. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f0c68ca9-1738-4dae-a6b5-796e02a9bbc6/content (дата звернення: 04.02.2026).

3. Кириченко А.В., Стасюк В.В., Дикун В.Г. Зміст та структура психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій. *Слобожанський науковий вісник.* Серія: психологія. 2025. № 1. С. 55–59. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.9 (дата звернення: 01.02.2026).

4. Колесніченко О.С., Мацегора Я.В., Воробйова В.І. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бо-йової діяльності поза межами пункту постійної дислокації. Харків : Національна акад. НГУ, 2016. 335 с.

5. Кокун О.М., Мороз В.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Формування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до виконання завдань за призначенням під час бойового злагодження : метод. посіб. Київ : 7БЦ. 2021. 170 с.

6. Стасюк В. Формування психологічної стійкості у військовослужбовців у період підготовки до виконання бойових завдань. Психологія і суспільство. 2017. № 4 (26). С. 92–95. URL: https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/275 (дата звернення: 05.02.2026).

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Н.В. Завязкіна
доктор психологічних наук, професор кафедри клінічної психології,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна
Н.А. Трутенко
аспірантка спеціальності С4 Психологія,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна

ФЕНОМЕН ФЕРТИЛЬНИХ НАМІРІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ БАГАТОФАКТОРНОГО ВНУТРІШНЬОГО ПРОЦЕСУ

Повномасштабна війна в Україні та пов'язані з нею міграційні, економічні й екзистенційні зміни радикально трансформують умови, в яких жінки осмислюють майбутнє, власну тілесність, безпеку та перспективу материнства. У цей час показники рівня фертильних намірів перестають бути лише «демографічною змінною» і виявляються індикатором внутрішніх психологічних процесів – переживання втрат і невизначеності, збереження або руйнування базової довіри, змін або ранжування пріоритетів напрямків прикладання зусиль, а також способів символізації майбутнього. Попри зростання кількості робіт про репродуктивні рішення під час криз, недостатньо досліджено, які саме афективні, когнітивно-схематичні, ресурсні та психодинамічні внутрішні механізми забезпечують формування або згортання фертильних намірів у жінок у ситуації тривалої соціальної загрози.

Поняття фертильних намірів було відокремлене (Philipov, & Bernardi, 2011: 496) від бажань, очікувань та ідей в тому, що перші передбачають наявність плану дії. Ці плани поєднують як несвідомі схеми, які ґрунтуються на інтеріоризованих нормах і культурних сценаріях, так і більш усвідомлені наміри, що засновані на міркуванні, зважуванні ресурсів, ризиків, життєвих обставин, партнерських домовленостей і майбутніх наслідків, що впливає на майбутні схеми батьківства та сценарії прийняття рішень (Bachrach, & Morgan, 2013: 459, 463–466). Припускається, що, незалежно від того, чи є фертильні наміри імпліцитними чи експліцитними, вони включають оцінку реальних життєвих умов і ресурсів, та призводять до зваженого рішення

про народження дитини (Ajzen, & Klobas, 2013: 204). Те, що вони є ключовою ланкою між прагненнями та фактичними народженнями, робить їх більш точним прогностичним показником репродуктивної поведінки, ніж ізольовані бажання або культурні уявлення про батьківство (Matera et al., 2023: 791).

Сучасні дослідження свідчать, що фертильні наміри жінок формуються під впливом внутрішніх психологічних установок, які закладаються ще в підлітковому віці та характеризуються відносною стійкістю й обмеженою чутливістю до зовнішніх впливів (Oshrieh et al., 2020: 10). Описано, що подальша трансформація цих намірів відбувається під впливом гендерно-рольових уявлень і необхідності поєднання професійного та сімейного розвитку, що підвищує суб'єктивну «вартість» материнства та може знижувати готовність до народження дітей у жінок із більш рівноправними гендерними установками (Duvander et al., 2019). Відмічається роль очікуваної «батьківської жертви» (Leung et al, 2011: 201), оскільки, за умов дефіциту психологічних ресурсів і соціальної нестабільності, уявлення про необхідність систематичної самопожертви в материнській ролі може знижувати намір її реалізовувати (Zhang et al., 2024: 4). Деякі автори визначають одним з факторів екологічну занепокоєність як один з проявів тривоги за майбутнє, що, будучи персоналізованою та пов'язаною зі страхом шкоди для себе або майбутньої дитини, опосередковано знижує фертильні наміри через формування менш позитивного ставлення до материнства (Arnocky et al., 2011: 279; Ghimire, & Mohai, 2006: 29). Водночас втілення в життя вже сформованих фертильних намірів жінок значною мірою залежить від умов проживання, зокрема регіональних, економічних та інституційних, та соціального середовища, які в міському контексті частіше сприяють відкладанню або перериванню переходу від наміру до фактичного народження дитини (Riederer, & Buber-Ennser, 2019: 1677).

В сучасній науковій літературі при вивченні феномену фертильних намірів можна відокремити декілька основних теоретичних підходів. Один із них - модель запланованої поведінки, яка пояснює формування фертильних намірів через поєднання ставлення до народження дитини, суб'єктивних соціальних норм та сприйманого контролю над можливістю реалізації репродуктивного рішення; при цьому соціально-демографічні, економічні та інституційні чинники опосередковано впливають на наміри через систему індивідуальних переконань, що лежать в основі цих компонентів (Ajzen, & Klobas, 2013: 222).

Когнітивно-соціальна модель (Bachrach, & Morgan, 2013: 459) розглядає фертильні наміри як результат взаємодії свідомо-рефлексивних і автоматичних когнітивних процесів, у межах яких соціально зумовлені схеми, що пов'язані з досвідом, афектами та образом Я, структурують сприйняття репродуктивних ситуацій, надають їм мотиваційної значущості та опосередковують вплив соціального контексту на формування або відсутність усвідомленого наміру. Модель (Miller et al., 2004: 193), що визначена як TDIB («риси - бажання - наміри - поведінка»), демонструє поетапне формування репродуктивної поведінки від відносно сталих мотиваційних рис, які ґрунтуються на ранніх афективних схемах піклування, через усвідомлені фертильні бажання та наміри до конкретних поведінкових виборів, водночас підкреслюючи вирішальну роль здатності партнерів сприймати мотиваційну спрямованість один одного у процесі ухвалення репродуктивних рішень. Модель TDIB розглядає формування намірів жінки щодо народження дитини не лише з її власних мотиваційних рис і бажань, а й через складні внутрішні процеси сприйняття, інтерпретації та інтеграцію бажань партнера. Основними внутрішніми детермінантами виступають мотиваційні риси, фертильні бажання, наміри, точність або упередженість сприйняття партнера, а також процеси прийняття, пристосування та реагування на розбіжності в парі.

Дослідження (Matera et al., 2023: 800-801) показує, що фертильні наміри жінок формуються не ізольовано, а у взаємодії з партнером: позитивна позиція чоловіка щодо народження дитини підвищує готовність жінки планувати батьківство, тоді як відчуття жінкою контролю над репродуктивним рішенням пов'язане зі зростанням відповідних намірів у чоловіка у парі.

Попри значний пояснювальний потенціал вищезгаданих теорій для аналізу рішень щодо народження дітей, їх застосування у дослідженнях фертильності має низку обмежень. По-перше, більшість моделей ґрунтуються на припущенні, що фертильні наміри є відносно усвідомленими та стабільними, тоді як у реальних умовах вони можуть змінюватися під впливом невизначеності, життєвих подій і соціальних криз. По-друге, емпіричне вимірювання таких конструктів, як сприйманий контроль, когнітивні схеми або мотиваційні риси, часто здійснюється опосередковано та залежить від можливостей масових опитувань, що ускладнює їх точну інтерпретацію й порівняння між різними соціальними контекстами. Крім того, хоча когнітивно-соціальні та мотиваційні моделі підкреслюють роль автоматичних процесів,

афективного досвіду й взаємодії партнерів, ці аспекти є недостатньо представленими в стандартизованих емпіричних дослідженнях. У результаті всі розглянуті підходи стикаються з труднощами пояснення розриву між задекларованими фертильними намірами та реальною репродуктивною поведінкою, особливо в умовах тривалих соціальних криз.

Вивчення феномену фертильних намірів, згідно із міркуванням деяких авторів, є доцільним із метою прогнозування майбутніх рівнів народжуваності. Але вивчення їх на рівні індивідів демонструє неповну відповідність намірів і поведінки, що створює емпірично значущий розрив між намірами та їхньою реалізацією, і робить необхідним виявлення чинників, що на це впливають (Ajzen, & Klobas, 2013: 204–205). Також дослідження відкриває шлях до формування і перевірки гіпотез про те, коли і за яких умов наміри виникають і стають (або не стають) дією (Bachrach & Morgan, 2018: 480).

Інші дослідження показують, що фертильні наміри безпосередньо пов’язані з регіональними та національними показниками народжуваності, що робить їх аналіз важливим для розробки ефективних відповідей на сучасні демографічні виклики, такі як старіння, зменшення кількості населення, структурні нерівномірності (Liu et al., 2026: 1, 2). З урахуванням впливу соціально-економічних чинників, таких як рівень освіти жінок, залученість чоловіків у виховання дітей, розподіл домашньої праці та батьківський стрес, вивчення фертильних намірів дозволяє краще зрозуміти, як структурні умови формують репродуктивні рішення (Kim, & Yi, 2024: 7–9, 10–12). Водночас вікові, економічні, демографічні та політичні обмеження актуалізують необхідність аналізу фертильних намірів не лише як результату раціонального вибору, а й як психологічного процесу, пов’язаного з уявленням про майбутнє та відчуттям можливості його реалізації в умовах соціальної нестабільності.

Висновок. Отримані результати аналізу підкреслюють роль внутрішніх когнітивно-афективних структур у репродуктивному рішенні та мають особливу цінність для дослідження фертильних намірів жінок у періоди соціальних криз, де зовнішні потрясіння опосередковуються внутрішньою психологічною переробкою.

Список використаних джерел

1. Ajzen, I., & Klobas. Fertility intentions: An approach based on the theory of planned behavior. *Demographic Research*, 2013. № 29. С. 203–232.

2. Arnocky, S., Dupuis, D., & Stroink, M. L. Environmental concern and fertility intentions among Canadian university students. *Population and Environment*, 2011. № 34(2). С. 279–292.

3. Bachrach, C. A., & Morgan, S. P. A cognitive-social model of fertility intentions. *Population and Development Review*, 2013. № 39(3). С. 459–485.

4. Duvander, A.-Z., Fahlén, S., Brandén, M., & Ohlsson-Wijk, S. Who makes the decision to have children? Couples' childbearing intentions and actual childbearing. *Advances in Life Course Research*, 2020. № 43, 100286.

5. Ghimire, D. J., & Mohai, P. Environmentalism and contraceptive use: How people in less developed settings approach environmental issues. *Population and Environment*, 2006. № 27(1). С. 29–61.

6. Kim, E., & Yi, J.-S. Determinants of fertility intentions among South Koreans: Systematic review and meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 2024. №14, 939. С. 2-16.

7. Leung, J. T., & Shek, D. T. All I can do for my child – development of the Chinese parental sacrifice for child's education scale. *International Journal of Disability and Human Development*, 2011. № 10(3). С. 201–208.

8. Liu, X., Cheng, L., Zhang, T., Bi, L., Lu, J., Wen, M., & Nie, X. Fertility intention and its influencing factors among young people of reproductive age in China: A cross-sectional survey study. *Acta Psychologica*, 2026. № 262, 106169.

9. Matera, C., Dommermuth, L., Bacci, S., Bertaccini, B., Minello, A., & Vignoli, D. Perceived economic uncertainty and fertility intentions in couples: A dyadic extension of the theory of planned behaviour. *Journal of Family and Economic Issues*, 2023. № 44(4). С.790–806.

10. Miller, W. B., Severy, L. J., & Pasta, D. J. A framework for modelling fertility motivation in couples. *Population Studies*, 2004. № 58(2). С. 193–205.

11. Oshrieh, Z., Tehranian, N., Ebrahimi, E., Keramat, A., Hassani, M., & Kharaghani, R. Childbearing intention and its associated factors among adolescent girls: A narrative review. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 2020. № 25. С. 7–11.

12. Philipov, D., & Bernardi, L. Concepts and operationalisation of reproductive decisions. *Comparative Population Studies*, 2011. № 36(2–3). С. 495–530.

13. Riederer, B., & Buber-Ennser, I. Regional context and realization of fertility intentions: The role of the urban context. *Regional Studies*, 2019. № 53(12). С. 1669–1679.

14. Zhang, J., Chen, G., Hu, Y., & Gao, Y. Gender role attitudes and fertility intentions: The mediating role of parental sacrifice and the moderating role of subjective wellbeing. *BMC Psychology*, 2024. № 12:400. С.2–11.

mgr Patrycja Gunia
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

RODZINA I MEDIA JAKO ŚRODOWISKA KSZTAŁTOWANIA WARTOŚCI

Kształtowanie systemu wartości jest procesem wielowymiarowym, który zachodzi w różnych, powiązanych ze sobą środowiskach edukacyjnych. Od najmłodszych lat ludzie należą do określonej grupy społecznej, w której nawiązują relacje. Mają one bezpośredni wpływ na ich sposób myślenia i funkcjonowania. Zarówno rodzina, jak i media odgrywają ważną rolę w tych środowiskach, wpływając na rozwój dzieci i dorosłych poprzez różne, ale często równoległe sposoby[10].

Rodzina jest pierwszym oraz najbardziej naturalnym środowiskiem wychowania do wartości. Właśnie tam młody człowiek uczy się relacji bazujących na bliskim kontakcie, wsparciu, lojalności i poczuciu obowiązku. Jak twierdzi Katarzyna Olbrycht wartości przekazywane są nie poprzez instrukcje słowne, ale poprzez rzeczywiste sytuacje życiowe, codzienne relacje, sposób wyrażania emocji, radzenia sobie z trudnościami, rozwiązywania konfliktów i podejmowania decyzji. Ponadto równie ważna jest atmosfera i styl wychowania, ponieważ mają one znaczący wpływ na kształtowanie postaw moralnych[11]. Środowisko rodzinne pełni również funkcję wzorca społecznego, w którym dziecko uczy się podstawowych ról, norm oraz zasad współżycia[12].

Postawy rodziców i opiekunów wobec swojej pracy, innych członków społeczeństwa, zobowiązań i wartości stają się punktem odniesienia dla dziecka. Nawet jeśli dana osoba zmienia niektóre ze swoich przekonań w

[10] H. Bougsiaa, L.Kopciewicz, Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców". Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja, Warszawa 2016, s.139–141

[11] K. Olbrycht, Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?, „Edukacja i Dialog" Wyd. Kuria Metropolitalna, Warszawa 2000, s. 29–30

[12] U. Gałęska, Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI wieku, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 28-31

wieku dorosłym, wartości wyuczone w środowisku domowym często pozostają trwałą cechą. Współcześnie jednak coraz większą rolę w procesie kształtowania wartości przypisuje się mediom, które stały się integralną częścią życia dzieci i młodzieży. Telewizja, internet, media społecznościowe i gry komputerowe pełnią nie tylko funkcję informacyjną i rozrywkową, ale także tworzą określone wzorce zachowań, modele relacji międzyludzkich i budują hierarchię wartości. Treści medialne charakteryzują się silnym oddziaływaniem emocjonalnym, co zwiększa ich wpływ na potencjalnych odbiorców.

Media mogą wspierać proces wychowania poprzez promowanie takich wartości jak empatia, odpowiedzialność i szacunek dla innych. Jednocześnie mogą one również przyczyniać się do powielania niewłaściwych zachowań i spłycania refleksji moralnej, ponieważ często promują konsumpcjonizm. Według Urszuli Gałęskiej, bezkrytyczne korzystanie z mediów, często pozbawione refleksji nad treścią i intencją przekazu, stanowi szczególne zagrożenie, zwłaszcza gdy przedstawiane treści nie są dostosowane do wieku i dojrzałości emocjonalnej młodych odbiorców[13]. Rodzina odgrywa tu kluczową rolę, pełniąc rolę mediatora między dzieckiem a mediami. Rodzice powinni być odpowiedzialni za kontrolowanie treści, do których mają dostęp ich dzieci. Niezwykle ważne jest, aby wspólnie rozmawiać o oglądanych treściach, analizować przekaz i ustalać zasady korzystania z mediów, które sprzyjają rozwojowi kompetencji medialnych i moralnych. Dzięki temu dzieci uczą się rozróżniać wartości autentyczne od pozornych oraz krytycznie oceniać wzorce, z którymi stykają się w świecie wirtualnym[14].

Kształtowanie młodego pokolenia w oparciu o te wartości powinno łączyć zarówno życie rodzinne, jak i korzystanie z mediów w taki sposób, aby miały one pozytywny wpływ, a nie służyły wyłącznie rozrywce. Rodzina, jako podstawowe środowisko wychowawcze, powinna wzmacniać wartości sprzyjające rozwojowi dziecka, przygotowując je jednocześnie do aktywnego i krytycznego uczestnictwa w kulturze medialnej. Utrzymanie równowagi między tymi dwoma elementami odgrywa istotną rolę w kształtowaniu systemu wartości danej osoby. Dlatego ważnym zadaniem wychowawców jest wspieranie rodziców i nauczycieli w świadomym i odpowiedzialnym wykorzystywaniu potencjału obu środowisk, tak aby proces wychowania sprzyjał rozwojowi moralnemu, społecznemu i etycznemu jednostki.

[13] E. Gruszczyk-Kolczyńska, Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Kraków 2013, s. 17–21

[14] M. Bereźnicka, Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2014, s.15-16

Bibliografia

1. Bereźnicka M., Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2014, s. 15–16.
2. Bougsiaa H., Kopciewicz L., Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców", Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja, Warszawa 2016, s. 139–141.
3. Gałęska U., Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI wieku, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 28–31.
4. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów, Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Kraków 2013, s. 17–21.
5. Olbrycht K., Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?, „Edukacja i Dialog", Wyd. Kuria Metropolitalna, Warszawa 2000, s. 29–30.
6. Olbrycht K., O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym, Toruń 2014, s. 91.

mgr Patrycja Hrycko
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

PEDAGOGIKA WARTOŚCI JAKO PODSTAWA WYCHOWANIA ETYCZNEGO

W obecnych czasach, refleksje pedagogiczne kładą coraz większy nacisk na wychowanie rozumiane jako proces dydaktyczny, którego fundamentem jest przekazywanie wiedzy i rozwijanie kompetencji praktycznych. U podstaw jakichkolwiek oddziaływań znajduje się sfera aksjologiczna, która nadaje sens ludzkim decyzjom, interakcjom i sposobom działania. To właśnie wartości stanowią podstawę, na której zbudowana jest dojrzałość moralna każdego człowieka[15].

Pedagogika wartości koncentruje się na procesie kształcenia osób, które potrafią działać w sposób refleksyjny i odpowiedzialny, a nie tylko dostosowywać się do panujących, ogólnie narzuconych norm. W tym podejściu edukacja etyczna nie polega na stosowaniu gotowych modeli zachowań, ale na towarzyszeniu uczniowi w procesie odkrywania znaczenia

[15] G. Pighin, Jak przekazywać dzieciom wartości. Poradnik dla rodziców, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 5-9, 39-42

dobra i zła. Najważniejszym pytaniem, które przychodzi na myśl jest znalezienie sposobu „jak postępować", oraz „dlaczego warto postępować w określony sposób". Tak rozumiana pedagogika wartości mówi o aktywizacji wychowanka w proce wychowania oraz pomaga stopniowo budować jego niezależność w ocenach moralnych [16]. Wartości takie jak prawda, tolerancja, sprawiedliwość, wolność, uczciwość, odpowiedzialność czy poszanowanie drugiej osoby jako zupełnie innej, oddzielnej jednostki nie funkcjonują w pedagogice wartości jako abstrakcyjne pojęcia, które nie mają powiązania z codziennością[17]. Wręcz przeciwnie, traktuje się je jako prawdziwe punkty odniesienia i część całego procesu, które przejawiają się w konkretnych doświadczeniach życiowych i wyborach etycznych. Proces ich przyswajania przebiega stopniowo i wymaga odpowiedniej ilości czasu, energii, doświadczenia i refleksji. W tym momencie kluczową rolę odgrywa dialog edukacyjny, który daje możliwość konfrontacji własnych poglądów z poglądami innych osób i pozostawia miejsce na refleksję.

Trudno mówić o skutecznym procesie etycznego wychowania, bez zwrócenia uwagi na główną rolę wychowawcy. Nauczyciela, rodzica czy pedagoga nie możemy traktować jako jedynie przekaziciela treści aksjologicznych, są to osoby znaczące, których postawy, sugestie oraz poglądy mają charakter formacyjny[18]. Autentyczność, umiejętność powiązania teorii z praktyką oraz odwaga do przyznania się do własnych błędów budują zaufanie, autorytet i wiarygodność wychowawcy w oczach wychowanków. Wychowanek poprzez obserwację samodzielnie wysnuwa wnioski, zdobywa wiedzę nie poprzez teoretyczne wykłady, a poprzez zapamiętywanie i powielanie konkretnych zachowań i relacji. Pedagogika wartości w szczególności zwraca uwagę na podmiotowe traktowanie uczniów w procesie kształcenia. Wychowanek nie jest w niej jedynie biernym odbiorcą oddziaływań wychowawczych, które zachodzą między nim a nauczycielem, lecz aktywnym uczestnikiem procesu kształtowania własnej osobowość, tożsamości moralnej. Wychowanie o charakterze etycznym powinno skupiać się na tworzeniu przestrzeni do równej dyskusji, dawać możliwość zadawania pytań, wyrażania wątpliwości, swoich poglądów oraz przemyśleń na dany temat oraz pozwalać na konfrontację z dylematami moralnymi. Zdaniem Marii Węglińskiej tylko w takich warunkach możliwe jest rozwijanie

[16] S. Kawula, Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 25-43

[17] M. Wędzińska, Człowiek na drodze do wartości, „Przegląd Pedagogiczny", Kraków 2013, s. 31-43

[18] K. Mogielska, Wybrane aspekty samooceny młodzieży niedostosowanej społecznie, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze", Kraków 2013 s. 48-50

odpowiedzialności za własne decyzje oraz zrozumienie konsekwencji podejmowanych działań przez młodzież [19].

We współczesnych przemianach społecznych i kulturowych pedagogika wartości nabiera szczególnego znaczenia. Globalizacja, pluralizm światopoglądowy a także relatywizacja norm moralnych sprawiają, iż człowiek coraz częściej doświadcza dezorientacji aksjologicznej. Brak jednoznacznych punktów odniesienia prowadzić może do poczucia zagubienia oraz trudności w podejmowaniu decyzji moralnych. Pedagogika wartości stanowi odpowiedź na te wyzwania, oferując trwały fundament oparty na refleksji etycznej, dialogu i poszanowaniu godności uczniów.

Bibliografia

1. Kawula S., Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 25–43.
2. Mogielska K., Wybrane aspekty samooceny młodzieży niedostosowanej społecznie, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, Kraków 2013, s. 48–50.
3. Olbrycht K., O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym, Toruń 2014, s. 91.
4. Pighin G., Jak przekazywać dzieciom wartości. Poradnik dla rodziców, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 5–9, 39–42.
5. Wędzińska M., Człowiek na drodze do wartości, „Przegląd Pedagogiczny”, Kraków 2013, s. 31–43.

[19] K. Olbrycht, O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym, Toruń 2014, s. 91

О.К. Балашевич
аспірантка,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна

ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ ХВОРИХ НА ШИЗОФРЕНІЮ В КОНТЕКСТІ ПАРАДОКСУ ФЕНОМЕНУ ІНСАЙТУ

Феномен інсайту у пацієнтів із шизофренією розглядають як одну з детермінант клінічного перебігу й функціональних наслідків розладів психічної діяльності. Під інсайтом у сучасних дослідженнях розуміють багатовимірний конструкт, що охоплює усвідомлення наявності психічного захворювання, розуміння його симптомів та усвідомлення причин і механізмів їх виникнення, усвідомлення потреби в лікуванні та можливих наслідків захворювання і терапії (Gundogmus et al., 2023). У низці емпіричних робіт показано, що вищий рівень інсайту асоціюється з кращою прихильністю до фармакотерапії, меншою вираженістю позитивної симптоматики, покращенням соціального й професійного функціонування та загального рівня адаптації (Schrank et al., 2014).

Водночас, узагальнені результати досліджень підкреслюють, що інсайт не є однозначно позитивним явищем, оскільки вищий рівень усвідомлення хвороби може супроводжуватися більш вираженими депресивними симптомами, почуттям безнадії та суїцидальними думками та намірами, що погіршує суб’єктивне емоційне благополуччя пацієнтів (Schrank et al., 2014; Murri et al., 2015).

На цій підставі було сформульовано поняття «парадоксу інсайту», яке фокусується не на самій амбівалентності інсайту, а на тих психологічних процесах, через які усвідомлення хвороби може набувати дезадаптивних значень. Сучасні дослідження свідчать, що підвищений рівень інсайту може супроводжуватися більш вираженими депресивними переживаннями, зокрема самознеціненням, патологічним почуттям провини та суїцидальними думками (Belvederi Murri et al., 2015; Amore et al., 2020).

У дослідженні Murri та співавт. (2016) показано, що асоціація між інсайтом і депресивною симптоматикою зберігається після контролю ключових клінічних змінних, а такі фактори, як безнадія,

самостигматизація та сприйнята дискримінація, частково виступають медіаторами зв'язок інсайту з депресією. Подальший мережевий аналіз показав, що кращий інсайт пов'язаний насамперед із самознеціненням, а також із патологічною виною та ідеями провини; після урахування супутніх клінічних чинників додатково виявлено зв'язок із суїцидальними думками, а причинний напрямок імовірно спрямований від інсайту до цих симптомів (Amore et al., 2020). Хоч депресивні переживання і становлять вагому частину парадоксу інсайту, вони не повністю пояснюють, чому усвідомлення хвороби набуває дезадаптивного характеру. Саме тому провідну увагу привертає самостигматизація як механізм, що безпосередньо пов'язує інсайт зі змінами самооцінки та структури ідентичності.

Самостигматизація розглядається як ключовий механізм, через який усвідомлення хвороби може набувати дезадаптивних патернів. Вона полягає в інтерналізації пацієнтом суспільних стереотипів і негативних уявлень про психічний розлад, що проявляється у зниженні самооцінки, втраті віри у власні можливості, відчутті меншовартості та тенденції до соціального відсторонення. Такі наслідки супроводжуються психологічним дистресом і ускладнюють адаптацію та залучення до лікування (Vrbova et al., 2016). Емпіричні дослідження демонструють, що самостигматизація пов'язана з нижчою якістю життя, гіршим соціальним функціонуванням, меншим рівнем суб'єктивного відновлення та більш вираженими депресивними симптомами (Schrank et al., 2014).

Моделювання структурних зв'язків, проведене Lien та співавт. (2018), показало, що самостигматизація додатково спричиняє зниження самооцінки та погіршення емоційного стану, формуючи загалом негативний вплив на психосоціальне благополуччя, яке є ключовим компонентом аналізу парадоксу інсайту, оскільки саме характеристики соціальної взаємодії, професійної активності, автономії та виконання рольових обов'язків відображають реальні наслідки як хвороби, так і способів її усвідомлення.

Дослідження вказують, що кращий інсайт може бути пов'язаний із вищим рівнем функціонування, проте ця асоціація часто послаблюється або змінюється під впливом депресії, самостигматизації та інших емоційних чинників (Garcia-Cabeza et al., 2018). Також самостигматизація модерує зв'язок між інсайтом і психосоціальними результатами: поєднання високого інсайту з високою самостигматизацією асоціюється з найнижчими показниками надії,

самооцінки, соціального функціонування та якості життя (Lysaker et al., 2007; Muños García et al., 2025), тоді як високий інсайт за низької самостигматизації пов'язаний із найбільш сприятливими показниками. Таким чином, психосоціальне функціонування постає індикатором того, як інсайт інтегрується у систему уявлень пацієнта про себе та свій розлад.

Висновок. Попри наявність окремих робіт, у яких аналізують зв'язки інсайту, самостигматизації, депресії та показників якості життя або функціонування, емпіричні дані залишаються поодинокими, що ускладнює узагальнення результатів. У підсумку бракує інтегрованих концептуальних і емпіричних підходів, здатних пояснити, як різні виміри інсайту трансформуються через самостигматизацію у різні траєкторії психосоціального функціонування в українському контексті, що й обумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Список використаних джерел

1. Adherence, insight and disability in paranoid schizophrenia / I. García-Cabeza et al. *Psychiatry Research*. 2018. Vol. 270. P. 274–280. URL: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.09.021 (date of access: 16.01.2026).

2. Insight in schizophrenia is associated with psychoeducation and social support: Testing a new more comprehensive insight tool in Turkish schizophrenia patients / A. G. Gundogmus et al. *PLOS ONE*. 2023. Vol. 18, no. 7. P. e0288177. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288177 (date of access: 16.01.2026).

3. Insight, positive and negative symptoms, hope, depression and self-stigma: a comprehensive model of mutual influences in schizophrenia spectrum disorders / B. Schrank et al. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2013. Vol. 23, no. 3. P. 271–279. URL: https://doi.org/10.1017/s2045796013000322 (date of access: 16.01.2026).

4. Insight, self-stigma and psychosocial outcomes in Schizophrenia: a structural equation modelling approach / Y. J. Lien et al. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2016. Vol. 27, no. 2. P. 176–185. URL: https://doi.org/10.1017/s2045796016000950 (date of access: 16.01.2026).

5. Is good insight associated with depression among patients with schizophrenia? Systematic review and meta-analysis / M. Belvederi Murri et al. *Schizophrenia Research*. 2015. Vol. 162, no. 1-3. P. 234–247.

URL: https://doi.org/10.1016/j.schres.2015.01.003 (date of access: 16.01.2026).

6. Toward Understanding the Insight Paradox: Internalized Stigma Moderates the Association Between Insight and Social Functioning, Hope, and Self-esteem Among People with Schizophrenia Spectrum Disorders/ Lysaker et al. *Schizophrenia Bulletin*. 2006. Vol. 33, no. 1. P. 192–199. URL: https://doi.org/10.1093/schbul/sbl016 (date of access: 16.01.2026).

7. Self-stigma and schizophrenia: a cross-sectional study / K. Vrbova et al. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2016. Volume 12. P. 3011–3020. URL: https://doi.org/10.2147/ndt.s120298 (date of access: 16.01.2026).

8. The association between insight and depressive symptoms in schizophrenia: Undirected and Bayesian network analyses / M. Amore et al. *European Psychiatry*. 2020. Vol. 63, no. 1. URL: https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.45 (date of access: 16.01.2026).

9. The "Insight Paradox" in Schizophrenia: Magnitude, Moderators and Mediators of the Association Between Insight and Depression / M. Belvederi Murri et al. *Schizophrenia Bulletin*. 2016. Vol. 42, no. 5. P. 1225–1233. URL: https://doi.org/10.1093/schbul/sbw040 (date of access: 16.01.2026).

10. The Psychosocial Impact of Insight Paradox and Internalized Stigma in Chronic Psychotic Disorders / J. J. Muños García et al. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 4. P. 410. URL: https://doi.org/10.3390/bs15040410 (date of access: 16.01.2026).

О.С. Олійник
студентка психолого-педагогічного факультету,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

ТРУДНОЩІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

В Україні спостерігається зростання кількості дітей з порушеннями розвитку, що зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів забезпечення їх повноцінної участі в житті суспільства. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами є ключовою умовою їхнього особистісного розвитку, засвоєння соціальних норм і

правил взаємодії, здобуття освіти, подальшої професійної реалізації та інтеграції в суспільство нарівні з нормотиповими дітьми.

За даними Міністерства освіти і науки України, у 2024/2025 навчальному році близько 47 610 учнів закладів загальної середньої освіти мають особливі освітні потреби, зумовлені порушеннями розвитку. Впродовж останніх років у державі здійснюються кроки, спрямовані на розширення доступності освітнього середовища та впровадження інклюзивних підходів, однак повномасштабна війна суттєво ускладнила процес соціалізації цієї категорії дітей.

У психологічній науці соціалізація розглядається як провідний чинник формування особистості. Представники різних теоретичних підходів (А. Бандура [2], Дж. Мід [2], Л. Виготський [3], Е. Еріксон [1] та ін.) підкреслювали визначальну роль соціального середовища у розвитку дитини. Зокрема, за Е. Еріксоном [1], процес соціалізації відбувається через проходження послідовних стадій, кожна з яких супроводжується внутрішніми конфліктами, що сприяють становленню особистості.

З. Фройд [1] виокремлював основні механізми соціалізації, серед яких імітація та ідентифікація, що забезпечують засвоєння соціальних моделей поведінки у процесі взаємодії з дорослими. Для дітей з особливими освітніми потребами ці механізми потребують цілеспрямованої підтримки з боку найближчого соціального оточення, оскільки окремі етапи соціального розвитку можуть відбуватися з порушеннями або зміщуватися в часі внаслідок фізичних чи інтелектуальних обмежень.

Умови воєнного часу значно посилюють наявні труднощі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Постійний стрес, підвищений ризик психотравматизації, порушення стабільності освітнього процесу та обмеження соціальних контактів негативно впливають на емоційний стан дітей, ускладнюють їх адаптацію та взаємодію з оточенням.

Додатковим чинником ускладнення соціалізації є вимушена міграція сімей за кордон, що призводить до втрати звичного соціального середовища, переривання освітніх маршрутів і необхідності адаптації до іншої мовної та культурної реальності. Після повернення такі діти потребують повторного формування навичок соціальної взаємодії. Водночас переважання онлайн-форм взаємодії не може повною мірою компенсувати дефіцит безпосереднього спілкування, особливо з урахуванням нестабільності технічних умов.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що сукупність зазначених чинників зумовлює вкрай високу актуальність дослідження проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу та обґрунтовує необхідність проведення психодіагностичного дослідження, спрямованого на визначення її актуального стану та ключових ускладнюючих чинників. Саме результати такого дослідження будуть представлені далі.

Дослідження проводилось на базі громадської організації «Ми можемо» (м.Кривий ріг). Вибірку склали 30 осіб, середній вік яких 15 років.

Для реалізації мети дослідження ми використовували такий діагностичний комплекс: *проективна методика «Дерево»* (для виявлення рівня самооцінки та причин наявних проблем в спілкуванні); *тест - опитувальник «Наскільки адаптований ти до життя?»* А. В. Фурмана (для дослідження рівня адаптації дитини до навчання).

Далі розглянемо отримані результати. За проективною методикою «Дерево», були отримані результати представлені на рис.1., які демонструють рівень самооцінки досліджуваних.

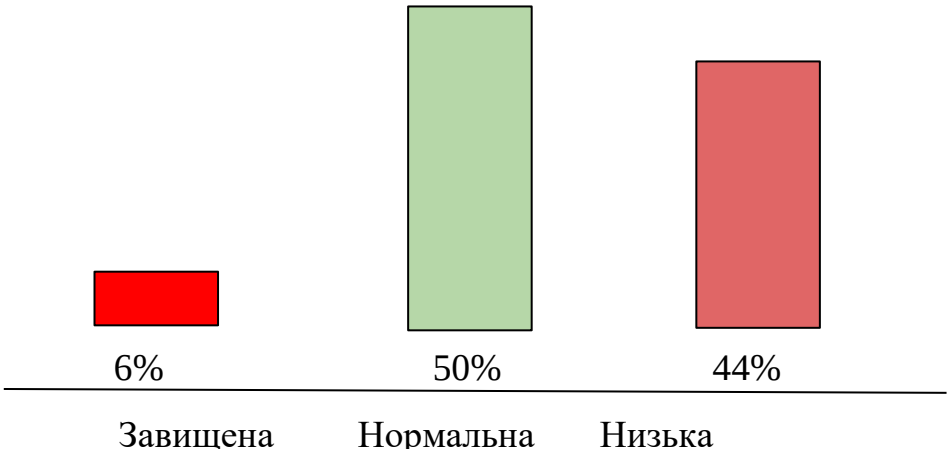

Рис.1. рівень самооцінки дітей

За отриманими даними можна побачити, що 44% досліджуваних показали низький рівень самооцінки, вони відчувають відстороненість від оточення, тривожність від перебування у соціумі, або живуть у стані кризи. Ці досліджувані складно йдуть на контакт. 6% досліджуваних продемонстрували завищену самооцінку, вони прагнуть бути лідерами. 50% досліджуваних продемонстрували нормальний рівень самооцінки, вони поводяться товариські, відчувають себе комфортно у соціумі. Діти з показником позитивної самооцінки це ті, хто ведуть активне соціальне життя навіть після початку війни. Вони навчаються, та регулярно ходять

на зустрічі в громадські організації для дітей з інвалідністю. Керівник однієї з таких організацій стверджує, що показник сильно змінився за останні кілька років, діти стали більш відкритими, усміхненими, краще дотримуються норм поведінки у соціальних місцях, ніж раніше.

За тестом - опитувальником «Наскільки адаптований ти до життя?» А. В. Фурмана, ми виявили, що 56% досліджуваних показали достатній рівень адаптації до навчального процесу та взаємодії в соціумі (див.рис.2). 38% дітей виявились неадаптовані, ім складно дається навчальний процес, вони відчувають невпевненість у спілкуванні з іншими і потребують додаткової підтримки для соціалізації. 6% досліджуваних виявились дезадаптованими, вони відчувають сильний дискомфорт у соціумі і навчанні, взаємодія з іншими для них є стресовою. Вони не йдуть першими на контакт, а деякі діти взагалі уникають взаємодії будь з ким, крім родини.

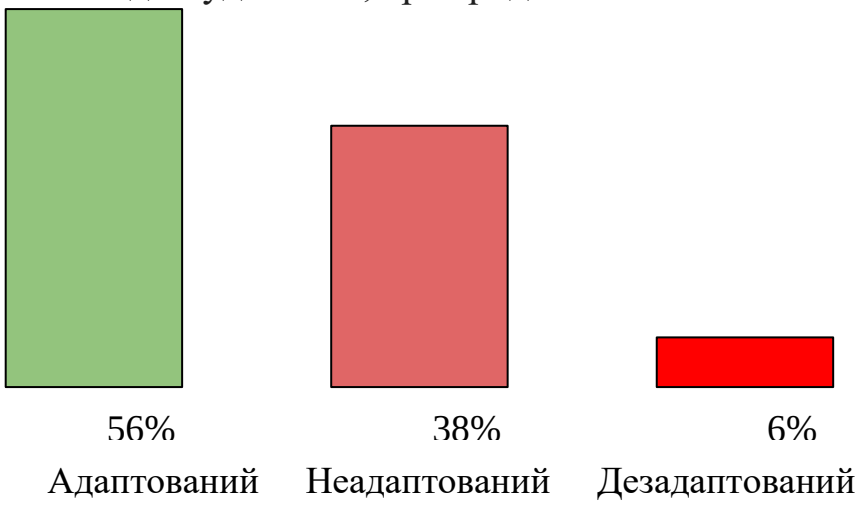

Рис. 2. рівень адаптації дитини до навчального процесу та середовища

Результати, отримані за допомогою застосованих психодіагностичних методик, а також подальше поглиблене дослідження проблеми сприятимуть кращому розумінню її сучасного стану з урахуванням умов воєнного часу. Таке розуміння створює підґрунтя для пошуку нових рішень щодо реалізації поставлених завдань та підвищення готовності фахівців до корекційно-розвиткової роботи як у період війни, так і в післявоєнний час. Отримані дані також слугуватимуть основою для подальшої розробки розвиткової програми для дітей, які мають труднощі у процесі соціалізації.

Висновок. В умовах війни в Україні проблема соціалізації дітей з інвалідністю набуває особливої актуальності та потребує ґрунтовного

наукового вивчення. У сучасних реаліях ці діти стикаються з комплексом внутрішніх і зовнішніх чинників, що ускладнюють процес їхньої соціалізації. Отримання актуальних емпіричних даних і всебічний аналіз проблеми дозволяють глибше зрозуміти її стан та слугують підґрунтям для розроблення ефективних психолого-педагогічних рекомендацій для фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Лекція № 4. Соціалізація особистості [Електронний ресурс]. 2020 р. 6с. URL: http://nkkep.com/wp-content/uploads/2020/10/GRS11-GO-P12-GO.pdf
2. Лучинкіна А., Мілютіна К., Яншина Т. Психологічні особливості соціалізації обдарованих дітей у віртуальному просторі : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 252 с.
3. Михальчук Ю. Психологічний супровід дітей з особливими потребами: теоретичний аспект вивчення. *Хуманитарни балкански изследвания*. 2018. № 1. С. 21–23.
4. Статистичні дані: інклюзивне навчання/ Міністерство освіти і науки україни. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani
5. Школяр Л., Михайлюченко А. Соціалізація дітей з особливими потребами у навчанні у закладах загальної середньої освіти України в умовах дії воєнного стану. *Ввічливість. Humanitas*, 2023. 5, 117–126, URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.15

О.В. Савіцька

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

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сьогодні особистісно-професійна підготовки у закладах вищої освіти розгортається в умовах безпрецедентної непередбачуваності, спричиненої нестабільною соціально-економічною ситуацією та

воєнними діями. Психологічна наука розглядає невизначеність як складний суб'єктивний (перехідний) стан (процес), у якому ситуація сприймається індивідом як така, що не має чіткої детермінації ні у засобах вирішення, ні в очікуваних результатах. Це стан відносної невизначеності, невідомості, зумовлений недостатністю або відсутністю необхідної інформації або її суперечливістю, також цей стан спроможний викликати та розкривати потенції для розвитку особистості (Фалько Н.М та ін., 2024; Хілько С.О., 2016; Мельник Ю.В. та ін., 2021). Толерантність до невизначеності є критичним фактором, що визначає успішність професійно-особистісного становлення студентів, оскільки вона виступає не лише психологічним захистом, а й активною позицією для прийняття неоднозначності світу.

Толерантність до невизначеності – це не просто відсутність тривоги, а активна особистісна позиція, яка дозволяє людині приймати неоднозначність світу, жити в умовах нестійкості та бачити в кризах можливості для саморозвитку. Це здатність відчувати позитивні емоції в неструктурованих ситуаціях, сприймаючи їх як виклик, а не як загрозу. Вона виступає фундаментом для розвитку життєстійкості (резилієнтності), що дає змогу ефективно адаптуватися до змін і долати життєві труднощі (Лушин, 2021; Фалько та ін., 2024; Хілько, 2016) Натомість намагання уникнути невизначеності призводить до ригідності та обмеження особистісного потенціалу (Rozina та ін., 2024).

На протилежному полюсі знаходиться інтолерантність – диспозиційна характеристика, за якої будь-яка непевність сприймається як джерело небезпеки. Це часто призводить до «паралічу» активності (інгібіторна тривога) або постійної зосередженості на негативному майбутньому (проспективна тривога). Високий рівень інтолерантності до невизначеності є потужним предиктором дезадаптації (Iram Naz та ін., 2025). Інтолерантність до невизначеності запускає ланцюг деструктивних реакцій: когнітивна тестова тривожність (перевантаження пам'яті через страх перед іспитами); академічне самоперешкоджання (свідоме створення перешкод (наприклад, прокрастинація) для виправдання можливої невдачі); академічне вигорання (постійна емоційна регуляція в непередбачуваних умовах, що призводить до саморегулятивної втоми) (Jingyu Qiang та ін., 2024).

Розвиток толерантності до невизначеності у майбутніх фахівців в закладі вищої освіти вимагає комплексного підходу, і повинен поєднувати когнітивні, емоційні та соціально-педагогічні стратегії. Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування

толерантності до невизначеності дозволяє виокремити такі підходи. По-перше, впровадження технологій проблемно зорієнтованого та дослідницького навчання, що дозволяє інтегрувати невизначеність як джерело внутрішньої мотивації та самостійності здобувача освіти (Зінченко, 2022; Хілько, 2021). Замість простої передачі знань викладач використовуючи ці технології навчання створює умови, за яких імітується реальний науковий пошук, а невизначеність стає джерелом внутрішньої мотивації та пізнавального інтересу. Доповнивши названі технології гнучкими крайдатами, активною емоційною підтримкою успіхів студентів та розглядаючи невизначеність в освітньому процесі як стимул до розвитку ми сприятимемо розвитку толерантності до невизначеності. Водночас поступовий перехід від залежності від наставника до самоспрямованого навчання та власного «авторського» голосу сприяють зростанню навичок прийняття рішень у ситуаціях непевності, що дозволяє здобувачу відчувати себе більш компетентним та впевненим у своїй професійній ролі.

По-друге, розвитку толерантності до невизначеності слугуватиме використання низки психологічних прийомів та технік. Зокрема, ефективним є систематичне ознайомлення студентів-першокурсників з історіями випускників про їхні труднощі в період навчання. Це допомагає сприймати власні проблеми як типові, тимчасові та здоланні. Підтримувати активність та позитивний емоційний стан, долати стрес допоможе стратегія емоційного «вихлюпування» (малювання емоцій, вивільнення почуттів письмово на папері). Також можна вдаватися до використання арт-терапії, музикотерапії та тілесно-орієнтованих практик. Ефективним засобом для створення умов для розвитку толерантності до невизначеності може стати розвиток самоспівчуття, тобто підтримувального ставлення до себе в моменти невдач, що нейтралізує зв’язок між інтолерантністю до невизначеності та академічним вигоранням; розвиток навичок саморегуляції (цифрової гігієни, структурування дня, латеральної активності, тілесних практик тощо) (Лушин та ін., 2021).

І, насамкінець підкреслемо, що толерантність до невизначеності формується через організацію соціально-інстутиційної підтримки здобувачів вищої освіти шляхом залучення їх до студентських клубів, робочих та навчальних груп у месенджерах та систем взаємної підтримки «рівний-рівному», що приносить відчуття стабільності та зрозумілості; участь у семінарах з управління стресом, тайм-менеджменту та майндфулнес сприяють виробленню конкретних

алгоритмів дій у непередбачуваних ситуаціях (ситуаціях невизначеності), здійснення ж серійної медіації, вчить здобувача правильно оцінювати загрозу, керувати своїми емоціями та обирати конструктивні копінг-стратегії (Козловський, 2025; Cassady J.C. та ін., 2024).

Висновок. Отже, у той час як ситуація невизначеності виступає об'єктивною чи суб'єктивною умовою середовища, толерантність до неї є внутрішнім механізмом, що забезпечує життєстійкість та успішне професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця. Вона дозволяє студентам не просто адаптуватися до мінливого світу, але й активно використовувати ситуації вибору для зміцнення власної професійної позиції та життєстійкості. Розвиток толерантності до невизначеності передбачає не лише психологічну підтримку учасників освітнього процесу, а й цілеспрямоване формування навичок саморегуляції, резильєнтності та здатності приймати відповідальні рішення в умовах дефіциту інформації.

Список використаних джерел:

1. Зінченко О. Психологічні умови ефективності дистанційного навчання під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2022. Випуск 13. С. 71–77.

2. Козловський Ю.С. Вплив копінг-стратегій на рівень стресу студентської молоді. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2025. Том 36 (75). № 3. С.123-127.

3. Мельник Ю.В., Ющенко В.В., Резнік А.В. Психологічна характеристика ситуації невизначеності в життєвому просторі особистості. *Габітус.* 2021. Вип.21. С. 83-87.

4. REHI-світ: особистісно-професійний розвиток і психологічна допомога майбутніх психологів : методичні рекомендації / П. Лушин, О. Брюховецька, А. Гусєв, М. Діденко, Л. Інжиєвська, Л. Мухіна, Я. Сухенко, В. Тимофієв, С. Хілько, Т. Чаусова, С. Шевченко ; за заг. ред. П. Лушина, Я. Сухенко. Полтава : ФОП Мирон І.А., 2021. 176 с.

5. Фалько Н.М., Остополець І.Ю., Шарапов Ю.В. Толерантність до невизначеності в контексті життєстійкості особистості. *Габітус.* 2024. Вип.59. С.57-60.

6. Хілько С.О. Сутність і типи ситуацій невизначеності у професійній діяльності психологів. *Актуальні проблекми психології.* 2016. Том 1. Вип 45. С.144-150

7. Cassady J.C., Helsper A., Quagliano Q. The Collective Influence of Intolerance of Uncertainty, Cognitive Test Anxiety, and Academic Self-

Handicapping on Learner Outcomes: Evidence for a Process Model. *Behav. Sci.* 2024. №14 (2).

8. Jingyu Qiang, Xiaowen He, Zheng Xia, Jing Huang, Cheng Xu The association between intolerance of uncertainty and academic burnout among university students: the role of self-regulatory fatigue and self-compassion. *Front. Public Health*. 2024. №12.

9. Rozina I., Malaniuk N., Kalyniuk A., Potapiuk L., Tsumarieva N. Tolerance to uncertainty as a factor in the development of higher education students' professional identity. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies.* 2024. №5 Вип 4. С. 1-10.

10. Iram Naz, Khadija Ilyas, Shumaila Ilyas The Impact of Intolerance of Uncertainty on Psychological Adjustment among First-Born University Students. The Critical Review of Social Sciences Studies. 2025.Vol.3. № 4. p. 1828-1835.

А.В. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Ю.С. Рибак
магістрантка 1 курсу за спеціалізацією А6.01 Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується зростанням уваги до проблеми комплексного розвитку дітей із порушеннями мовлення. Мовлення як складна психічна функція тісно пов'язане з розвитком рухової сфери, сенсорних процесів, емоційно-вольової регуляції та пізнавальної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення психомоторики – інтегративної системи, що забезпечує взаємодію психічних процесів і рухових актів.

У дітей із порушенням мовлення часто спостерігаються не лише мовленнєві дефекти, а й відхилення у психомоторному розвитку, які проявляються у недостатній сформованості загальної, дрібної та артикуляційної моторики, порушеннях координації рухів, ритмічності,

просторової орієнтації. Такі труднощі негативно впливають на процес оволодіння мовленням, навчальною діяльністю та соціальною адаптацією дитини (Бєлова, 2010).

Актуальність дослідження особливостей психомоторики у дітей із порушенням мовлення зумовлена потребою раннього виявлення вторинних відхилень, розроблення ефективних корекційно-розвивальних програм і впровадження міждисциплінарного підходу у практику логопедичної роботи (Сімко А., & Сімко Р., 2025).

У науковій літературі психомоторика розглядається як єдність психічних і рухових процесів, що забезпечують цілісну активність людини. Вона включає складні механізми регуляції рухів, які опосередковуються діяльністю центральної нервової системи та залежать від рівня розвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення й мовлення (Bielova, 2023).

Найважливішим утворюючим чинником є конкретний результат діяльності системи. Для мовної системи таким корисним результатом є комунікація, яка становить основну функцію мови (В. Артемов, М. Жинкін, О. Леонтьєв та ін.).

Дослідження фізіологічних механізмів мови (Ткач, 2011) показало, що семантичний рівень мовної системи функціонує раніше інших за принципом мінімального забезпечення. Тому дитина раніше розуміє мову а потім вже говорить.

Структурно психомоторика охоплює такі компоненти: загальну моторику (рухи тулуба, кінцівок, координація, рівновага); дрібну моторику (точні, диференційовані рухи кистей і пальців рук); артикуляційну моторику (рухливість органів мовлення); рухову координацію та ритмічність; психомоторну регуляцію (довільність, темп, точність рухів).

Рівень сформованості психомоторики є важливим показником загального психічного розвитку дитини та передумовою успішного оволодіння мовленням і навчальними навичками.

Багато дослідників підкреслюють тісний зв'язок між розвитком моторики та мовлення. Формування мовленнєвої функції відбувається на основі дозрівання нервових структур, які одночасно забезпечують і рухову активність. Особливо вираженим є зв'язок між дрібною моторикою рук і розвитком мовлення, що пояснюється анатомо-фізіологічною близькістю мовленнєвих і рухових зон кори головного мозку.

Недостатній розвиток психомоторики може уповільнювати становлення мовлення, ускладнювати формування фонематичних процесів, звуковимови, лексико-граматичної будови та зв'язного мовлення.

Характеристика психомоторного розвитку дітей із порушенням мовлення :

Загальна моторика

У дітей із порушенням мовлення часто виявляється загальна моторна незграбність, недостатня координованість рухів, порушення рівноваги та орієнтації у просторі. Такі діти можуть мати труднощі у виконанні рухових дій за зразком, повільно засвоювати нові рухи, швидко втомлюватися під час фізичної активності.

Спостерігаються також порушення м'язового тонусу, що проявляються у гіпо- або гіпертонії, що, своєю чергою, впливає на якість рухів і мовленнєву активність.

Дрібна моторика

Недостатній розвиток дрібної моторики є однією з найпоширеніших особливостей дітей із мовленнєвими порушеннями. Вони відчувають труднощі у виконанні точних, диференційованих рухів пальців рук, що проявляється у невпевненості під час малювання, ліплення, конструювання, застібання ґудзиків.

Низький рівень сформованості дрібної моторики негативно впливає не лише на мовлення, а й на готовність дитини до навчання письма та інших шкільних навичок.

Артикуляційна моторика

У дітей із порушенням мовлення часто спостерігається обмежена рухливість органів артикуляційного апарату, неточність і млявість артикуляційних рухів, труднощі у їх переключенні. Це зумовлює порушення звуковимови та знижує чіткість мовлення.

Психомоторні порушення можуть мати різний характер залежно від форми мовленнєвого недорозвитку. Так, при фонетико-фонематичному недорозвитку переважають труднощі артикуляційної моторики, тоді як при загальному недорозвитку мовлення спостерігається комплексне відставання всіх компонентів психомоторики.

У дітей із дизартрією психомоторні порушення мають більш виражений характер і поєднуються з неврологічною симптоматикою, що потребує тісної взаємодії логопеда, психолога та лікаря (Сімко А., & Сімко Р., 2025).

Ефективна корекція психомоторних порушень у дітей із мовленнєвими порушеннями можлива лише за умови комплексного підходу. Корекційна робота має включати: вправи на розвиток загальної моторики та координації рухів; ігри та завдання для стимуляції дрібної моторики рук; артикуляційну гімнастику; ритмічні та музично-рухові вправи; формування довільної регуляції рухів.

Поєднання логопедичних і психомоторних вправ сприяє активізації мовленнєвої діяльності, підвищенню мотивації дитини та загальному гармонійному розвитку (Сімко А., 2011).

Висновок. Аналіз наукових джерел свідчить, що психомоторний розвиток є важливою складовою загального й мовленнєвого розвитку дитини. У дітей із порушенням мовлення спостерігаються різноманітні психомоторні відхилення, які потребують своєчасного виявлення та цілеспрямованої корекції.

Комплексний підхід до розвитку психомоторики дозволяє підвищити ефективність логопедичної роботи, сприяє покращенню мовленнєвих показників і соціальної адаптації дітей із мовленнєвими порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бєлова О.Б. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. С. 92-100.

2. Сімко А.В., Сімко Р.Т. Розвиток психомоторики дітей з порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Кам’янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2025. 182 с.

3. Сімко А.В. Вплив ігрової рухової активності на психомоторний розвиток дітей дошкільного віку з вадами інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам’янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2010. Вип. 1. С. 271-278.

4. Ткач О.М. Формування семантичних полів слів в онтогенезі. *Вісник Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : Корекційна педагогіка і психологія. Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2011. Вип. ІІІ. С. 192–197.

5. Olena Bielova. The Current State of the Formation of Emotional Literacy of Older Preschool *Children with Logopathology. Special Education*. OD, no. 1(40), pp. 93–112, Mar. 2023.

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

РОЛЬ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ ОДНОЛІТКІВ У ФОРМУВАННІ ДЕВІАНТНИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ

У підлітковому віці однолітки починають відігравати особливо важливу роль у житті дитини. Саме в цей період підліток дедалі більше орієнтується на думку друзів і ровесників, а не на поради дорослих. Для нього стає важливо бути прийнятим у колективі, відчувати себе «своїм» і не виділятися серед інших. Через це поведінка підлітка часто формується під впливом його найближчого оточення.

«У підлітковому віці провідним соціальним середовищем для особистості стає група однолітків, думка якої суттєво впливає на формування поведінки та самооцінки» (Зливков, & Лукомська, Федан, 2020).

Досить часто підлітки можуть змінювати свою поведінку залежно від компанії. Те, що вдома або в школі здається неправильним, у колі однолітків може сприйматися як норма. Прагнення не втратити друзів або підвищити свій авторитет у групі змушує підлітка погоджуватися на вчинки, які мають девіантний характер. У таких ситуаціях порушення правил стає способом самоствердження та отримання схвалення.

Вплив однолітків часто проявляється через наслідування, коли підліток копіює поведінку тих, кого вважає сильнішими, сміливішими або популярнішими. «Наслідування поведінки значущих однолітків є одним із провідних механізмів формування девіантних форм поведінки у підлітковому віці». Якщо в групі прийнято ігнорувати правила, проявляти агресію чи зневажливо ставитися до норм, підліток поступово починає сприймати це як допустиму форму поведінки. З часом такі дії можуть закріплюватися і ставати звичними (Онуфрієва, & Чайковська, 2024).

Особливо вразливими до впливу однолітків є підлітки з низькою самооцінкою або ті, хто не відчуває підтримки з боку сім'ї. Для них компанія друзів стає основним джерелом визнання та емоційної близькості.

У таких випадках підліток готовий іти на ризик або порушувати правила, аби зберегти своє місце в групі та уникнути самотності. Підлітки з низькою самооцінкою та дефіцитом емоційної підтримки більш схильні до ризикованої та девіантної поведінки (Яремчук, 2014).

Водночас не можна стверджувати, що вплив однолітків завжди є негативним. Якщо підліток перебуває в позитивному колективі, де підтримуються відповідальність, взаємоповага та дотримання норм, це може стримувати прояви девіантної поведінки. Друзі можуть мотивувати до навчання, розвитку та конструктивного вирішення конфліктів.

Висновок. Однолітки мають значний вплив на формування поведінки підлітків. Саме характер стосунків у групі та цінності, які в ній панують, багато в чому визначають, чи буде підліток схильний до девіантних проявів. Тому надзвичайно важливо приділяти увагу колу спілкування підлітків і створювати умови, за яких позитивний вплив однолітків переважатиме над негативним.

Список використаних джерел

1. Варій М.Й. Загальна психологія : *навчальний посібник*. Львів: Центр навчальної літератури, 2016. 608 с.

2. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Вікова психологія: *навчальний посібник*. Київ : Каравела, 2020. 400 с.

3. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Психологія девіантної поведінки: *навчально-методичний посібник*. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук, 2024. 172 с.

4. Яремчук І.М. Психологічні чинники девіантної поведінки підлітків. *Збірник наукових праць з психології.* Київ, 2014. С. 112–118.

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

СОЦІАЛЬНА ДИСТАНЦІЯ ТА ВІДЧУТТЯ ПРИНАЛЕЖНОСТІ В ОНЛАЙН-СПІЛЬНОТАХ

Онлайн-спільноти сьогодні стали одним із ключових середовищ соціалізації, підтримки й формування ідентичності, особливо для молоді. Європейська статистика показує, що цифрова взаємодія є «повсякденною

нормою»: у 2024 році 97% молодих людей 16-29 років у ЄС користувалися інтернетом щодня, а 88% – брали участь у соціальних мережах. Це означає, що значна частина досвіду «бути серед своїх» або, навпаки, «бути на дистанції» переноситься у цифрові простори – від тематичних груп і чатів до фан-спільнот і професійних ком'юніті (European Commission. Digital inclusion, 2024).

У психологічному вимірі тема соціальної дистанції тісно пов'язана з тим, як люди відчувають приналежність, довіру та прийняття у взаємодії з «іншими» — як у реальному житті, так і онлайн. В українському контексті ці аспекти часто описуються через ширші категорії соціальної згуртованості, де серед базових вимірів прямо виокремлюють почуття належності та активну участь, а також близькість/віддаленість між людьми та групами. Тому дослідження соціальної дистанції в онлайн-спільнотах логічно розглядати не лише як про «погляди», а як про щоденну практику взаємодії, яка або посилює включення, або відтворює виключення (Дослідження соціальної згуртованості – фокус на українські громади в контексті війни …, 2024).

Поняття соціальної дистанції має і чітку методологічну традицію вимірювання — зокрема через підходи, пов'язані зі шкалою Богардуса та похідними індикаторами (українські автори критично аналізують можливості й пастки такого вимірювання). Для сучасних досліджень важливо, що «дистанція» в психологічному сенсі – це не лише фізична або формальна віддаленість, а готовність/неготовність допустити «іншого» до різних рівнів близького кола, що напряму перегукується з тим, як формуються «свої» та «чужі» у цифрових групах, де межі інколи встановлюються швидше й жорсткіше, ніж офлайн (Нахманович, 2014).

Дослідження українських науковців у полі соціальної/медіапсихології показують, що соціальні мережі можуть одночасно виконувати функцію соціальної підтримки та бути джерелом ризиків для психологічного благополуччя (самооцінка, емоційні стани, самотність, залежні практики). Зокрема, у дисертаційних роботах про комунікативні інтернет-практики молоді описується роль соцмереж як «нового типу спільнот» у кіберпросторі та їхній вплив на поведінкові й мотиваційні патерни користувачів. Паралельно сучасні огляди/емпіричні роботи в Україні акцентують, що масштаби залучення до соцмереж роблять тему психосоціальних наслідків принципово важливою для подальших досліджень.

Окремого значення ця проблематика набуває в площині інклюзії: для частини людей (зокрема для осіб з інвалідністю, тих, хто має бар'єри

мобільності або комунікації, а також для груп із підвищеним ризиком стигматизації) онлайн-спільноти можуть бути найбільш доступним способом участі в соціальному житті. Європейська політика підкреслює, що цифрова інклюзія – це спільне завдання, яке має забезпечити можливість *усім* користуватися перевагами цифрового світу, а окремі ініціативи прямо фокусуються на доступності вебресурсів і застосунків, особливо для людей з інвалідністю. У цій логіці психологічні маркери включення/виключення (приналежність, прийняття, дистанція) стають не «другорядними», а такими, що визначають реальну якість інклюзії (European Commission. Digital inclusion, 2024).

Європейський підхід до цифрового громадянства також акцентує компетентності, пов'язані з участю, включенням, емпатією та відповідальною взаємодією в онлайнових спільнотах. Тут важливо, що відчуття приналежності часто формується не лише змістом повідомлень, а й «тонкими» сигналами підтримки: реакціями, стилем відповіді, швидкістю зворотного зв'язку, невербальними цифровими маркерами на кшталт емодзі. У практичних українських роботах, присвячених цифровому середовищу студентства, підкреслюється потенціал груп підтримки та професійних онлайн-спільнот як простору обміну досвідом і емоційної підтримки, що може зміцнювати відчуття приналежності та позитивно впливати на емоційне здоров'я (Richardson, & Milovidov, 2019).

Висновок. Дослідження теми «соціальна дистанція та відчуття приналежності в онлайн-спільнотах» є актуальним на перетині психології, інклюзії та цифрової культури. Воно дозволяє одночасно: описати, як у цифрових взаємодіях виникають «межі близькості» (Дослідження соціальної згуртованості – фокус на українські громади в контексті війни …, 2024); пояснити, які фактори (норми спільноти, модерація, мова підтримки, емпатійні сигнали, зокрема емодзі) посилюють або послаблюють відчуття «я тут свій/своя» (Нахманович, 2014); запропонувати психологічно обґрунтовані рекомендації для інклюзивних онлайн-середовищ – від освітніх груп до професійних мережевих ком'юніті (European Commission. Digital inclusion, 2024).

Список використаних джерел

1. Дослідження соціальної згуртованості – фокус на українські громади в контексті війни : звіт про якісне дослідження / підготовлено компанією Ipsos для Міжнародний фонд «Відродження». Квітень 2024. URL: https://www.irf.ua/wp-content/uploads/2024/09/irf-social-cohesion-report-ukr_compressed.pdf

2. Нахманович В. Уявна ксенофобія, або пастки шкали Богардуса. Що рахують українські соціологи? *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. 2014. Вип. 6 (74). С. 71–90.

3. European Commission. Digital inclusion. Last update: 11 Sept. 2024. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-inclusion

4. Richardson J., Milovidov E. Well-being online : digital citizenship education handbook (No. 2). Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2019. 24 p.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ І НАСИЛЛЯ

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

ОСОБЛИВОСТІ КІБЕРБУЛІНГУ В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема кібербулінгу в сучасному науковому дискурсі постає як одна з найбільш складних та багатогранних проявів агресії цифрової епохи, що потребує глибокого соціально-психологічного аналізу. Оскільки для сучасного підлітка віртуальний простір є не просто інструментом пошуку інформації, а повноцінною та домінуючою сферою соціалізації, самопрезентації та формування ідентичності, прояви агресії в мережі набувають специфічних рис, що докорінно відрізняють їх від традиційного шкільного цькування. Актуальність даної теми зумовлена стрімким розвитком соціальних платформ, високим рівнем медіа-залежності молоді та певною розмитістю морально-етичних кордонів у віртуальному світі. Трансформація підліткової конфліктності в цифрову площину створює нові виклики для психічного здоров'я, оскільки віртуальна агресія володіє унікальними механізмами впливу на особистість, що формується.

Кібербулінг за своєю суттю є навмисною, повторюваною агресивною поведінкою, що реалізується через використання електронних засобів зв'язку, проте його специфіка в підлітковому середовищі визначається насамперед ефектом «перманентної присутності». На відміну від традиційного офлайн-булінгу, від якого дитина могла фізично дистанціюватися, повернувшись після навчання додому, цифрова агресія не має територіальних чи часових меж. Вона триває двадцять чотири години на добу, сім днів на тиждень, проникаючи в особистий простір підлітка через смартфони та комп'ютери. Це позбавляє жертву базового відчуття безпеки навіть у

сімейному колі, що призводить до швидкого психоемоційного виснаження, порушення когнітивних функцій та розвитку стійких тривожних станів, які важко піддаються корекції через постійне оновлення травматичного досвіду в мережі (Бедан, 2022).

Важливою психологічною детермінантою кібербулінгу є феномен анонімності та фізичної дистанційованості між учасниками конфлікту. У віртуальному середовищі агресор часто прихований за псевдонімом, аватаром або просто екраном пристрою, що створює суб'єктивне відчуття безкарності та невидимості для соціального контролю. Оскільки нападник не бачить безпосередньої реакції жертви – її міміки, жестів, сліз чи відчаю – природні механізми емпатії, які зазвичай стримують людську агресію в реальному житті, практично повністю блокуються. Відсутність візуального та слухового зворотного зв'язку знімає внутрішні моральні обмеження, що в психології отримало назву «ефект онлайнового розгальмування». Це дозволяє підліткам, які в реальному житті можуть бути конформними та спокійними, демонструвати у віртуальному просторі крайні форми жорстокості та цинізму. Різноманітність форм реалізації кібербулінгу в підліткових групах свідчить про високу адаптивність цієї девіації до технічних можливостей платформ. Найбільш поширеним є флеймінг, що виражається в публічному обміні емоційними репліками, де мета полягає не в доведенні істини, а в емоційному знищенні опонента перед аудиторією. Окрему небезпеку становить кіберостракізм, або навмисне виключення підлітка із загальних цифрових спільнот та чатів. Для підліткового віку, де приналежність до референтної групи є провідною потребою, таке ігнорування сприймається як соціальна ізоляція, що за рівнем стресу прирівнюється до фізичного болю. Не менш руйнівними є дениграція та доксинг, що пов'язані з поширенням приватних фотографій, викривленої інформації або особистих таємниць. Використання сучасних засобів редагування контенту дозволяє агресорам створювати фальшиві докази «ганебної» поведінки жертви, що робить захист репутації в мережі практично неможливим завданням для підлітка (Остапенко, 2023).

Соціально-психологічна структура кібербулінгу в підліткових колективах включає не лише безпосереднього агресора та жертву, а й величезну кількість спостерігачів, чия роль часто є визначальною для масштабування конфлікту. Завдяки алгоритмам соціальних мереж та функціям миттєвого поширення контенту, акт агресії стає публічним видовищем за лічені хвилини. Кожен, хто переглянув пост, поставив

вподобання чи зробив репост, стає пасивним співучасником цькування. У таких ситуаціях спрацьовує закон дифузії відповідальності: підлітки вважають, що їхня окрема дія не несе загрози, проте в сукупності це створює ефект масового тиску, від якого жертва не може сховатися. Таке «цифрове багатоголосся» підсилює віктимізацію та легітимізує агресію в очах підліткової спільноти як прийнятну норму поведінки (Кононова, 2023).

Аналіз гендерних аспектів цифрової агресії виявляє суттєві відмінності у виборі стратегій поведінки. Хлопці-підлітки частіше тяжіють до прямих атак, використання погроз фізичною розправою або агресивної поведінки в онлайн-іграх, що відображає традиційні патерни маскулінної домінантності. Натомість дівчата частіше використовують реляційну агресію, яка є більш витонченою та прихованою. Вона проявляється через маніпулювання стосунками, створення закритих груп «проти когось», поширення пліток та соціальний шантаж. Така специфіка часто призводить до того, що кібербулінг серед дівчат триває довше і має більш глибокі наслідки для самооцінки жертви, оскільки б'є по найбільш чутливих точках соціальної ідентичності підлітка.

Психологічні наслідки кібербулінгу мають системний та довготривалий характер, впливаючи на всі сфери життєдіяльності підлітка. Окрім очевидного зниження академічної успішності через неможливість концентрації на навчанні, у жертв спостерігаються серйозні психосоматичні розлади: порушення сну, апетиту, хронічні головні болі. Соціальна дезадаптація проявляється у відмові від відвідування навчального закладу та страху перед будь-якою новою комунікацією. Найбільш загрозливим аспектом є формування так званого «цифрового сліду» травми: оскільки інформація в інтернеті залишається назавжди, підліток може знову і знову повертатися до травматичного контенту, що перешкоджає природному процесу психологічного відновлення та може призвести до формування суїцидальних намірів (Peled, 2019).

Висновок. Ефективна профілактика кібербулінгу потребує переходу від технічних обмежень до розвитку цифрової резилієнтності підлітків. Це включає формування емоційного інтелекту, емпатії, асертивної поведінки та створення довірливої атмосфери в сім'ї й освітньому середовищі. Поєднання медіаграмотності з вихованням етичних цінностей є ключем до мінімізації негативного впливу кібербулінгу.

Список використаних джерел

1. Бедан В.Б. Проблема кібербулінгу у молодіжному середовищі: теоретичний аналіз. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 1. С. 42–47.
2. Гордієнко К. Обґрунтування поширеності проявів кібербулінгу серед студентської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 12. Психологічні науки. 2021. С. 25–34.
3. Кононова М.М. Психологічні чинники кібербулінгу серед підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: психологія. 2023. № 4. С. 29–32.
4. Остапенко І.В. Психологічні особливості використання соціальних медіа студентською молоддю в контексті розвитку громадянської компетентності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: психологія. 2023. № 4. С. 19–24.
5. Peled Y. Cyberbullying and its influence on academic, social, and emotional development of undergraduate students. *Heliyon*. 2019. Vol. 5, no. 3. P. e01393.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК-УБИВЦЬ

Жіноча девіантна поведінка має специфічні риси, що відрізняють її від чоловічої. Її природа багато в чому зумовлена соціальною роллю жінки, способом життя, біопсихологічними особливостями та місцем у суспільстві. На відміну від чоловіків, жінки частіше вчиняють злочини в емоційно насичених ситуаціях, де ключову роль відіграють міжособистісні стосунки, ревнощі, образи та внутрішні конфлікти. Найбільш характерними для них є агресивні дії у сімейно-побутовій сфері, психологічна напруга у зв’язках із партнерами, а також

економічні чи маніпулятивні злочини, що реалізуються не за рахунок фізичної сили, а завдяки хитрощам і психологічному контролю.

Згідно з кримінологічними концепціями Ч. Ломброзо та його послідовників, жіночі злочини часто супроводжуються підступністю, обманом та афективними спалахами. Це підтверджується і в розглянутих біографіях (Шевченко, & Варбанський, 2019).

Сьюзен Аткінс, членкиня «сім'ї» Чарлза Менсона, демонструвала глибоку емоційну залежність, піддатливість до маніпуляції й психічну вразливість. Її девіантна поведінка розвинулася на тлі дитячої травматизації – зловживання алкоголем у родині, втрати матері, відчуження від батька. Для С. Аткінс характерною є схильність до втрати особистісних меж і підпорядкування домінуючій фігурі (Ч. Менсону), а також участь у насильницьких діях як формі групового психозу. У цьому випадку девіантність проявляється через залежну поведінку, викривлений моральний контроль та розщеплення «Я» між покірністю й агресією.

Патрісія Кренвінкел, як і Сьюзен Аткінс, належала до секти Менсона. Для неї характерна пасивно-залежна вираженість девіантної поведінки, коли потреба належати сильній фігурі (лідера) перетворюється на безумовне підкорення злочинним настановам. Її занижена самооцінка, соціальна ізоляція та тривала психічна вразливість сприяли втраті власного «Я» та переходу межі норми (CieloDrive, 2025).

Мері Флора Белл, навпаки, демонструвала форми девіації, що виражалися в агресію у дитинстві, жорстокість до однолітків, відсутність емпатії та контрольованих емоцій. Її поведінка супроводжувалася характерними для дитячих садистів діями – спробами задушення, агресією без чіткого мотиву, що свідчить про стійке викривлення емоційної сфери та недорозвинення моральних інстанцій. Ці риси часто формуються через травматичне середовище, дефіцит любові та безпечної прихильності.

Керолайн Рід Робертсон є прикладом стійкої девіантності, спрямованої на саморуйнування, що проявляється в постійному падінню рівня самооцінки, озлобленості, зруйнованій ідентичності. Її щоденникові записи вказують на високу самоагресію, відчуження і потребу покарання самої себе через насильницький акт. Для неї характерна дисоціація: зовні інтровертна і замкнена, внутрішньо-сповнена фантазій про жорстокість і смерть. Такі ознаки притаманні обсесивно-депресивному типу особистості з латентною агресією.

Елізабет Трейсі Мей Веттлауфер демонструє девіації, що отримали прояв через професійну сферу, масковану під доглядову діяльність. Її дії поєднують залежність від психоактивних речовин, алкоголізм, неадекватну емоційну регуляцію та абстинентну агресію. Особливо небезпечним є те, що деструктивність Е. Веттлауфер реалізувалася під виглядом «турботи», що свідчить про моральну тупість і збитий контроль совісті. Її випадок – класична ілюстрація моральної інверсії, коли почуття контролю над життям та смертю дає тимчасове полегшення (BBC, 2016).

Карла Лінн Гомолка демонструє садистичну залежність у межах спільного партнерського злочину. Її поведінка базувалася на подвійності – зовні успішна, приваблива, соціально інтегрована; всередині – схильна до жорстоких фантазій, сексуальної девіації та насолоди контролем (ABCNews, 2005). Її участь у катуванні та вбивствах разом із Полом Бернардо свідчить про поєднання сексуалізованої агресії, підпорядкованості авторитарному партнеру та морального спустошення (Кілті, & Фрігон, 2020).

Номія Розмарі Ндлову демонструє поведінку, де злочин служить засобом задоволення матеріальних потреб або азартної залежності. Її патологічна схильність до ризику, нестримність у грі та маніпулятивні здібності вказують на раціонально обумовлену, але етично деформовану поведінкову модель (Васильєва, 2014).

Дагмар Овербю – приклад рано сформованої кримінальної установки. Її дитинство, позначене сексуальним насильством і бідністю, створило базу для формування цинічного ставлення до життя. Вона почала злочинну діяльність у підлітковому віці, що свідчить про низький рівень внутрішньої тривоги, відсутність співчуття та моральних обмежень. Для неї прояви девіантної поведінки стали способом пристосування до реальності через контроль над слабшими (Guardian, 2025).

Леонарда Чанчуллі демонструє змішану форму девіації, у якій злочин поєднано з ідеєю виправдання. Її агресивні дії, шахрайство, бійки, а потім вбивства замасковані під «жертвопринесення заради добра» – це тип морально-ірраціонального девіанта, який бачить у злочині сенс і виправдання. Її життєвий шлях показує поступовим зникненням чутливості нервової системи до насильства.

Жіноча девіантність не є ані винятком, ані «аномалією фемінності», а специфічною формою соціально й психологічно зумовленого відхилення, що реалізується в межах доступних жінці

ролей і контекстів. Вона може набувати залежного, садистичного, інструментального або морально-ірраціонального характеру, але в усіх випадках відображає глибокі порушення ідентичності, емоційної регуляції та внутрішніх заборон. Це підтверджує необхідність розглядати жіночу злочинність не через призму стереотипів, а як окремий об'єкт психологічного й кримінологічного аналізу.

Висновок. Аналіз жіночої девіантної поведінки на прикладі наведених біографій свідчить, що вона формується як складний багаторівневий феномен, у якому переплітаються соціальні ролі, травматичний життєвий досвід, емоційна вразливість і викривлення морального контролю. На відміну від переважно інструментальної та фізично зорієнтованої чоловічої агресії, жіноча девіація частіше проявляється через залежні, афективні, маніпулятивні або масковані форми поведінки, тісно пов'язані з міжособистісними стосунками, потребою у приналежності, контролі або виправданні власних дій. У більшості випадків ключовими чинниками виступають рання психотравматизація, дефіцит безпечної прихильності, занижена самооцінка та поступова втрата меж між нормою і патологією.

Список використаних джерел

1. Васильєва Н.Ю. Аналіз проблеми жіночої злочинності та агресивної кримінальної поведінки жінок, які скоїли злочини проти життя та здоров'я особи. *Психічне здоров'я. Міждисциплінарний науково-практичний журнал*. 2014. Т. 1, № 42. С. 46–52.

2. Гендер у психологічних та соціологічних дослідженнях: *навчальний посібник* / Л.О. Шевченко та ін. Київ, 2015. 148 с.

3. Кілті Дж., Фрігон С. The enigma of a violent woman: a critical examination of the case of Karla Homolka. Taylor & Francis, 2020. 148 p.

4. Шевченко Т., Варбанський О. Кримінологічна характеристика жіночої злочинності. *Національний юридичний журнал: теорія і практика*. 2019. С. 134–137.

5. BBC News. South African ex-policewoman killed relatives and boyfriend for insurance cash. *BBC Home - Breaking News, World News, US News, Sports, Business, Innovation, Climate, Culture, Travel, Video & Audio*. URL: https://www.bbc.com/news/world-africa-59011042 (date of access: 04.02.2026).

6. Canadian nurse charged with eight murders. *BBC*. 2016. 25 October. URL: https://www.bbc.com/news/world-us-canada-37758621 (date of access: 04.02.2026).

7. Canadian woman who aided in sexual assaults, teen deaths going free. *ABCNews*. URL: https://abcnews.go.com/GMA/International/story?id=895234&page=1 (date of access: 04.02.2026).

8. CieloDrive.com. *Patricia Krenwinkel*. URL: https://www.cielodrive.com/patricia-krenwinkel.php (date of access: 03.02.2026).

9. Oltermann P. ‘It’s easy to call what she did evil’: inside Denmark’s Oscars entry, about a serial child murderer. *the Guardian*. URL: https://www.theguardian.com/film/2025/jan/06/denmarks-oscars-girl-with-the-needle-serial-child-murderer-dagmar-overbye (date of access: 04.02.2026)

А.В. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
А.В. Маркова
магістрантка 1 курсу за спеціалізацією А6.01 Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА МОВЛЕННЄВІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З РИЗИКОМ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

Ранній вік є одним із найважливіших періодів онтогенезу, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне формування психофізіологічних функцій, що лежать в основі мовленнєвої діяльності. Мовлення в ранньому віці не існує ізольовано, а формується у тісному взаємозв'язку з розвитком сенсорних систем, моторики, пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери. Будь-які порушення або відхилення у психофізіологічному розвитку дитини можуть негативно позначатися на темпах і якості мовленнєвого становлення.

Сучасні логопедичні та психолого-педагогічні дослідження засвідчують стійку тенденцію до зростання кількості дітей раннього віку з ризиком мовленнєвих порушень. До цієї категорії належать діти, у яких спостерігаються затримки формування передмовленнєвих реакцій, недостатній розвиток розуміння мовлення, обмежений словниковий запас, знижена комунікативна активність. За відсутності своєчасної допомоги ці прояви можуть трансформуватися у стійкі мовленнєві порушення в дошкільному та шкільному віці.

У зв'язку з цим актуалізується потреба в ґрунтовному аналізі психофізіологічних і мовленнєвих особливостей дітей раннього віку з ризиком мовленнєвих порушень як наукового підґрунтя для організації раннього логопедичного втручання.

Теоретичні засади дослідження мовленнєвого розвитку дітей раннього віку представлені в працях класиків психології та педагогіки – Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Лурії, які розглядали мовлення як вищу

психічну функцію соціального походження. Відповідно до культурно-історичної теорії, мовлення формується у процесі взаємодії дитини з дорослим і є результатом інтеріоризації зовнішніх форм спілкування.

У логопедичних дослідженнях (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Чередніченко) наголошується на системному характері мовленнєвих порушень, які зумовлюються поєднанням біологічних, психофізіологічних і соціальних чинників. Особливу увагу приділено проблемі ранньої діагностики мовленнєвих відхилень та визначенню груп ризику.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання комплексного вивчення психофізіологічних і мовленнєвих особливостей дітей раннього віку з ризиком мовленнєвих порушень потребує подальшого теоретичного осмислення, зокрема в контексті сучасних підходів до раннього логопедичного втручання (Мартиненко, 2017).

Психофізіологічний розвиток дитини раннього віку характеризується високою нейропластичністю, інтенсивним дозріванням центральної нервової системи та формуванням міжаналізаторних зв'язків. Саме в цей період відбувається становлення мовленнєвих зон кори головного мозку, розвиток фонематичного слуху, артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання (Швець, 2011).

До провідних психофізіологічних передумов мовлення належать:

- зрілість сенсорних систем (слухової, зорової, тактильної);
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- сформованість уваги, пам'яті, емоційної регуляції;
- здатність до наслідування дій і звуків дорослого.

Порушення або незрілість зазначених функцій можуть виступати чинниками ризику мовленнєвих порушень.

Діти раннього віку з ризиком мовленнєвих порушень часто характеризуються функціональною незрілістю центральної нервової системи. Це може проявлятися у зниженій здатності до концентрації уваги, швидкій втомлюваності, емоційній лабільності, труднощах сенсомоторної інтеграції.

Серед типових психофізіологічних особливостей цієї категорії дітей виділяють:

- затримку розвитку загальної та дрібної моторики;
- недостатню координацію рухів;
- знижену здатність до сенсорної диференціації;
- нестійкість емоційних реакцій.

Зазначені особливості створюють несприятливе підґрунтя для

повноцінного мовленнєвого розвитку та потребують урахування під час організації логопедичної роботи (Рібцун, 2018).

Для адекватного розуміння мовленнєвих особливостей дітей групи ризику необхідно окреслити нормативні показники мовленнєвого розвитку в ранньому віці. У нормі мовлення дитини проходить такі етапи: гуління, лепет, поява перших слів, формування простих словосполучень (Мартиненко, 2017).

На кожному з цих етапів мовлення тісно пов'язане з комунікативною діяльністю та емоційною взаємодією з дорослим. Порушення темпів або послідовності цих етапів може свідчити про наявність ризику мовленнєвих порушень.

Мовленнєвий розвиток дітей раннього віку з ризиком мовленнєвих порушень характеризується уповільненим формуванням передмовленнєвих реакцій, обмеженим активним словником, недостатнім розумінням зверненого мовлення. Часто спостерігається переважання невербальних засобів комунікації над вербальними (Хоменко, 2014).

Типовими мовленнєвими особливостями є: відсутність або нестійкість лепету; обмежена кількість слів у активному словнику; труднощі звуконаслідування; низька мовленнєва ініціативність.

Ці особливості зумовлюють необхідність цілеспрямованої логопедичної допомоги.

Соціальне середовище відіграє визначальну роль у мовленнєвому розвитку дитини раннього віку. Обмежене мовленнєве спілкування, низька мовленнєва активність дорослих, емоційна депривація можуть посилювати ризик мовленнєвих порушень навіть за відсутності виражених біологічних чинників (Tomatis, 1991).

Особливо важливою є якість взаємодії між дорослим і дитиною, яка має ґрунтуватися на емоційній залученості, діалозі та спільній діяльності.

Великого значення набуває раннє логопедичне втручання. Раннє логопедичне втручання розглядається як ефективний засіб профілактики та корекції мовленнєвих порушень. Воно має бути комплексним, спрямованим на розвиток як мовленнєвих, так і психофізіологічних передумов мовлення (Хоменко, 2014).

Особливу роль у цьому процесі відіграє інтерсуб'єктна взаємодія, яка забезпечує активну участь дитини у спільній діяльності з дорослим та формує позитивну мотивацію до мовленнєвого спілкування.

Висновок. Психофізіологічні та мовленнєві особливості дітей раннього віку з ризиком мовленнєвих порушень мають комплексний

характер і визначають специфіку їх мовленнєвого розвитку. Своєчасне виявлення зазначених особливостей та організація раннього логопедичного втручання є необхідною умовою попередження стійких мовленнєвих порушень у подальшому онтогенезі.

Список використаних джерел

1. Tomatis A. The Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening. Station Hill Press, 1991. 227 p.

2. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

3. Хоменко С. Етіологія мовленнєвих порушень у дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 248–252.

4. Мартиненко І.В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. *Логопедія*. 2017. № 10. С. 41–47.

5. Швець О. І. Клініко-педагогічні методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень : методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2011. 77 с.

А.В. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
І.Ю. Немикін
магістрантка 1 курсу за спеціалізацією А6.01 Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ПРОСОДИЧНИХ РОЗЛАДІВ ЗА НАЯВНОСТІ РІЗНИХ МОВЛЕННЄВИХ ПАТОЛОГІЙ

Сучасна логопедія дедалі більше орієнтується на комплексний підхід до аналізу мовленнєвих порушень, що передбачає врахування не лише лінгвістичних, а й психологічних чинників їх виникнення та прояву. Однією з найменш досліджених, але надзвичайно важливих складових мовлення є просодія – надсегментний рівень мовленнєвої організації, який забезпечує інтонаційно-емоційне оформлення

висловлювання.

Порушення просодичної сторони мовлення часто залишаються вторинними у логопедичній діагностиці, хоча саме вони значною мірою визначають якість комунікації, емоційну виразність мовлення та ефективність міжособистісної взаємодії. Особливо актуальною є проблема просодичних розладів у дітей з мовленнєвими патологіями, оскільки вони негативно впливають не лише на мовлення, а й на формування особистості дитини загалом (Соботович, 2002).

Просодія розглядається як складна багаторівнева система, що охоплює інтонацію, темп, ритм, логічний наголос, паузацію та силу голосу. З психолінгвістичної точки зору вона виконує функцію емоційно-смислового кодування мовлення, дозволяючи мовцеві передавати не лише інформаційний зміст, а й власне ставлення до нього (Пахомова, 2015).

У психології мовлення просодія пов’язується з: емоційною регуляцією; рівнем довільності психічних процесів; особливостями самоконтролю; розвитком соціального інтелекту.

Недостатня сформованість просодичних компонентів мовлення у дітей часто зумовлює труднощі у розпізнаванні емоцій інших людей, зниження емпатії та обмеження комунікативної активності.

Просодичні розлади не є ізольованим мовленнєвим дефектом. Вони завжди включені у структуру загального психічного розвитку дитини та взаємодіють з іншими психічними функціями. До типових психологічних проявів просодичних порушень належать: монотонність мовлення; недостатня емоційна виразність; порушення ритмічної організації висловлювання; труднощі мовленнєвого самовираження.

У багатьох випадках просодичні порушення супроводжуються підвищеною мовленнєвою тривожністю, страхом помилки, униканням мовленнєвих ситуацій, що посилює вторинні психологічні проблеми.

Психологічні особливості просодичних розладів при різних мовленнєвих патологіях

Дизартрія: нейропсихологічний і емоційний аспекти

При дизартрії просодичні порушення мають органічну основу та пов’язані з ураженням центральної нервової системи. Психологічно це проявляється у зниженні емоційної реактивності, труднощах довільної регуляції мовлення, швидкій втомлюваності.

Діти з дизартрією часто переживають фрустрацію через нерозуміння з боку оточення, що негативно впливає на формування позитивного образу «Я» та комунікативної впевненості.

Алалія: обмеження емоційно-комунікативного досвіду

Для дітей з алалією характерна глибока недостатність мовленнєвої діяльності, що унеможливлює повноцінне формування просодії. Мовлення таких дітей відзначається бідністю інтонаційних засобів, порушенням ритму та темпу.

Психологічно це призводить до: обмеженості соціальних контактів; затримки емоційного розвитку; зниження потреби у мовленнєвому спілкуванні (Герасімова, & Герасімова, 2023) .

Заїкання: взаємозв'язок просодії та мовленнєвої тривожності

Заїкання є прикладом мовленнєвої патології, де просодичні порушення тісно переплітаються з емоційно-вольовою сферою. Порушення темпу і ритму мовлення посилюються у стресових ситуаціях, що свідчить про значний психогенний компонент.

Діти з заїканням часто демонструють високий рівень мовленнєвої тривожності, страх спілкування та зниження комунікативної активності (Pay, 2003).

Просодичні розлади при фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення мають менш виражений характер, проте впливають на точність інтонаційного оформлення висловлювань. Психологічно це може проявлятися у труднощах сприймання інтонацій співрозмовника та зниженні якості мовленнєвої взаємодії.

Також ми можемо спостерігати психологічні наслідки просодичних розладів для розвитку особистості. Просодичні порушення впливають на формування: емоційної компетентності; соціальних навичок; мовленнєвої саморегуляції; особистісної впевненості.

Недостатня просодична виразність мовлення може спричиняти соціальну ізоляцію, формування негативних емоційних станів та зниження адаптаційних можливостей дитини.

Важливими напрямами психолого-логопедичної корекції просодичних розладів є ефективна корекція просодичних розладів, яка передбачає поєднання логопедичних методів із психологічним супроводом. Особливу увагу слід приділяти розвитку емоційної сфери, зниженню мовленнєвої тривожності та формуванню позитивної мотивації до спілкування (Герасимова, 2023).

Висновок. Просодичні розлади є складним психолого-лінгвістичним явищем, що відображає особливості мовленнєвого та

особистісного розвитку дитини. Характер просодичних порушень залежить від типу мовленнєвої патології та психологічного стану дитини. Просодичні розлади мають істотний вплив на емоційну та комунікативну сферу. Корекційна робота має бути комплексною та включати психологічний компонент.

Список використаних джерел

1. Герасимова І.В. Особливості мовленнєвого спілкування дошкільника. *Moderní aspekty vědy:* XXIX. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Instituts.r .o. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r .o., 2023. str. 533-544.
2. Герасимова І.В., Герасімова Н.Є. Психологічні аспекти темпоритмічних порушень мовлення у дітей. *Наукові інновації та передові технології*, 2023. №12(26). С.694 -706.
3. Пахомова Н.Г. Спеціальна психологія; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.
4. Рау Ф.А. Перевиховання мовлення. Логопедія: Заїкуватість: Хрестоматія: навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Київ : Академія, 2003. 304 с.
5. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. № 3.С. 2-4.

Krystyna Barłóg
Prof. UR dr hab. Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski

DISABILITY STUDIES JAKO KONTEKST WSPÓŁCZESNYCH BADAŃ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Realizowane już z widocznym powodzeniem działania inkluzyjne, w tym edukacji inkluzyjnej oraz orientacja na eksponowanie w teorii, a zwłaszcza w praktyce społecznego modelu niepełnosprawności doprowadziły do wielu badań naukowych, jak i praktycznych działań społecznych, w których przyjęto, że niepełnosprawność jest immanentną cechą natury ludzkiej, a akceptacja ograniczeń otworzyła nowe perspektywy w badaniach w tym zakresie.[20] Dotychczasowa opresja wobec osób z niepełnosprawnościami doprowadziła do sytuacji, że Paul Hunt

[20] A. Twardowski (2017) Społeczny model niepełnosprawności - geneza, istota, kontrowersje (w) Konteksty i wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej, red. K. Barłóg, UR Rzeszów, s. 14-25.

niepełnosprawny fizycznie pensionariusz domu opieki w Hampshire opublikował pracę pt. *Piętno. Doświadczenie niepełnosprawności* i sami niepełnosprawni na czele z Michaelem Oliverem rozpoczęli tworząc aktywny ruch społeczny radykalne zmiany społeczne, prawne wobec dyskryminacji i wykluczaniu osób z niepełnosprawnościami przyjmując, że to osoby z niepełnosprawnością są upośledzane przez bariery społeczne, a definiowanie ich przez pryzmat niepełnosprawności jest przejawem opresji i wykluczania. W początkowym etapie w Disability Studies prezentowano niezgodę na łamanie praw człowieka, i te międzynarodowe studia nad niepełnosprawnością prezentowały sprzeciw wobec natury postaw dyskryminujących, prowadząc do poszukiwań źródeł stereotypów. Współcześnie prowadzą do konstatacji, że istotą jest przekształcanie społecznej świadomości[21]. Disability Studies to interdyscyplinarny kierunek nie tylko uszanowania podmiotowości, i autonomii osób z niepełnosprawnościami, ale przede wszystkim udział aktywny samych osób z niepełnosprawnościami zgodnie z tezą „*nic o nas, bez nas*." To również dekonstrukacja samego pojęcia niepełnosprawności z przyjęciem, że są to dwa niezależne byty dotyczące zarówno osoby człowieka, jak i nieosobowy - fenomen niepełnosprawności. To również sprzeciw wobec wszelkiego rodzaju litości[22].

Konkludując należy stwierdzić, że Disabiity Studies wyznaczają współcześnie pewien kanon badań naukowych nad osobami z niepełnosprawnościami przy udziale samych osób z niepełnosprawnościami zgodnie z biograficznym, i pojęciowym paradygmatem eksponując badania ilościowo-jakościowe i jakościowe.

Bibliografia

1. A. Twardowski (2017) Społecznym model niepełnosprawności- geneza, istota, kontrowersje (w:) Konteksty i wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej, red. K. Barłóg, Rzeszów.
2. D. Podgórska-Jachnik (2017) Studia nad niepełnosprawnością (Disability Studies) i ruch włączający w społeczeństwie jako kontekst edukacji włączającej (w :) Problemy Edukacji Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych. Nr 22(1).
3. M. Wlazło (2017) Disabiity Studies wobec natury postaw dyskryminujących (w :) Konteksty pedagogiki Specjalnej . Nr 16.

[21]M. Wlazło (2017)Disability Studies wobec natury postaw dyskryminujących (w:) Konteksty Pedagogiki Specjalnej. NR 16., s. 117-126.

[22] D. Podgórska-Jachnik (2017) Studia nad niepełnosprawnością. (Disabiity Studies) i ruch włączający w społeczeństwie jako kontekst edukacji włączającej (w:) Problemy Edukacji. Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych. Nr 22(1), s. 16-30.

dr Joanna Leśniak
Uniwersytet Rzeszowski

NAUCZYCIEL WOBEC POTRZEB EDUKACYJNYCH DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Tekst podejmuje zagadnienie roli nauczyciela w procesie wspierania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością w warunkach współczesnej szkoły. Zwrócono uwagę na znaczenie trafnego rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów, elastycznego dostosowywania oddziaływań dydaktycznych oraz budowania spójnego systemu współpracy z rodziną i specjalistami. Wskazano, że sposób organizowania środowiska uczenia się, postawy pedagogiczne oraz poziom kompetencji nauczyciela w istotny sposób determinują zarówno jakość uczestnictwa dziecka z niepełnosprawnością w życiu klasy, jak i jego możliwości osiągania sukcesów szkolnych.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, dziecko z niepełnosprawnością, specjalne potrzeby edukacyjne, rola nauczyciela, wsparcie pedagogiczne, środowisko szkolne, współpraca ze specjalistami, integracja społeczna uczniów

Teacher in relation to the educational needs of a child with a disability

The paper addresses the role of the teacher in supporting the development of a child with a disability in the context of contemporary schooling. Attention is paid to the importance of accurately identifying students' educational needs, flexibly adapting teaching strategies, and building a coherent system of cooperation with families and specialists. It is indicated that the way the learning environment is organized, teachers' attitudes, and their professional competences significantly determine both the quality of participation of a child with a disability in classroom life and their opportunities to achieve educational success.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, special educational needs, teacher's role, educational support, school environment, cooperation with specialists, social integration of children

Nauczyciel wobec potrzeb edukacyjnych dziecka z niepełnosprawnością

W realiach współczesnej edukacji, opartej na założeniach inkluzji, szkoła stoi przed zadaniem tworzenia takich warunków kształcenia, które umożliwią wszystkim uczniom, w tym dzieciom z niepełnosprawnością, pełne i aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się. Oznacza to odejście od

jednolitego modelu nauczania na rzecz rozwiązań uwzględniających zróżnicowane potrzeby rozwojowe, poznawcze i społeczne uczniów. W tej perspektywie nauczyciel przestaje być jedynie realizatorem programu, a staje się organizatorem przestrzeni edukacyjnej oraz osobą odpowiedzialną za planowanie i wdrażanie zindywidualizowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (Chrzanowska & Szumski, 2019).

Do podstawowych zadań nauczyciela należy rozpoznawanie szczególnych potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością oraz takie organizowanie procesu kształcenia, aby metody, formy pracy i tempo nauki były adekwatne do jego możliwości. Indywidualizacja obejmuje m.in. dostosowanie treści programowych, stosowanie różnorodnych strategii dydaktycznych, wykorzystanie specjalistycznych pomocy oraz zróżnicowane formy oceniania, uwzględniające realne postępy dziecka. Zgodnie z założeniami pedagogiki inkluzyjnej, proces nauczania powinien być projektowany w sposób zapewniający dostępność dla wszystkich uczniów, bez konieczności ich separowania czy naznaczania (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Znaczącą rolę w pracy z uczniem z niepełnosprawnością odgrywa także postawa nauczyciela. Badania dowodzą, że sposób postrzegania idei edukacji włączającej oraz przekonanie o możliwościach rozwojowych uczniów wyraźnie wpływają na jakość i skuteczność działań dydaktycznych oraz wychowawczych (Ćwirynkało & Żyta, 2015). Pedagog, który charakteryzuje się wrażliwością, otwartością i gotowością do akceptowania różnorodności, współtworzy klimat sprzyjający integracji, wzmacniając u ucznia z niepełnosprawnością poczucie bezpieczeństwa, wartości i przynależności do społeczności klasowej.

Działania nauczyciela w edukacji włączającej wykraczają daleko poza bezpośrednią pracę z uczniem i obejmują także koordynowanie współpracy z zespołem specjalistów, takich jak pedagog specjalny, psycholog, logopeda czy terapeuta, oraz z rodziną lub opiekunami dziecka. Tylko wzajemnie uzupełniające się i konsekwentnie realizowane oddziaływania pozwalają na stworzenie spójnego systemu wsparcia, który sprzyja harmonijnemu rozwojowi ucznia w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Kostka-Szymańska, 2021).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że nauczyciel jest jednym z kluczowych podmiotów współtworzących kulturę szkoły sprzyjającą otwartości na zróżnicowane potrzeby uczniów. Poprzez sposób organizowania procesu kształcenia, reagowanie na trudności oraz świadome kształtowanie relacji rówieśniczych wpływa on na stopień akceptacji i włączenia społecznego dzieci z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym

(Ferreira, 2022). Jego działania wychowawcze i dydaktyczne mogą przeciwdziałać wykluczeniu oraz sprzyjać budowaniu relacji opartych na wzajemnym szacunku.

Rola nauczyciela w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością ma charakter złożony i obejmuje zarówno diagnozowanie potrzeb, prowadzenie procesu dydaktycznego, oddziaływania wychowawcze, jak i koordynowanie form wsparcia. Od poziomu jego przygotowania zawodowego, postaw wobec ucznia oraz otwartości na indywidualizację działań w znacznym stopniu zależy skuteczność realizacji założeń edukacji włączającej oraz stworzenie warunków do pełnego rozwoju potencjału dziecka (Chrzanowska & Szumski, 2019; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Podsumowując, działania nauczyciela wobec dziecka z niepełnosprawnością nie ograniczają się wyłącznie do realizacji zadań dydaktycznych, lecz obejmują szeroko rozumiane wspieranie jego rozwoju w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Tworzenie przyjaznego, bezpiecznego i dostosowanego do indywidualnych potrzeb środowiska uczenia się sprzyja aktywnemu uczestnictwu ucznia w życiu klasy oraz umożliwia mu stopniowe budowanie poczucia sprawstwa i kompetencji.

Szczególnego znaczenia nabiera tu relacja nauczyciel–uczeń, oparta na akceptacji, zrozumieniu i szacunku. Nauczyciel, który potrafi dostrzegać potencjał dziecka i konsekwentnie go wzmacniać, wspiera rozwój jego autonomii, wiary we własne możliwości oraz gotowości do podejmowania nowych wyzwań. W ten sposób staje się nie tylko realizatorem programu nauczania, ale także ważnym przewodnikiem w procesie dojrzewania i społecznego uspołeczniania ucznia z niepełnosprawnością.

Bibliografia

1. Chrzanowska, I., & Szumski, G. (Red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

2. Ćwirynkało, K., & Żyta, A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami: Raport z badań. *Szkoła Specjalna*, 4, 245–259.

3. Ferreira, M. (2022). A theoretical essay about inclusion and the role of teachers in building an inclusive education. European Journal of Education and Pedagogy, 3(3), Article 353. DOI: 10.24018/ejedu.2022.3.3.353

4. Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813-828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096

5. Kostka-Szymańska, M. (2021). Edukacja włączająca w kształceniu dzieci z problemami edukacyjnymi. *Pedagogika Społeczna*, 1–2, 251–258.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

В.В. Абрамов
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна

СПІЛЬНІ МЕХАНІЗМИ РОБОТИ З ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЯВИЩАМИ В НАРАТИВНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ ТА ТЕРАПІЇ ПРИЙНЯТТЯ Й ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. В сучасній психотерапії поряд з традиційними підходами, орієнтованими на діагностичні категорії та протоколи для роботи з ними, починають набувати поширення процесуально-орієнтовані моделі, що виділяють трансдіагностичні процеси, характерні для різних психічних розладів. Серед останніх можна відзначити терапію прийняття та відповідальності, уніфікований протокол Барлоу тощо. З огляду розробки зазначених трансдіагностичних процесів стає актуальним дослідження існуючих психотерапевтичних підходів з огляду наявних в них спільних механізмів роботи. В цьому теоретичному дослідженні розглядаються спільні теоретичні положення і механізми, що лежать в основі практичних технік терапії прийняття і відповідальності та наративної психотерапії.

Результати дослідження. Терапія прийняття та відповідальності (АКТ), що ґрунтується на філософії функціонального контекстуалізму, демонструє глибоку спорідненість із постструктуралістськими та дискурсивними підходами до розуміння людської психіки. На відміну від традиційних механістичних моделей, які шукають «справжні» причини симптомів усередині особистості, АКТ розглядає поведінку як «дію-у-контексті», де значення будь-якої події визначається її функцією у конкретних історичних та ситуативних умовах (Törneke, 2010). Це узгоджується з тезами дискурсивної психології про те, що психологічні феномени (емоції, установки, ідентичність) є продуктами дискурсивного конструювання, а не фіксованими ментальними сутностями.

Риси АКТ, що відповідають постструктуралізму, найбільш яскраво проявляються в її онтологічній позиції – відмові від пошуку

«об’єктивної істини» на користь критерію прагматичної ефективності. АКТ критикує «контекст буквального значення», де думки сприймаються як реальність, і пропонує техніки дифузії (роз'єднання), які дозволяють особі побачити процес мислення як потік мовних подій, а не як істину про світ. Це безпосередньо корелює з наративною психотерапією Майкла Уайта, де центральним інструментом є екстерналізація – відділення особистості від її «проблемно-насиченої» історії (White, 2007).

В обох підходах суб'єкт розглядається не як пасивний реципієнт симптомів, а як активний агент, здатний до ре-позиціонування щодо власних наративів (Bruner, 2002). Порівняння АКТ та наративної терапії виявляє спільний механізм змін: перехід від ригідних правил поведінки, що диктуються соціокультурним контекстом (плаянс), до гнучкого відстеження наслідків своїх дій (трекінг). У Теорії реляційних фреймів, трекінг (слідування), плаянс (підкорення) та аугментинг (підсилення) розглядаються як три види керованої правилами поведінки (Villatte, 2016). Підкорення – це тип поведінки, керованої правилами, головною метою якої є отримання схвалення або уникнення покарання від соціального оточення. У цьому контексті дія здійснюється не заради її прямого результату, а задля відповідності вимогам «іншого». Слідування — це поведінка, що базується на відстеженні безпосередніх наслідків дій у фізичному або соціальному середовищі. Це гнучка взаємодія з реальністю, де правило виступає як «карта», яку людина постійно звіряє з «місцевістю» власного досвіду.

Фундаментальна схожість між підходами полягає в процесі побудови нового наративу особистості. У наративній терапії це реалізується через ре-авторизацію – пошук «унікальних подій», які не вписуються в домінантний наратив, і створення на їх основі альтернативної лінії життя, що відповідає намірам і цінностям особи. В АКТ цей процес відповідає формуванню функціональної когерентності, де правила і поняття вважаються доцільними лише в тому випадку, якщо вони допомагають особі рухатися в обраному напрямку цінностей.

Цінності в АКТ виступають як мовленнєві конструкти, що забезпечують внутрішнє підкріплення для дій, навіть за відсутності негайних зовнішніх винагород. Це відпвідає третьому типу керованої правилами поведінки – підсиленнюю. Підсилення – це вербальний вплив, який змінює цінність або значущість наслідків поведінки. Він не створює нових правил, а «підсилює» мотивацію, наприклад, перетворюючи складну роботу на частину реалізації особистої цінності.

Так, і в АКТ, і в наративній терапії кінцевою метою є не видалення болючих спогадів чи думок, а їх інтеграція в ширший, трансцендентний контекст («Я-як-контекст»), де особа повертає собі авторство власного життя через відданість діям, що наповнені особистим сенсом.

Висновки. Можна відзначити наступні спільні механізми роботи, що використовуються у АКТ та наративній психотерапії, що грунтуються на перетинах концептуальних положень дискурсивної психології та контекстуального функціоналізму:

1. Відмова від онтологічного пошуку «істини»: АКТ, спираючись на функціональний контекстуалізм, замінює пошук об'єктивної істини критерієм прагматичної ефективності. Це відповідає дискурсивному підходу, де знання оцінюється не за відповідністю «реальності», а за його функцією в контексті.

2. Дискурсивне конструювання ідентичності: В обох підходах «Я» не розглядається як фіксована сутність. В АКТ «Я-як-контент» (історія про себе) є продуктом мовної активності, тоді як «Я-як-контекст» виступає трансцендентним простором, що дозволяє особистості вийти за межі нав'язаних дискурсів.

3. Трансформація функції замість зміни змісту: АКТ і наративна терапія не прагнуть «видалити» болючий досвід, оскільки історія навчання працює через додавання, а не віднімання. Замість цього вони використовують дифузію та екстерналізацію, щоб змінити функцію думок та історій, позбавляючи їх статусу «буквальної правди».

4. Побудова наративу через цінності: Кінцевою метою змін є досягнення функціональної когерентності**.** У наративній терапії це реалізується через «ре-авторизацію», а в АКТ – через вибір дій, що відповідають цінностям, які служать внутрішніми мотиваційними орієнтирами для створення нової, життєствердної історії.

5. Відновлення особистої суб'єктності: Обидва підходи спрямовані на те, щоб перевести людину з позиції пасивного об'єкта («жертви обставин» або «діагнозу») у позицію активного автора, який усвідомлено обирає напрямок свого життя, спираючись на власні інтенції та сенси.

Список використаних джерел

1. Bruner J. S. Making Stories. Law, Literature, Life. Cambridge : Harvard University Press, 2002. 132 p.

2. Törneke N. Learning RFT: An introduction to relational frame theory and its clinical application. Oakland : Context Press / New Harbinger Publications, 2010. 264 p.

3. Villatte M., Villatte J. L., Hayes S. C. Mastering the Clinical Conversation: Language as Intervention. New York : Guilford Press, 2016. 372 p.
4. White M. Maps of Narrative Practice. New York : W. W. Norton & Company, 2007. 304 p.

Л.О. Гапоненко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцентка кафедри практичної психології,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ДІАЛОГ У КОНСУЛЬТУВАННІ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

За даними громадської організації Безбар'єрність «40-50% населення України потребуватиме психологічної підтримки різного ступеню інтенсивності» (Потреби населення : 9). Виникає проблема використання ефективних методів й технологій психологічній допомозі людині, яка опинилась в умовах екзистенційної кризи. Автор пропонує розглянути сутність терапевтичного діалогу як одного із ефективного методу консультування та психотерапії.

Ефективність діалогічного підходу в психологічній допомозі клієнтам неодноразово піднімається в наукових дослідженнях, проте такий аспект як терапевтичний діалог є мало дослідженим. Водночас у науковій психології відстежуються окремі складові ознаки й принципи психотерапевтичного діалогу як в консультуванні, так і психотерапії. В своїй більшості вони базуються на інтуїтивному мисленні психотерапевта, а не на верифікації терапевтичного діалогу як онтологічної основи в створенні психологічного поля самопізнання клієнтом внутрішнього свого світу.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі наукових публікацій, які висвітлюють сучасне уявлення про психологію діалогу в консультуванні та психотерапії та визначення найбільш виразні принципи впровадження терапевтичного діалогу в практичній діяльності психолога.

За останні двадцять років зросла кількість наукових публікацій про використання діалогічного спілкування в консультуванні та психотерапії. Про схожість гештальт-терапії з процесуальним діалогом

неодноразово публікується як у вітчизняних так і зарубіжних фахових журналах. Феноменологічне дослідження діалогу в психотерапії представлено створенням екзистенційно-гуманістичного психологічного поля для клієнта з метою знизити ускладнення недоступності розпізнати свої переживання через недоступність до пізнання свого несвідомого.

Враховуючи цю особливість, Г. Дьяконов обґрунтував *процесуальність діалогічної психотерапії* й зробив висновок, що ефективність цього процесу криється у відкритості клієнта до своїх переживань завдяки занурення клієнта і терапевта в континуум усвідомлення. Діалогізм психотерапевтичної процесуальності «виявляє їх глибинну схожість і фундаментальну спорідненість із екзистенційно-онтологічними інтенціями процесуальності діалогу» (Дьяконов, 2013 :128).

Н. Володарська визначає *діалогову психотерапію* як єдину можливість встановити довіру й відкритість клієнта до психолога. Вона робить висновки, що діалогова психотерапія дозволяє встановити такий контакт, при якому супутні переживання травматичної ситуації стають як такі, що «дві людини стають присутніми в житті один одного» (Володарська, 2016 : 28).

О. Паркулаб піднімає питання готовності психолога до здійснення терапевтичного діалогу в консультуванні. Авторка розглядає діалог як можливість клієнта й консультанта відчувати себе вільною особистістю, які перебувають поза об’єктними стосунками. Водночас, вони мають обоюдну зацікавленість об’єктивно розпізнати реальність психологічної проблеми. І консультант, і клієнт можуть стикатися з життєвими труднощами і про це слід говорити. «Натомість психолог у процесі бесіди повинен знаходити можливість розповідати клієнтові про себе й про свої розв’язані проблеми (техніка «саморозкриття»)» (Паркулаб, 2020 : 190).

Л. Гапоненко в груповій корекції розглядає процесуальність діалогу за методом Сократівської майєвтики для розвитку конструктивної рефлексії в самопізнанні деформованої ідентичності як здатності клієнта поглянути «збоку» на дитячу травму та сформулювати нову прогресивну тенденцію розуміння кожного із учасників тієї драматичної ситуації. Завдяки діалогічному характеру питань учасники групової корекції здійснюють пошук причино-наслідкових зв’язків утворення деформованої ідентичності. Розпізнання запускає процес вторинної інтеграції психіки на більш вищому рівні, який дезінтегрує

злість, агресію, страх, тривогу та інші негативні переживання. Вона описує покроковий сократівський метод задавання питань, які сприяють переходу від повного незнання до повного розуміння того що відбулось, але вже з позиції дозрілої й сильної особистості (Гапоненко, 2024 :1709).

T. Strong et al. піднімають питання впровадження терапевтичного діалогу в сімейній психотерапії, але не як інформативний матеріал, а як процес розвитку діалогу між терапевтом і клієнтом. «У своїх міркуваннях про те, що ми маємо на увазі під *доказовістю* отриманого матеріалу в ході бесіди, ми пропонуємо генеалогію оцінок. …Ми потім перейдемо до розгляду поняття *досягнення* в терапевтичному діалозі, враховуючи, як подібні досягнення можна оцінити за допомогою аналізу доказовості розмовної мови» <…> як «якісний метод оцінки щодо їхньої теоретичної сумісності з соціально-конструктивістськими підходами в сімейній психотерапії» (Strong et al., 2008 : 388)

Італійські дослідники Джорджіо Нардоне та Олександро Сальвіні запропонували особливий психотерапевтичний діалог, який вони визначили терміном «***екстратегічний діалог***» (*Strategic Dialogue/Magic Communication*). Цей діалог представляє процесуальність діалогічних «питань – відповіді», яким властиво переконувати клієнта завдяки розпізнання хибного уявлення від реальної дійсності. Автори підсилюють значення стратегічно орієнтованого діалогу префіксом «***ек***», що позначає підсилення емоційного забарвлення діалогічного спілкування психолога і клієнта. Для підсилення емоційної складової в екстратегічному діалозі, психолог використовує прийоми *здивування*, типу «*оце так …»,* або «*дивись-но як розвернув …», «ой як вдалося…»* тощо. Автори використовують фольклорний наратив, звісно італійського походження, типу: «*це як укус павука тарантули, що викликає «тарантизм»* або в стилі *комедійного жанру «дель арте»* (італ. *commedia dell'arte* – «професійна комедія»). Психотерапевт імпровізує сюжетну лінію сесії типу народного театру за подібністю рольової позиції клієнта із героями сюжетів. Вони пояснюють цей ефективний діалог наявністю архетипів італійців за такими персонажами як Арлекін, Панталоне, Пульчинела. В діалогах терапевта і клієнта відбувається виокремлення подібності страждань з персонажами через їх емоційну перевтому (Нардоне, & Сальвіні, 2011 : 32)

Caitlin Opland; Tyler J. Torrico доводять, що розмовна психотерапія використовується в різних психотерапевтичних підходах таких як когнітивно-поведінкова терапія, психодинамічна терапія та

гуманістична терапія. Вони розглядають психотерапію як *розмовну терапію,* яку називають «*метод лікування»*. Автори включають діалогізацію терапевтичного процесу «в структуровані розмови між терапевтом і клієнтом для дослідження думок, почуттів та поведінки, що зрештою сприяє психічному благополуччю» (Opland, & Torrico, 2024).

За результатами представленого матеріалу та посилаючись на філософію та логіку майєвтики Сократа, як мистецтва задавати питання, ми пропонуємо визначити таку особливість терапевтичного діалогу, а саме: тільки сам клієнт знає відповіді на запитання, а психолог покроково, завдяки влучним питанням, наближає до подолання захисних деструктивних механізмів, що детермінують цінностями інфантильного Я. Поступово клієнт під кутом дослідження негативних внутрішніх переживань розпізнає спотворені цінності, які він перейняв від інших та завдяки переосмисленню формує екзистенційні цінності, що змінюють його розвиток в бік зрілої особистості. В процесуальності терапевтичного діалогу психолог спостерігає перехід від «ідеалізованого Я» до «реального Я». В терапевтичному сенсі діалог позначає навчити клієнта пізнавати семантичну сутність логіки несвідомого та її відмінності від логіки свідомого. Унікальність терапевтичного діалогу полягає в тому, що психолог вислуховує відповіді клієнта, спрямовує ракурс питань і поступово навчає розпізнавати клієнта «витиснені переживання». Відзначимо, що навчається не тільки клієнт розуміти сутність утворених деформацій ідентичності, але й сам консультант та психотерапевт багато чому навчається.

Пропонуємо розглянути для подальшої дискусії такі основні принципи терапевтичного діалогу в консультуванні та терапевтичному діалозі.

1. Клієнт має достатньо знань для участі в терапевтичному діалогу. Клієнт, як і кожен індивід, має розумові сили, завдяки яким він пристосовується до оточення й використовує його для своїх знань й символізації. Консультант / психотерапевт не ставлять такі питання клієнту, які виходять за межі його знань, керуючись «зоною найближчого розвитку». Такий підхід до постановки питань протягом сесії дозволяє здійснити вимір суджень та переживань клієнта «тут і зараз». Наприклад: «*Ви відчуваєте напруження?», «Наскільки воно сильне?», «Як їх можна описати?».*

2. Консультант / психотерапевт фокусують увагу клієнта на теперішньому моменті, бо вони важливіші й перспективніші, ніж

страждання про минуле або контроль за майбутнім. Креативний потенціал терапевтичного діалогу дозволяє розв'язати проблему клієнта, яка розпочалася з маскування інфантильних цінностей і деформованої ідентичності образу Я. Для цього психолог використовує прийоми конструктивної рефлексії під час формулювання питань, що досить схоже на процесуальні гіпотези. В результаті інтеракцій процесуальних гіпотез клієнт отримує практику навчання рефлексивно розглядати травмівну ситуацію, що тягнеться з дитинства. Зазначимо, що формулювання питань, які надає психолог, передбачає професійну компетентність, етику практичного психолога. Наприклад: «*Як би ви зараз відреагували на травмівну ситуацію?», «Чи змінилось у Вас бачення минулого?».*

3. Формулювання питань в терапевтичному діалогу передбачає врахування переживань *задоволення індивідуальних інтересів клієнта*. Балансування між двома полюсами особистісної проблеми й можливості її розв'язати, визначається Р. Хікнером. Позитивні переживання в психотерапії є «ключем до здорового існування» (Hycner, & Jacobs, 1995 : 6).

Висновки. «Терапевтичний діалог є творчим процесом психолога по створенню екзистенційного, рефлексивного «поля» довірливої інтерсуб'єктної бесіди з метою розпізнання неусвідомлених асоціальних патерів до рівня усвідомлених як таких, що дозволяють клієнту ідентифікувати своє Я суб'єктним, соціально інтегрованим за рольовими позиціями та потягом досягати рівень «Самість» (Гапоненко, 2025 : 30). Клієнт навчається здатності розмірковувати над власними переживаннями в терапевтичному діалогу з психологом, які відповідають автентичності двох Я. Ці стосунки дозволяють психологу розвивати у клієнта ***конструктивну рефлексію*** (на відміну деструктивній чи так званої квазірефлексії) та навчати клієнта піддавати тотальне поле негативних переживань до рефлексивного спостереження, з яким він до сесії був повністю незнайомий. Шлях до такого пізнання відкриває психолог завдяки влучно поставленим питаннями. Пропонуємо таку їх класифікацію: *дослідницькі питання; процесуальні гіпотетичні питання; питання з передбачення позитивних і негативних наслідків; питання альтернативного характеру; питання на саморозвиток і самоактуалізацію.*

Пошуки відповідей на поставлені питання сприяють постійній зміні світу переживань, в центрі яких є особистість клієнта. Він навчається сприймати різні сторони дійсності через органи чуття

психолога й збагачує власний внутрішній світ. Психотерапевтичний діалог є процесуальний. Цей процес є процесом розвитку особистості клієнта, який проходить шлях від повного незнання свого внутрішнього світу до здатності його пізнавати як реального свого Я.

Феномен психологічного діалогу є продовженням ідей гештальт-терапії, поглядів екзистенційних психологів, які вбачали екзистенцію основою інтенції здорової психіки. Цей аспект в діяльності психолога є мало дослідженим, а тому має широкий спектр наукових пошуків у визначені його феномену.

Список використаних джерел

1. Володарська Н.Д. Перспективи застосування методів діалогової психотерапії в умовах суспільних трансформацій. *Психологічні науки. Випуск 2. Том 1.* 2016. С. 24-29. URL: https://surl.li/sbnrwl
2. Гапоненко Л.О. Рефлексія ідентичності як фундаментальні механізми розвитку діалогічного спілкування. *Наукові інновації та передові технології.* № 11(39), 2024. URL: https://surl.lt/ixznhg
3. Гапоненко Л.О. Терапевтичний діалог стабілізації психіки дошкільнят з конфліктною поведінкою. *Травмоване дитинство: психологічні проблеми особистісного та соціального становлення дітей та молоді в умовах війни та поствоєнного періоду :* зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 листопада 2025 року, м. Рівне). С. 25-30. URL : https://surl.li/iyceud
4. Дьяконов Г.В. Процесуальність діалогічної психотерапії.
5. Нардоне Дж., Сальвіні О. Екстратегічний діалог. Спілкуйтеся переконаннями. Редакція Гердера, 2011. URL: https://surl.li/dechsd
6. Паркулаб О.Г. Терапевтичний діалог як співтворчість консультанта і клієнта. *Габітус.* Випуск 15. 2020. *DOI https://doi.org/10.32843/2663- 5208.2020.15.31*
7. Потреби населення у послугах сфери психічного здоров’я та кращі практики надання послуг у розвинених країнах. *Громадська організація Безбар’єрність*. 2025. URL: https://surl.lt/nkkvja
8. Hycner R., Jacobs L. (1995) The Healing Relationship in Gestalt Therapy - A Dialogic - Self-Psychology. New York: The Gestalt Journal Press. 260 p.
9. Opland C., Torrico T.J. (2024) Psychotherapy and Therapeutic Relationship. StatPearls [Internet]. URL: https://surl.li/qxqyla

10. Strong T., Busch R & Couture J.Sh. (2008) Conversational Evidence in Therapeutic Dialogue. *Journal of Marital and Family Therapy* 34(3):388-405. DOI:10.1111/j.1752-0606.2008.00079.x

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

ІДЕЯ «RETOUR A FREUD» У ПСИХОАНАЛІЗІ Ж. ЛАКАНА: ВІД РЕВІЗІЇ ДО РАДИКАЛІЗАЦІЇ

Вранці 26-27 вересня 1953 р. в Інституті Психології в Римі французький психоаналітик Жак Лакан представляє доповідь «Функція та місце мови і мовлення в психоаналізі» («*Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*») (Lacan, 1953/2006: 197-268) де висуває радикальну тезу: *«Назад до Фройда!»* («*Retour a Freud!*»), яка знаходить велику підтримку серед колег.

Далі, 7 листопада 1955 р. на міжнародній конференції у Відні Лакан виступає з промовою «Фройдистська річ, або значення повернення до Фройду в психоаналізі» («*La chose freudienne, ou sens du retour a Freud en psychanalyse*») (Lacan, 1955/2006: 334-363), де пропонує власну програму розвитку психоаналізу.

Ідею «повернення до Фройда» Лакан мотивує двома чинниками: *зовнішніми* (критикою тих напрямків психоаналізу, які, на його думку, відійшли від головних ідей Фройда і, тому, фактично, зрадили класичному проекту психоаналізу) і *внутрішніми* (обґрунтуванням своєї теорії та захистом її положень).

Маніфестуючи «повернення до Фройду», Лакан закликає не тільки до більш глибокого дослідження праць фундатора психоаналізу і більш уважного ставлення до професійної термінології, але й до *ревізії багатьох відомих методів і підходів*. Отже, Лакан піднімає питання *про майбутній шлях розвитку сучасного психоаналізу*.

Лакан із розчаруванням зазначає, що вже через 10 років після смерті Фройда, деякі великі школи ігнорують його ідеї та принципи, поверхово вивчають термінологію, нехтують лікарською етикою, формально використовують техніку та процедури психоаналізу, поспіхом готують молодих фахівців.

«Фройд завжди відповідально ставився до справи, завжди був на висоті. Якщо сьогодні місце метра пустує, то чи не можна сказати, що причиною цього є не так його смерть, як забуття сенсу його праці? Щоб

переконатися в цьому, достатньо поглянути на те, що зараз відбувається у психоаналізі» (Lacan, 1953/2006: 203).

Лакан констатує певну кризу і наводить низку яскравих прикладів. По-перше, роботі деяких колег бракує чіткої термінології, що призводить до плутанини в текстах. «Складається враження, що ми маємо замкнене коло: незнання витоків термінів породжує проблему їх узгодження, а спроби вирішити цю проблему посилюють наявне непорозуміння» (Lacan, 1953/2006: 203).

По-друге, багато актуальних і гострих тем не висвітлюються. «Найбільш живі теми психоаналітичного досвіду, – такі, як несвідоме і сексуальність, – поступово йдуть у тінь, а незабаром взагалі зникнуть з порядку денного» (Lacan, 1953/2006: 204). Інші важливі теми розглядаються дуже умовно тому, що «автори панічно бояться будь-якої свіжої критики».

По-третє, «передача психоаналітичної техніки перетворюється на формалізм. Вона стала настільки церемоніальною, що мимоволі запитуєш себе: чи не підпадає вона під категорію обсесивного неврозу, з яким Фройд так переконливо пов'язував витоки і походження релігійних ритуалів?» (Lacan, 1953/2006: 203).

У справедливій критиці Лакан не щадить навіть авторитетів. «Щоб зрозуміти причини погіршення аналітичного дискурсу, ми маємо право застосувати психоаналітичний метод до самої спільноти, що практикує цей дискурс (*In order to home in on the causes of this deterioration of analytic discourse, one may legitimately apply psychoanalytic method to the collectivity that sustains it*)» (Lacan, 1953/2006: 203). Чи не настав час зайнятися власне *психоаналізом самого психоаналізу?*

Насамперед, Лакан піддає *рішучій критиці его-психологію*. Представники школи (Х. Гартман, Е. Еріксон, Е. Кріс, Р. Льовенштейн, М. Малер, А. Фрейд) вважають себе науковими спадкоємцями З. Фройда, хоча між ними і теорією засновника психоаналізу є серйозні відмінності.

Его-психологія робить головний акцент на *Ego*, тоді як Фройд приділяє особливу увагу *Id*. Его-психологія висуває на перший план свідомість, інтенцію та розумні дії, а, отже, сфера несвідомого її майже не цікавить. Метою психоаналізу его-психологія оголошує максимально гнучку і динамічну адаптацію людини до реальності.

У своїх творах Лакан детально розбирає всі ключові поняття цієї школи: «персональна адаптація до реальності», «автономне *Ego*», «адаптивний підхід» та інші (Lacan, 1938/1984: 24; Lacan, 1946/2006:

129). Він виявляє їхню обмеженість, доводячи, що его-психологія виступає «антитезою» справжнього психоаналізу (Lacan, 1955/2006: 336), а її претензія на спадщину Фройда є взагалі безпідставною.

Его-психологія стверджує, що розвиток *Ego* є практично автономним і незалежним від *Id*. Вона вважає, що психоаналіз – це процес, який допомагає *Ego* людини стати самостійним агентом. Его-психологія наполягає, що цієї мети можна легко досягти завдяки поступової ідентифікації аналізанта з більш сильним і впевненим *Ego* аналітика.

Однак Лакан опорює поняття «автономне *Ego*» (Lacan, 1960/2006: 675-677), доводячи, що воно повністю детерміноване символічним порядком (або в термінології Фройда – *Super-Ego*). Автономія *Ego* є лише нарцисичною ілюзією, фіктивний характер якої наочно продемонстрував ще Фройд.

Також Лакан заперечує коректність застосування поняття «адаптації» у психоаналізі. Адаптація – це розбудова психіки індивіда під впливом об'єктивних факторів, які панують в суспільстві. Адаптація передбачає успішне входження індивіда в соціум, колектив чи конкретну групу так, щоб особистість зберегла «душевну рівновагу» і відчувала гармонію або баланс між «внутрішнім світом» (*Innenwelt*) і «зовнішнім світом» (*Umwelt*).

Его-психологія стверджує, що невротичні симптоми є результатом недостатньої адаптованої поведінки. Скажімо, людина використовує архаїчні захисні механізми в ситуації, де вони вже не на часі або зовсім не ефективні. Отже, психоаналіз повинен допомогти людині зорієнтуватися в обставинах і адаптуватися до реальності.

Але Лакан вважає такий погляд на справи поверхневим. Его-психологія не помічає ілюзорного характеру адаптації. Проблема полягає в тому, що адаптація блокує доступ до несвідомого. Логіка несвідомого залишається поза увагою терапевта. Звідси «вимір, який відкриває психоаналіз, протистоїть всьому тому, що може бути спрямовано до адаптації» (Lacan, 1954-1955/1988: 86).

Окреслюючи власну позицію, Лакан висуває два вагомих аргументи:

1. Інтерес до адаптивної функції *Ego* ігнорує його засіб буття і специфічні форми відчуження. Ідея адаптація ґрунтується на «спрощеному уявленні про реальність». Реальність – це не об'єктивна даність, до якої *Ego* має адаптуватися; реальність – це скоріше результат проекцій самого *Ego*. Тому справжнє «питання полягає не в адаптації до

реальності, а в демонстрації того, що *Ego*, навпаки, є надто адаптованим, оскільки саме воно і створює цю реальність» (Lacan, 1958b/2006: 498).

2. Якщо метою лікування є адаптація особи до світу або суспільства, то психоаналітик перетворюється на арбітра адаптованості пацієнта. Таким чином, аналітик стає суддею, а власне «ставлення психоаналітика до реальності не проблематизується» (Lacan, 1958b/2006: 493). Автоматично передбачається, що психоаналітик є краще адаптованим, ніж пацієнт. Але чи не є декларована самовпевненість психоаналітика простою помилкою?

Подібній факт прямо перетворює психоаналіз на механізм влади, за допомогою якого психоаналітик нав'язує пацієнтові свою волю і змушує його прийняти своє бачення реальності. Тоді психоаналіз стає інструментом соціального контролю та управління. А це означає, що психоаналіз втрачає статус науки, бо є риск його використання з метою маніпуляції.

Крім того, Лакан ініціює відкриту публічну полеміку із кляйніанським психоаналізом. Представники школи (М. Кляйн, А. Сігал, Г. Розенфельд, У. Біон, Д. Мелтцер) акцентують увагу на розвитку психіки дитини в ранньому віці, висвітлюють первині захисні механізми, з'ясовують причини тривожних розладів, досліджують різні моделі «діадних відносин».

У 1938 р. Лакан знайомиться з Мелані Кляйн. Він переймає її методики роботи, активно цитує її твори, присвячені дитячому психоаналізу, підтримує її концепцію «часткового об'єкта», розвиває її тезу про відмінність депресивної та параноїчної позиції, схвалює її теорію фантазма і травматичного досвіду.

Але Лакан ставить під сумнів її реконструкцію відносин між матір'ю і дитиною в період, який передує появі комплексу Едіпа (Appignanesi & Forrester, 2005: 462). Також Лакан вважає, що «Кляйн приділяє дуже багато уваги матері, нехтуючи важливою роллю батька» (Lacan, 1958a/2006: 613). Звідси Кляйн часто ігнорує символічну функцію батька, завдяки якій комплекс Едіпа отримує успішне вирішення.

Лакан певною мірою не згоден з тією інтерпретацією комплексу Едіпа, яку пропонує Кляйн. Лакан стверджує, що Едіпів комплекс – це не просто стадія розвитку психіки дитини, а скоріше особлива структура формування суб'єктивності. Отже, будь-які суперечки щодо точного визначення моменту появи комплексу Едіпа є марними.

Якби *початок* комплексу Едіпа все ж таки можна було б окреслити хронологічно, то Лакан визначив би час його формування значно

пізніше, ніж це робить Кляйн. Звідси Кляйн практично заперечує існування *до-едіпальної фази* розвитку дитини, хоча Лакан наполягає на тому, що ця фаза дійсно існує і має специфічні «фалічні» риси.

Лакан спростовує тезу Кляйн про «довербальні сфери несвідомого» (Lacan, 1951: 11). На його думку, «довербальних сфер несвідомого не існує», оскільки «несвідоме виникає разом із мовою». Пізніше Лакан чітко покаже, що «несвідоме структуроване подібно до мови» («*the unconscious is structured like a language*») (Lacan, 1970: 186-195).

Лакан зазначає, що людина, за своєю суттю, є «*істотою мовленнєвою*» (*parletre*), а її несвідоме, що є важливою інстанцією мотивації та керування, структуроване як мова. Тому, «*Id* промовляє себе саме тут, у несвідомому». Якби несвідоме не було б окремою системою значень, то його взагалі не можна було б інтерпретувати.

Обговорюючи теорію *Ego* Кляйн, яку вона викладає у праці «Значення смислогенезису в розвитку *Ego*», Лакан виявляє її неповноту («*The theory of the Ego is incomplete*») (Lacan, 1953-1954/1987: 68). Кляйн не враховує символічну структуру, яка підпорядковує собі *Ego* та керує структурою уявного.

Також Лакан критикує британську школу психоаналізу, представники якої (Д. Віннікот, Р. Фейрберн) розвивають теорію об’єктних відносин. Лакан, в принципі, підтримує їхню позицію, але зауважує, що «думкам наших мудреців про завершення об’єктних відносин бракує як чіткості, так і прозорості. Вони мають пересічний характер, який не робить честі професії» (Lacan, 1953/2006: 203).

Нарешті, Лакан доволі серйозно критикує біхевіоризм. Він підкреслює, що біхевіоризм фокусує увагу виключно на зовнішній поведінці та ігнорує складні психічні процеси, які лежать в її основі. Біхевіоризм не враховує мотивацію, релігійні переконання, еротичні потяги, індивідуальні риси характеру особистості. Такий редукціонізм призводить до спрощеного погляду на поведінку людини.

Криза сучасного психоаналізу, – зазначає Лакан, – «погіршується тією доморощеною формою ментальності, яка під назвою біхевіоризму нині так міцно вросла і вкоренилася у візії американців про психологію, що дух Фройда повністю вивітрився з американського психоаналізу» (Lacan, 1953/2006: 204).

Піддаючи критиці своїх опонентів, Лакан не звинувачує їх даремно: він ретельно працює з їхніми текстами, висвітлює слабкі та сильні сторони, підкреслює гарні ідеї або наявні переваги. Тому аргументи Лакана звучать цілком переконливо. Хоча полеміка Лакана

мала бурхливий характер, але його наукова позиція визначена доволі ясно (Jacobus, 2005: 25; Miller, 1987: 4-27).

Резюмуючи свої спостереження та зауваження, Лакан відзначає: «Для мене повернення до Фройда спирається на аналіз ... який конституює особливий період в історії психоаналізу після смерті Фройда. Мій аналіз покликаний показати на історичному матеріалі те, чим психоаналіз не є. Я хочу разом з Вами знайти спосіб відновити справжню думку Фройда» (Lacan, 1955/2006: 336).

Лакан не лише веде жваву полеміку, але й окреслює нові перспективи. Свою мету він бачить у збереженні спадщини Фройда. Дійсно, шлях розвитку психоаналізу є дуже складним і тернистим: тут немає простих доріг. Отже, в своєму прагненні до істини психоаналіз, як і багато інших інтелектуальних рухів XIX – XX ст., іноді має повертатися до власних джерел.

Подібно до того, як німецький філософ Отто Лібман у своїй книзі «Кант і епігони» (1865), захищаючи філософську думку від спрощення, висуває тезу «Назад до Канта!», а відомий феноменолог Едмунд Гуссерль, вивчаючи безпосередній досвід свідомості, висуває тезу «Назад до речей!», так і Лакан закликає «Назад до Фройда!».

Але, анонсуючи «повернення до Фройду», Лакан не пропонує ортодоксальний шлях. Він визнає: «Ми не йдемо слідом за Фройдом, ми його супроводжуємо». В цьому сенсі Лакан проявляє не більше «вірності» Фройду, аніж ті вчені, яким він дорікає за відхід від ідей батька психоаналізу. Лакан так само, як і вони, акцентує в проекті Фройда одні теми та забуває про інші; цікавиться одними аспектами психоаналізу та не бачить інші.

Лакан, звісно, згоден, що його прочитання Фройда також має неповний, частковий і навіть суб'єктивний характер, тому, що він приділяє більше уваги одним моментам, і менше. – іншим. Але це, на думку Лакана, не дає підстави прирівнювати його позицію до позиції всіх названих колег в справі «вірності» духу і заповітам Фройда.

«Лакан наполягає на тому, що його "повернення до Фройда" є лише єдиною вірною моделлю» («*Lacan insist that his "return to Freud" supplies the only valid model*») (Macey, 1994: XXII). Чи були у нього на це підстави? Так, безумовно. Лакан вивів інтерпретацію робіт Фройда на принципово новий якісний рівень, якого раніше ще ніхто не досягав.

«Лакан зробив ґрунтовне перезаснування фройдівського вчення» (Баддю, & Рудінеско, 2020: 66). Лакан оновив категоріально-понятійний апарат Фройда, в нюансах розробив його техніку психоаналізу, провів

безліч клінічних досліджень, запропонував оригінальну інтерпретацію комплексу Едіпа та комплексу кастрації.

«Здійснене Лаканом “повернення до Фройда” заклало нові теоретичні основи психоаналізу і мало надзвичайно важливі наслідки для терапевтичного лікування» (Zizek, 2007: 4–5). Лакан радикалізував фройдівську концепцію несвідомого, показав зв’язок між мовою і несвідомим, переконливо довів, що саме мова, а не *Ego*, є первинною інстанцією, яка формує внутрішній світ суб’єкта.

Висновок. Отже, «лише крізь призму лаканівського погляду, призму того, що Лакан називав своїм «поверненням до Фройда», ми врешті отримали можливість збагнути ключові теоретичні прозріння Фройда в їх істинному вимірі. Лакан розумів це повернення не як повернення до того, що Фройд сказав, а радше як повернення до самого серця фройдистської революції, яку, можливо, навіть сам Фройд цілком не усвідомлював» (Zizek, 2007: 2).

Список використаних джерел

1. Appignanesi L. & Forrester J. Freud’s Women. London: Foenix, 2005.

2. Бадью А. & Рудінеско Е. Жак Лакан: Сучасність минулого. Діалог. К.: Комубук, 2020.

3. Jacobus M. The Poetic of Psychoanalysis in the wake of Klein. Oxford: Oxford University Press, 2005.

4. Lacan J. (1958a/2006). Guiding remarks for a convention on female sexuality. In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 610–620.

5. Lacan J. (1938/1984). Les complexes familiaux dans la formation de l’individu. Essai d’analyse d’une fonction en psychologie. Paris: Navarin, 1984.

6. Lacan J. (1970). Of Structure as an Inmixing of an otherness prerequisite to any subject whatever. In: *The languages of criticism and the science of man: the structuralist controversy*. (Ed. R. Maskey and E. Donato). Baltimore: John Hopkins University Press, 1970. P. 186–195.

7. Lacan J. (1946/2006). Presentations on psychical causality. In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 123–158.

8. Lacan J. (1951). Some reflections on the Ego. *International Journal of Psychoanalysis.* 1954. Vol. 34. P. 11–17.

9. Lacan J. (1958b/2006). The direction of the treatment and the principles of its power. In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 489–542.

10. Lacan J. (1955/2006). The Freudian thing, or the Meaning of the return to Freud in psychoanalysis. In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 334–363.

11. Lacan J. (1953/2006). The function and field of speech and language in psychoanalysis. In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 197–268.

12. Lacan J. (1960/2006). The subversion of the subject and the dialectic of desire in the Freudian unconscious. In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 671–702.

13. Lacan J. (1953–1954/1987). The Seminar. Book I. Freud's Papers on Technique (1953–1954). Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

14. Lacan J. (1954–1955/1988). The Seminar. Book II. The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis (1954–1955). Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

15. Macey D. Introduction. In: Lacan J. (1964/1994). The Seminar. Book XI. The Four fundamental concept of psychoanalysis (1964). London: Verso, 1994.

16. Miller J. A. How psychoanalysis cure according to Lacan. *News Letter of the Freudian Field*. 1987. № 1. P. 4–27.

17. Zizek Z. How to read Lakan. London & New York: W. W. Norton, 2007.

А.В. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
А.О. Фіщук
магістрантка 1 курсу за спеціалізацією А6.01 Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СУТНІСТЬ ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОМОТОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки та психології зростає увага до проблеми формування базових пізнавальних функцій у дітей з психомоторними порушеннями. Однією з таких функцій є просторовий аналіз і синтез, які відіграють провідну роль у становленні

предметно-практичної діяльності, мовлення, мислення та навчальних навичок дитини.

Просторові уявлення формуються в онтогенезі поступово, у тісному взаємозв’язку з руховим досвідом, сенсорним розвитком і мовленнєвою активністю. Порушення психомоторного розвитку призводять до обмеження активної взаємодії дитини з навколишнім середовищем, що негативно впливає на процес просторового аналізу і синтезу.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що несформованість просторових функцій у дітей з психомоторними порушеннями стає причиною труднощів у засвоєнні читання, письма, математики, орієнтації у просторі та власному тілі. Це обумовлює необхідність глибокого теоретичного осмислення сутності розвитку просторового аналізу і синтезу в контексті психомоторних порушень.

У психологічній науці просторовий аналіз розглядається як процес виокремлення просторових ознак об’єктів (форми, величини, положення, напрямку, відстані), тоді як просторовий синтез полягає в об’єднанні цих ознак у цілісний образ. Зазначені процеси забезпечують адекватне сприймання простору та орієнтацію в ньому (Eaton, & Yu, 1989).

Просторовий аналіз і синтез є складними психічними утвореннями, що інтегрують сенсорні, моторні та інтелектуальні компоненти. Їх формування відбувається на основі практичної діяльності дитини та опосередковується мовленням.

У межах культурно-історичної теорії Л. Виготського розвиток просторових функцій розглядається як соціально зумовлений процес, що відбувається у спільній діяльності дитини з дорослим. Просторовий аналіз і синтез формуються як вищі психічні функції, які поступово переходять від зовнішніх дій до внутрішнього плану.

Відповідно до теорії Л. Виготського (1960), що далі відокремлюють вторинний симптом від первинного, тим краще він піддається корекції. У зв'язку з цим у ранньому віці, коли сенсомоторний розвиток є домінуючим, такі діти завжди відстають у розвитку від однолітків. І тут, дійсно, ступінь рухових порушень безпосередньо визначає рівень розвитку сенсорних функцій. Але вже в дошкільному віці, коли дитині стає доступним накопичення уявлень, розвиток пам'яті і мови, вона починає наздоганяти своїх однолітків і стає значно менш залежною у психічному розвитку від своїх рухових можливостей. Сенсорний розвиток коригується за рахунок організації

перцептивних дій. Увага і пам'ять розвиваються завдяки спеціальним тренуванням. Мова і мислення удосконалюються в спілкуванні з оточуючими і, особливо, в процесі корекційних занять. До семи років така дитина в стані засвоювати програму масової школи за винятком тих розділів, які безпосередньо пов'язані з фізичним розвитком. Моторні порушення можуть вплинути на способи, прийоми навчання, але не визначають принципову здатність до засвоєння змісту освітньої програми.

Діяльнісний підхід (О. Леонтьєв, П. Гальперін) підкреслює роль предметно-практичної діяльності у формуванні просторових уявлень. Просторові дії розвиваються шляхом поетапного формування розумових дій – від матеріальних до розумових.

З позицій нейропсихологічного підходу (О. Лурія) просторовий аналіз і синтез пов’язані з функціонуванням тім’яно-потиличних відділів кори головного мозку та системою міжпівкульної взаємодії. Порушення психомоторики часто супроводжуються недостатньою зрілістю цих мозкових структур.

Психомоторний розвиток охоплює систему взаємопов’язаних рухових і психічних процесів, які забезпечують активну діяльність дитини. Просторові функції є його невід’ємною складовою, оскільки будь-який рух передбачає орієнтацію в просторі, планування та контроль дій (Сімко А., & Сімко Р., 2025).

Недостатній розвиток психомоторики призводить до обмеження рухового досвіду, що негативно позначається на формуванні уявлень про просторові відношення «ліворуч–праворуч», «вгорі–внизу», «перед–за», а також схемі власного тіла. У логопедичній практиці це проявляється у труднощах засвоєння прийменниково-відмінкових конструкцій, просторово зумовленої лексики, порушеннях граматичної будови мовлення та формуванні зв’язного висловлювання.

У дітей з психомоторними порушеннями часто спостерігаються труднощі у диференціації просторових ознак, нестійкість просторових уявлень, порушення орієнтації в навколишньому просторі та на площині аркуша. Такі діти можуть плутати напрямки руху, неправильно відтворювати форму та розміщення предметів.

Недостатність просторового аналізу і синтезу зумовлює труднощі у засвоєнні графічних навичок, конструювання, читання і письма, що в подальшому негативно впливає на навчальну діяльність.

Розвиток просторових функцій є одним із пріоритетних напрямів корекційно-розвивальної роботи з дітьми з психомоторними

порушеннями. Формування просторового аналізу і синтезу сприяє не лише вдосконаленню рухових навичок, а й розвитку мовлення, мислення та довільної регуляції діяльності (Озеров, 2002).

Корекційна робота має будуватися з урахуванням принципів системності, поетапності та індивідуального підходу, а також тісної інтеграції логопедичних і психомоторних завдань. Ефективними є вправи з орієнтації у просторі, конструктивна діяльність, рухові ігри, графічні завдання, поєднані з мовленнєвим супроводом.

Висновок. Теоретичний аналіз засвідчив, що просторовий аналіз і синтез є важливими компонентами психічного розвитку дитини та тісно пов'язані з рівнем психомоторної зрілості. У дітей з психомоторними порушеннями спостерігається недостатня сформованість просторових функцій, що безпосередньо відображається на стані мовленнєвого розвитку: формуванні лексико-граматичної сторони мовлення, зв'язного мовлення, читання і письма, а також ефективності логопедичної корекції.

Розкриття сутності теорії розвитку просторового аналізу і синтезу дозволяє обґрунтувати необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на подолання вторинних відхилень і забезпечення гармонійного розвитку дітей з психомоторними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Озеров В.П. Психомоторні особливості людини. Дубна: Фенікс, 2002. 320 с.

2. Сімко А.В., Сімко Р.Т.. Розвиток психомоторики дітей з порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2025. 182 с.

3. Сімко А.В. Історичні та сучасні підходи до застосування фізичних вправ дошкільного віку з відхиленнями в розвитку. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 9 у 5 т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. Т. 5. С. 43–44.

4. Eaton W. O., Yu A. P. Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? *Child development.* 1989. Aug;60(4). P. 1005–1011.

О.С. Штепа
кандидат психологічних наук, доцент,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Львів, Україна

МЕХАНІЗМИ І РИЗИКИ САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ХАРАКТЕРИСТИКАХ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

У межах постнекласичної раціональності особистість розглядається як відкрита, нелінійна, саморозвивальна система, що функціонує в умовах невизначеності та множинності взаємодій (Hassan, 1982). Відтак, самоздійснення перестає бути наперед заданим результатом або завершеною формою розвитку, воно рефлексивно постає як процесуальна характеристика буття особистості.

З екзистенційного погляду (Längle et al., 2003), самоздійснення постає не лише як реалізація потенціалу, а значною мірою, як переживання власної істинності та автентичності буття, що дає змогу людині витримувати екзистенційну тривогу та психологічну напругу як ресурс саморозвитку У психологічному вимірі постмодерні умови трансформують бачення життєвого, професійного та особистісного самоздійснення. Зокрема, життєве та професійне самоздійснення дедалі менше спираються на зовнішні критерії, підсилюється значущість внутрішньої форми самоздійснення (Кокун, 2013). Особистісне самоздійснення (Штепа, 2018) реалізується через саморозуміння, рефлексію та здатність до самоконструювання образу Я, що набуває особливої значущості в умовах фрагментованої постмодерної культури.

З методологічного погляду постнекласичної раціональності самоздійснення особистості слід визначувати за такими характеристиками:

- відкритість – перебування у постійному діалозі зі світом та чутливість до соціокультурних змін;
- нелінійність – процес самоздійснення характеризується розривами, кризами та повторними конфігураціями життєвого проєкту;
- самозумовленість – внутрішні смисли та цінності пріоритетні над зовнішніми приписами;
- рефлексивність – самоздійснення розгортається через саморозуміння та інтерпретацію власного досвід.

Механізми самоздійснення в умовах проекту постмодернізму доцільно визначити такі:

- саморозуміння та рефлексія (Штепа, 2018);
- самоконструювання і самозміни (Кокун, 2013);
- рефлексивні переміни психологічної напруги (Längle, 2008).

Важливо схарактеризувати ризики самоздійснення особистості, які модуть увиразнитись саме у постмодерністичному погляді (табл.1).

Таблиця 1.

Ризики самоздійснення особистості у характеристиках постмодернізму

Ризики деконструкції самоздійснення особистості	Психологічний зміст
Симулятивність	Підміна людиною автентичного самоздійснення зовнішньою самопрезентацією, орієнтація на соціальні очікування
Фантастичність Я	Формування ілюзорних образів людини самої себе без екзистенційного ґрунту, уникання відповідальності за власне життя
Фрагментація особистісної ідентичності	Втрата людиною цілісності життєвого проєкту, нездатність інтегрувати множинні смисли та соціальні ролі
Екзистенційна вичерпаність	Перевантаження особистості множинністю виборів і відповідальністю, нездатність витримати екзистенційну тривогу
Втрата смислової спрямованості	Маргіналізації життєвого досвіду людини

Висновок. Самоздійснення особистості в епоху постмодернізму постає як безупинний рефлексивний процес самоконструювання людини, що розгортається в умовах невизначеності, множинності смислів. Водночас для провадження самоздійснення особистості важливі здатність особистості до вибору і відповідальності за власний життєвий шлях, уміння користуватися психологічною напругою як ресурсом та підтримувати внутрішню цілісність незалежно від мінливих зовнішніх умов.

Список використаних джерел

1. Кокун О.М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота.* 2013. С. 1-5.

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1393/1/%D0%A1%D1%82_%D0%9F%D1%80_%D0%BF%D1%81_%D1%81%D0%BE%D1%86_%D1%80%D0%BE%D0%B1_13.pdf

2. Штепа О. Опитувальник особистісної здійсненності: теоретичні підстави для розробки та результати апробації. *Психологічний часопис,* 4(5), 2018. 196–223. https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.13

3. Hassan I. The Dismemberment of Orpheus: Toward a Postmodern Literature. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1982. https://www.scribd.com/doc/150907221/Ihab-Habib-Hassan-The-Dismemberment-of-Orpheus-Toward-a-Postmodern-Literature-1982

4. Längle A., Orgler C., Kundi M. The Existence Scale (ES). European Psychotherapy. 2003. Vol. 4, No. 1. https://www.existenzanalyse.org/wp-content/uploads/ESK-Article_-_EP_2003.pdf

А.О. Артеменко
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ РИС КЕРІВНИКА НА ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ

Вплив особистісних рис керівника на формування стилю управління є однією з ключових проблем сучасної теорії та практики менеджменту. В умовах динамічних змін соціально-економічного середовища, зростання ролі людського капіталу та необхідності швидкої адаптації організацій до нових викликів особливого значення набуває ефективне керівництво. Саме керівник виступає центральною фігурою управлінського процесу, а його індивідуальні психологічні та моральні характеристики значною мірою визначають характер взаємодії з підлеглими, способи прийняття рішень і загальну результативність діяльності організації. Стиль управління формується не лише під впливом зовнішніх умов і вимог організації, а й як відображення особистості керівника, його цінностей, переконань і життєвого досвіду (Зайченко, 2018).

Стиль управління розглядається як відносно стійка система методів, форм і прийомів впливу керівника на колектив з метою досягнення поставлених цілей. Він проявляється у манері спілкування з підлеглими, рівні контролю, способах мотивації, характері прийняття управлінських рішень і реагуванні на проблемні ситуації. Особистісні риси керівника становлять психологічну основу стилю управління та охоплюють емоційно-вольові, інтелектуальні, комунікативні та морально-етичні характеристики. Вони формуються протягом усього життя людини та зазнають змін у процесі професійного становлення,

проте зберігають певну стабільність, що відображається в управлінській поведінці (Карамушка, 2020).

У науковій літературі традиційно виділяють кілька основних стилів управління, серед яких найбільш поширеними є авторитарний, демократичний і ліберальний (Зайченко, 2018; Орбан-Лембрик, 2015). Авторитарний стиль характеризується концентрацією влади в руках керівника, жорстким контролем, домінуванням наказів і обмеженою участю підлеглих у процесі прийняття рішень. Такий стиль часто пов'язаний з особистісними рисами керівника, як-от прагнення до влади, низький рівень довіри до персоналу, підвищена тривожність або імпульсивність. Демократичний стиль управління ґрунтується на співпраці, колегіальності, врахуванні думки працівників і стимулюванні їхньої ініціативи. Його формуванню сприяють відкритість, комунікабельність, емоційна стабільність і впевненість у собі керівника. Ліберальний стиль характеризується мінімальним втручанням у діяльність підлеглих, високим рівнем автономії працівників і слабким контролем, що часто є наслідком невпевненості керівника або уникання відповідальності (Максименко, 2019).

Емоційно-вольові риси керівника відіграють важливу роль у виборі та реалізації стилю управління. Здатність до самоконтролю, врівноваженість і стресостійкість дозволяють керівникові ефективно діяти в складних і конфліктних ситуаціях, приймати зважені рішення та підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі. Керівники з високим рівнем емоційного інтелекту краще розуміють потреби й настрої підлеглих, що сприяє формуванню демократичного стилю управління. Натомість емоційна нестабільність, дратівливість і схильність до різких реакцій можуть зумовлювати авторитарні методи впливу, які знижують рівень довіри в колективі та негативно впливають на мотивацію працівників (Зайченко, 2018).

Не менш значущими є комунікативні якості керівника, зокрема вміння чітко висловлювати думки, слухати, переконувати та налагоджувати міжособистісні контакти. Розвинені комунікативні здібності сприяють встановленню партнерських відносин між керівником і підлеглими, підвищують ефективність командної роботи та зменшують імовірність виникнення конфліктів. Керівник, який володіє навичками конструктивного спілкування, зазвичай обирає демократичний стиль управління, орієнтований на взаєморозуміння та співпрацю (Максименко, 2019). Водночас низький рівень комунікативної компетентності може призводити до відчуженості

керівника від колективу, формального стилю управління або надмірної жорсткості у взаєминах з підлеглими.

Лідерські якості керівника, такі як ініціативність, відповідальність, упевненість у власних силах і здатність надихати інших, також істотно впливають на формування стилю управління. Адекватна самооцінка дозволяє керівникові об'єктивно оцінювати власні можливості та потенціал підлеглих, делегувати повноваження й гнучко поєднувати різні стилі управління залежно від ситуації (Шейн, 2018). Завищена самооцінка може призводити до надмірної авторитарності та ігнорування думки колективу, тоді як занижена – до нерішучості й ліберального стилю, що знижує ефективність управління.

Важливе значення у формуванні стилю управління мають морально-етичні риси керівника, зокрема чесність, справедливість, відповідальність і повага до особистості працівника. Дотримання етичних норм у процесі управління сприяє зміцненню довіри в колективі, формуванню позитивного іміджу керівника та підвищенню лояльності персоналу. Керівник, який керується моральними принципами, здатний створити стабільний і сприятливий соціально-психологічний клімат, що позитивно впливає на результати діяльності організації. Порушення етичних норм, навпаки, може призводити до конфліктів, демотивації працівників і зниження ефективності управлінських рішень (Орбан-Лембрик, 2015).

Висновок. Особистісні риси керівника є визначальним чинником формування стилю управління та значною мірою впливають на успішність функціонування організації. Найбільш ефективним у сучасних умовах є гнучкий стиль управління, що поєднує різні методи впливу залежно від ситуації та ґрунтується на високому рівні професійної підготовки й психологічної зрілості керівника. Цілеспрямований розвиток особистісних якостей керівників, зокрема емоційного інтелекту, комунікативних і лідерських здібностей, є важливою умовою підвищення ефективності управління та забезпечення сталого розвитку організацій.

Список використаних джерел

1. Зайченко І.В. Психологія управління : *навч. посіб*. Київ : Ліра, 2018. 320 с.

2. Карамушка Л.М. Психологія управління організаціями : *монографія*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. 340 с.

3. Максименко С.Д. Психологія особистості : *підручник*. Київ : Либідь, 2019. 640 с.

4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : *навч. посіб*. Київ : Академвидав, 2015. 384 с.

5. Шейн Е.Х. Організаційна культура та лідерство. Харків : Гуманітарний центр, 2018. 312 с.

Р.О. Савчинський
кандидат соціологічних наук, доцент,
викладач кафедри практичної психології та педагогіки,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Львів, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ: БАГАТОРІВНЕВА ПРОЦЕСУАЛЬНА МОДЕЛЬ

Сучасне середовище, в якому функціонують організації, все більше набуває кризового характеру через пандемії, воєнні конфлікти, економічні та кліматичні виклики. Такий контекст актуалізує питання організаційної резильєнтності як здатності не лише витримувати вплив зовнішніх стресорів, а й трансформуватися, зберігаючи функціональність та цілісність організаційного середовища. Поширена теоретико-методологічна оптика аналізу резильєнтності як організаційної характеристики у фіксовані моменти часу часто ігнорує: а) контекст динаміки резильєнтності впродовж темпоральних фаз проходження самої кризи; б) більш комплексну міжрівневу динаміку організації як системи, оскільки фокус концентрується переважно на індивідуальному (психологічна резильєнтність) або на організаційному рівні (структурна адаптивність); в) детальне механістичне пояснення резильєнтності, зокрема соціально-психологічних механізмів, аналізуючи переважно організаційні ресурси (капітали), інструменти та результати. Відповідно, відбувається поступовий перехід до концептуалізації організаційної резильєнтності через процесуальну оптику (Langley et al., 2013; Duchek, 2020; Williams et al., 2017), яка розуміє організації не як статичні сутності, а як безперервні потоки взаємодій, інтерпретацій та координованих дій. У цьому контексті організаційна стійкість може бути визначена як емерджентний, темпорально розгорнутий організаційний феномен, який виникає внаслідок багаторівневих генеративних механізмів і забезпечує динамічну здатність передбачати, долати та адаптуватися до зовнішніх стресорів. У такій постановці організаційні кризи дизруптують спільні

припущення, уявлення та колективні ідентичності організаційних спільнот, усталені організаційні практики та рутини (Weick, & Sutcliffe, 2015). З позиції резильєнтності потрібна активізація соціально-психологічних механізмів, що дозволяють організаційним акторам реконструювати спільні смисли, регулювати колективні емоційні стани та координувати адаптивні відповіді. Відповідно, крім розгляду резильєнтності як стабільного організаційного атрибуту, її також слід концептуалізувати як безперервний процес колективного конструювання смислів, емоційної регуляції, ідентичнісних переговорів та поведінкової координації на індивідуальному, командному та організаційному рівнях.

Організаційна резильєнтність розгортається через три рекурсивні фази: передбачення, реагування та адаптацію (Duchek, 2020; Weick, & Sutcliffe, 2015). У фазі передбачення важлива детекція «сигналів загроз» та осмислення ризиків. Фаза реагування потребує мобілізації та координації для збереження функціональної цілісності організації (Bundy et al., 2017). Для фази адаптації важливою є трансформація кризового досвіду в нові спроможності, що стають фундаментом для майбутніх циклів передбачення (Gioia et al., 2000).

Резильєнтні процеси відбуваються на взаємопов'язаних рівнях (Kozlowski, & Klein, 2000): індивідуальному (організаційні актори), командному (організаційні групи) та організаційному (організаційна культура та структури). Ці рівні є динамічно взаємозалежними. Два онтологічні виміри організаційної резильєнтності – темпоральний та багаторівневий – є основою для її процесуального моделювання та подальшого визначення соціально-психологічних механізмів, які пояснюють динаміку організації в умовах кризових впливів.

У докризовій фазі центральним завданням є формування когнітивної готовності всередині організації. На індивідуальному рівні основним механізмом є когнітивна симуляція загрози. Він передбачає випереджальну обробку інформації на основі теорії проспективної когніції (Suddendorf, & Corballis, 2007). Важливою є не лише наявність інформації, а й практики сценаріювання майбутнього, контрфактуальне міркування та ментальна репетиція дій. Це розширює інтерпретативні репертуари індивідів та виконує емоційну функцію, знижуючи «ефект несподіванки» через стан когнітивної підготовленості.

На командному рівні ці індивідуальні процеси та дії трансформуються через механізм розподіленого осмислення (distributed sensemaking). Інтерпретація загрози кристалізується через внутрішньо-організаційну комунікацію, в межах якої здійснюється артикуляція

множинних бачень та проекцій загроз, що призводить до конвергенції їхнього цілісного розуміння (Maitlis, & Christianson, 2014). Важливу роль тут відіграє лідерське надання смислів (sensegiving), яке забезпечує вирівнювання фреймів (Maitlis, & Lawrence, 2007). Соціальна валідація сприйняття ризиків дозволяє сформувати сприйняття «реальності» загрози на рівні групи, що створює підґрунтя для координованої підготовки.

На організаційному рівні фаза передбачення пов'язана з механізмом колективної нормалізації невизначеності. Організації підтримують випереджувальну спроможність через лідерські та інституційні практики, які забезпечують те, що кризові фактори сприймаються як керована частина організаційного життя. Це дозволяє уникнути захисного відчуження або заперечення загрози, стимулюючи конструктивну підготовку (Edmondson, & Lei, 2014).

Коли організація стикається безпосередньо із зовнішнім стресором, активується механізм мобілізації дії на основі ефективності. Згідно з теорією самоефективності (Bandura, 2012), індивіди оцінюють власну здатність вплинути на ситуацію. Формування віри в потенційну ефективність підвищує поведінкову активацію та схильність до ініціативи. Механізм підтримується через малі успішні кроки, завдяки яким накопичується компетентність та зростає залученість. Це має наслідком те, що «загрози» рефреймуються як «виклик», який потрібно подолати, що активізує пошук рішень та проблемно-орієнтований копінг.

На рівні команд відбувається формування солідарності під загрозою. Криза інтенсифікує міжособистісну взаємозалежність та посилює групові межі й ідентифікацію за принципом «ми vs загроза» (Drury et al., 2009). Така групова динаміка супроводжується формуванням готовності до ризику та довіри на основі вразливості. Це знижує внутрішню фрагментацію, проте містить ризик «групового мислення» та зменшення критичності до альтернативної позиції в умовах кризи.

На організаційному рівні ці процеси втілюються в механізмі імпровізаційної ініціативності. В умовах дизрупції жорсткі ієрархічні структури часто функціонально девальвують, поступаючись місцем гнучким патернам взаємодії (Bigley, & Roberts, 2001). Авторитет ситуативно перетікає до носіїв релевантної експертизи, формується плинне лідерство та ролі (Uhl-Bien et al., 2007), функціональна опора зміщується на неформальні мережі. Водночас виникає «парадокс

структури»: організація повинна зберігати мінімальні структури як каркас для адаптивних відповідей, щоб уникнути хаосу.

Після подолання гострої фази на командному рівні активується колективне рефлексивне осмислення. Механізм навчання фокусується на ретроспективній інтерпретації помилок та успіхів, їхньому аналізі через дебрифінги без пошуку винних. Важливою є емоційна трансформація, коли страх, який супроводжував подолання кризи, трансформується в когнітивні інсайти (Ellis, & Davidi, 2005). Для організаційної інтеріоризації досвіду важливим є створення спільних каузальних карт та ментальних моделей.

На рівні всієї організації зазвичай відбувається реконструкція організаційної ідентичності. Оскільки криза зазвичай зачіпає самоконцепцію компанії, необхідне переукладання «соціального договору» щодо того, ким є організація тепер (Gioia et al., 2000). Це включає перевизначення організаційної мети та інтеграцію кризового досвіду в загальний організаційний наратив.

Висновок. Запропонована багаторівнева процесуальна модель соціально-психологічних механізмів організаційної стійкості інтегрує темпоральний (фази передбачення, реагування та адаптації) та структурний (індивідуальний, командний та організаційний рівні) виміри резильєнтності. Описані соціально-психологічні механізми мають практичне значення для організацій, що функціонують в умовах перманентної невизначеності, зокрема в контексті воєнних конфліктів, оскільки дозволяють ідентифікувати конкретні точки інтервенції для зміцнення організаційної резильєнтності на кожній фазі кризового циклу.

Список використаних джерел

1.Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management.* 2012. Vol. 38, No. 1. P. 9–44.

2.Bigley G. A., Roberts K. H. The incident command system: High-reliability organizing for complex and volatile task environments. *Academy of Management Journal*. 2001. Vol. 44, No. 6. P. 1281–1299.

3.Bundy J., Pfarrer M. D., Short C. E., Coombs W. T. Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of Management*. 2017. Vol. 43, No. 6. P. 1661–1692.

4.Drury J., Cocking C., Reicher S. The nature of collective resilience: Survivor reactions to the 2005 London bombings. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*. 2009. Vol. 27, No. 1. P. 66–95.

5.Duchek S. Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research.* 2020. Vol. 13. P. 215–246.

6.Edmondson A. C., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.* 2014. Vol. 1. P. 23–43.

7.Ellis S., Davidi I. After-event reviews: Drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*. 2005. Vol. 90, No. 5. P. 857–871.

8.Gioia D. A., Schultz M., Corley K. G. Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review*. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 63–81.

9.Kozlowski S. W. J., Klein K. J. A multilevel approach to theory and research in organizations. Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations / eds. K. J. Klein, S. W. J. Kozlowski. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 3–90.

10.Langley A., Smallman C., Tsoukas H., Van de Ven A. H. Process studies of change in organization and management: Unveiling temporality, activity, and flow. *Academy of Management Journal*. 2013. Vol. 56, No. 1. P. 1–13.

11.Maitlis S., Christianson M. *Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. Academy* of Management Annals. 2014. Vol. 8, No. 1. P. 57–125.

12.Maitlis S., Lawrence T. B. Triggers and enablers of sensegiving in organizations. *Academy of Management Journal*. 2007. Vol. 50, No. 1. P. 57–84.

13.Suddendorf T., Corballis M. C. The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans? *Behavioral and Brain Sciences*. 2007. Vol. 30, No. 3. P. 299–313.

14.Uhl-Bien M., Marion R., McKelvey B. Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*. 2007. Vol. 18, No. 4. P. 298–318.

15.Weick K. E., Sutcliffe K. M. Managing the Unexpected: Sustained Performance in a Complex World. 3rd ed. Hoboken : John Wiley & Sons, 2015. 200 p.

16.Williams T. A., Gruber D. A., Sutcliffe K. M., Shepherd D. A., Zhao E. Y. Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals.* 2017. Vol. 11, No. 2. P. 733–769.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ І РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЛЮДИНИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ ТА КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ

Д.В. Гудир
аспірантка,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна

МІКРОДИНАМІКА РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: РОЛЬ КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ, РУТИН І СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ

Тривалі кризові умови (війна, вимушені переміщення, економічна нестабільність) змінюють характер психологічного навантаження: стрес стає не разовою подією, а тривалим фоном. У такому контексті резильєнтність доцільно розглядати не як «вроджену міцність», а як динамічний процес відновлення функціонування та смислотворення після ударів і виснаження (Masten, 2001 : 227; Rutter, 2012 : 335).

У межах сучасних підходів резильєнтність описують як здатність зберігати або повертати прийнятний рівень адаптації, попри втрати та загрози, із можливими короткочасними періодами дезорганізації (Bonanno, 2004 : 20). Важливою є відмінність між резильєнтністю (поворот до функціонування у часі) та життєстійкістю/витривалістю як більш стабільним стилем реагування. У прикладній роботі ця відмінність допомагає не плутати «відновлення» із вимогою «триматися завжди».

Метою тез є обґрунтування мікродинамічного підходу до резильєнтності, який фокусується на щоденних механізмах відновлення: коротких циклах зниження напруги, повернення до ролей, відновлення контролю та підтримки. Пропонується розглядати резильєнтність як результат взаємодії трьох груп чинників: (1) когнітивної гнучкості, (2) відновлювальних рутин, (3) соціальної підтримки.

Когнітивна гнучкість виступає «перемикачем» між загрозою та завданням: вона пов’язана з переоцінкою ситуації, вибором стратегії дій і відновленням відчуття агентності. У кризі це може проявлятися як здатність переходити від катастрофізації до планування, від самообвинувачення до відповідальної турботи про себе, від уникання до дозованого наближення до складного (Southwick та ін., 2014 : 3).

Відновлювальні рутини – це повторювані мікропрактики, що підтримують базові регуляторні системи: сон, рух, харчування, контакт із близькими, обмеження інформаційного перевантаження, короткі паузи для дихання та заземлення. Їхня роль полягає не в «позитивності», а в збереженні ресурсів нервової системи й поверненні передбачуваності в середовище, де багато непередбачуваного.

Соціальна підтримка діє як буфер загрози та як канал відновлення смислу. У мікродинамічному підході важливі не лише «великі» ресурси (служби, програми), а й малі одиниці підтримки: регулярні короткі контакти, безпечні спільноти, практики взаємодопомоги. Якість підтримки (узгодженість, доступність, ненасильницька комунікація) може бути критичнішою за її кількість.

Для емпіричної перевірки підходу доцільним є поєднання коротких шкал резильєнтності та вимірювання щоденних коливань стану. Як базові індикатори можуть застосовуватися CD-RISC (оцінка ресурсів стійкості) та BRS (здатність «повертатися назад» після стресу) (Connor, Davidson, 2003 : 76; Smith та ін., 2008 : 194). Перспективним є додавання щоденникових або мікролонгітюдних даних щодо сну, інформаційного навантаження, інтенсивності тривоги та мікропрактик відновлення.

Практичний висновок полягає в тому, що розвиток резильєнтності можна планувати як роботу з трьома мішенями: тренування гнучкого мислення, стабілізація відновлювальних рутин і посилення якості соціальних опор. Така рамка допомагає психологу та клієнту формувати реалістичні цілі: не «не відчувати страху», а відновлюватися після хвиль страху та повертатися до значущих дій.

У вітчизняному контексті резильєнтність доцільно розуміти як здатність зберігати життєздатність і сенс у тривалих кризових умовах, коли стресори повторюються та змінюються. Сучасні українські напрацювання підкреслюють важливість поєднання індивідуальних регуляторних навичок і соціальних опор, що знижують ризик виснаження та сприяють відновленню функціонування (Кокун, 2025 : 12).

Мікродинамічний підхід пропонує фіксувати резильєнтність як траєкторію від тригера до відновлення: як швидко людина стабілізує фізіологічну реакцію, повертається до ролей і приймає реалістичні рішення. У межах сучасного фреймворку резильєнтності це відповідає фокусу на механізмах, що підтримують психічне здоров’я попри

експозицію до стресорів (Kalisch та ін., 2017 : 784). На практиці мова про повторювані короткі цикли: помітити загрозу, назвати потребу, зробити один крок дії, відновити контакт із підтримкою та повернутися до значущих завдань.

Емпірично підхід можна перевіряти через поєднання коротких шкал резильєнтності (BRS, CD-RISC) із щоденниковими даними протягом 10–14 днів. До щоденникових показників доцільно включати інтенсивність напруги, якість сну, інформаційне навантаження, частоту відновлювальних рутин і якість підтримки. Це дозволяє точніше визначати, що саме допомагає конкретній людині відновлюватися в реальному житті та які мікропрактики є найбільш «працюючими».

Практичні імплікації: розвиток резильєнтності можна планувати як налаштування мікропрактик із низьким порогом входу (коротка пауза для зниження напруги, одна конкретна дія на 3–10 хвилин, мікроконтакт із підтримкою, гігієна інформації, підсумок дня для смислотворення). Це не «позитивне мислення», а структуроване повернення до керованості та ролей, які надають відчуття опори.

Обмеженням є ризик спрощення травматичних наслідків до рівня «звичок», тому мікропрактики мають розглядатися як стабілізаційний шар у поєднанні з професійною допомогою, коли вона необхідна.

Список використаних джерел

1. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, № 1. P. 20–28.

2. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, № 2. P. 76–82.

3. Kalisch R., Baker D. G., Basten U. et al. The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*. 2017. Vol. 1, № 11. P. 784–790.

4. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: *монографія*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.

5. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, № 3. P. 227–238.

6. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. Vol. 24, № 2. P. 335–344.

7. Smith B. W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back.

International Journal of Behavioral Medicine. 2008. Vol. 15, № 3. P. 194–200.

8. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5. Art. 25338.

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

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сьогодні у час воєнних дій для українців актуальними стають психологічна стійкість, здатність протистояти травматичним подіям, стійкість до стресових ситуацій. Війна – це кризова ситуація для всіх українців, і щоб пережити ці події важливою стає життєстійкість.

Вивчення проблеми стресу спонукало науковців досліджувати здатність особистості вирішувати кризові життєві ситуації. Поняття життєстійкості (англ. «hardiness») було запропоновано S. Maddi та S. Kobasa у II половині XX ст. S. Maddi, життєстійкістю називає особливу структуру навичок і установок, які перетворюють зміни на можливості. Життєстійкістю є психологічна живучість і розширена ефективність особистості, що пов'язана із її мотивацією до подолання стресових життєвих ситуацій [11].

Проблему життєстійкості в українській психології вивчали: Л.І. Березовська, В.Ж. Богайчук, І. Данилюк, О.М. Кокун, С.М. Кондратюк, С.Л. Кравчук, Т.О. Ларіна, В.В. Предко, К.О. Сахарова, Л.П. Чепіга, О.А. Чиханцова та ін. [1-10].

За словами Л.П. Чепіги, життєстійкість є мірою сформованості здібності людини чинити опір стресовій ситуації, зберігаючи при цьому внутрішній баланс та досягаючи успіху в діяльності [9, с. 341]. Л.І. Березовська та В.Ж. Богайчук, вважають, що життєстійкість є динамічною характеристикою, що передбачає безперервну та активну адаптацію особистості до кризових подій [1, с. 17].

О.А. Чиханцова вважає, що життєстійкість є феноменом самодетермінації, який відображає прагнення людини до саморозвитку і розкриття своїх здібностей, усвідомлення достатності ресурсів для досягнення успіху [10, с. 39]. К.О. Сахарова висловлює думку, що життєстійкість особистості – це інтегральна характеристика особистості, що протистоїть негативним зовнішнім обставинам, сприяє вирішенню проблем, перетворює їх в ситуацію розвитку [8, с. 127]. За словами І. Данилюк та В. Предко, життєстійкість – це психічне складне утворення, що виражається при кризових обставинах [2].

На думку Л.І. Березовської, В.Ж. Богайчук, життєстійкість особистості є умінням успішно існувати і виконувати діяльність, не звертаючи увагу на труднощі, які має людина [1, с. 18]. Т. Ларіна вважає, що життєстійкість – це спосіб виживання, який відображається в мобілізації психологічних ресурсів у стресових ситуаціях загрози життя [6].

О.А. Чиханцова так описала роль життєстійкості:

- сприяє саморегуляції;
- допомагає адаптуватися до складних непередбачуваних умов та відчувати над ними контроль;
- активізує психіку для розв’язання завдань;
- сприяє використанню стресових подій для особистісного зростання;
- допомагає набути стійкості, реагуючи на труднощі;
- сприяє готовності до стресових ситуацій;
- підвищує успішність діяльності;
- допомагає самореалізації, що підвищує психологічне благополуччя [10, с. 63].

С. Мадді виділив такі характеристики життєстійкої особистості: високий розвиток вольових якостей та саморегуляції, розвинені комунікативні здібності та соціальна компетентність, адекватна самооцінка та реальне сприйняття ситуації, самостійність, стійкість до фрустрації [11].

О.А. Чиханцова висловила думку, що структура життєстійкості є системою стійких та позитивних якостей особистості, яка допомагає адаптуватися до навколишнього, прагне до психологічного благополуччя [10, с. 61]. С.Л. Кравчук у структурі життєстійкості розглядає емоційний, когнітивний, поведінковий, вольовий та моральний компоненти [5].

С. Мадді описує такі компоненти життєстійкості: залученість, контроль і прийняття ризику. Залученість передбачає здібність особистості опанувати складною ситуацією і не відступати у боротьбі з проблемами. Контроль – це пошук способів впливу на результат стресових ситуацій, а безпорадний та пасивний стан людини. Прийняття ризику – це відкритість до оточуючого світу та суспільства [11].

Компоненти життєстійкості формуються у дитячому та підлітковому віці, проте їх можна розвивати і в дорослому віці. У дослідженнях С. Мадді, доведено, що життєстійкість є не вродженою, а її можна розвивати [11]. На формування навичок життєстійкості впливають стосунки батьків і дітей. За словами О.М. Кокун, життєстійкість розвивається на основі позитивного самоставлення і задоволення від власної діяльності, що обумовлюється можливістю самостійно здійснювати контроль над життєвими подіями [3, с. 74].

На думку С.М. Кондратюк, фактором, що розвиває життєстійкість, є оптимальна соціальна підтримка, що сприяє психоемоційному відновленню після стресу [4, с. 81]. С. Мадді зауважує, що рівень життєстійкості не відрізняється між чоловіками та жінками, не залежить від рівня освіти, але на нього впливає вік людини: люди, молодші 35 років, більше приймають ризик, ніж люди старші, тому молодь має вищий рівень життєстійкості [11]. Разом з тим, С.М. Кондратюк висловлює думку, що переживання стресових ситуацій у період війни, виснаження копінг-ресурсів, багато травматичних факторів знижують рівень життєстійкості [4, с. 80].

Зараз багато психологів говорить про феномен посттравматичного зростання, що може сприяти набуттю навичок життєстійкості. Наприклад, на думку В. Предко, при проживанні складної життєвої ситуації через обставини війни людина через страждання і травму може набути життєстійкості [7, с. 89]. С. Мадді висловлює думку, що результатом життєстійкості є екзистенційна сміливість, що передбачає пошук життєвого сенсу, залученість при прийнятті рішень і збагачення особистісного потенціалу [11].

Висновок. Життєстійкість – це здатність особистості успішно переживати стресові події, зберігати внутрішню стійкість, гнучко реагувати на зміни і ефективно здійснювати власну діяльність. На нашу думку, життєстійкість особистості у воєнний час є комплексною здатністю людини адаптуватися до умов війни, долати стресові ситуації з допомогою

внутрішніх ресурсів, міцних соціальних зв'язків та стабільного середовища, що допомагає функціональності особистості та її саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Березовська Л.І., Богайчук В.Ж. Психологічні особливості життєстійкості студентів військової кафедри. *Вісник національного університету оборони України.* 2024. Вип. 1 (77). С. 17–25.
2. Данилюк І., Предко В. Характеристика основних структурних проявів життєстійкості особистості в умовах війни. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія.* 2023. Вип. 51. С. 46–51.
3. Кокун О.М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
4. Кондратюк С.М. Життєстійкість як ресурс подолання життєвих труднощів в умовах війни. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2022. №4. С. 78–83.
5. Кравчук С.Л. Особливості життєстійкості як фактору психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* Херсон: Херсонський державний університет, 2018. Т. 1. Вип. 1. С. 99–105.
6. Ларіна Т.О. Життєстійкість як життєве завдання особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика.* Київ: ДП Інформаційно-аналітичне агентство, 2007. Т. 2. Вип. 5. С. 131–138.
7. Предко В.В. Складна життєва ситуація як провідна умова формування життєстійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2021. № 1. С. 74–99.
8. Сахарова К.О. Життєстійкість як складова відновлення психічного здоров'я. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. №3. С. 123–128.
9. Чепіга Л.П. Життєстійкість особистості в умовах воєнного часу. *Особистість. Суспільство. Війна.* Харків, 2024. С. 340–345.
10. Чиханцова О.А. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ: Талком, 2021. 319 с.
11. Maddi S.R. Hardiness: An operationalization of existential courage. Journal of Humanistic Psychology. 2004. 44 (3). P. 279–298.

О.І. Купрєєва
доктор психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ПРОГРАМА СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МОЛОДІ

У сучасній психологічній науці особливого значення набувають питання сприяння відновленню й посиленню ресурсів адаптації та психологічної стійкості особистості, особливо в умовах воєнних конфліктів. Психологічна травма війни здатна руйнувати основи здоров'я та життєдіяльності людини. Особливо це стосується молоді, яка проживає на територіях бойових дій, бомбардувань, руйнування, постійних загроз для власного життя та життя рідних. Наслідком пролонгованої травматизації може бути комплексний посттравматичний стресовий розлад, який включає порушення регуляції емоцій, порушення в структурі самості, самосприйняття, зміни когнітивної моделі світу, проблеми в стосунках. Однак, як засвідчують результати нашого емпіричного дослідження (Купрєєва, 2025), не у всіх осіб підліткового та юнацького віку, які пережили однакові за об'єктивною складністю травматичні події, розвиваються деструктивні реакції на травматичні події. Виявлені нами особистісні характеристики, що сприяють психологічній стійкості респондентів у ситуації війни; позитивні взаємозв'язки, встановлені між більшістю особистісних характеристик та стресостійкістю, свідчать про те, що ці характеристики є внутрішніми ресурсами психологічної стійкості респондентів.

Отримані результати нашого емпіричного дослідження засвідчують про необхідність застосування форм психологічної роботи, які би сприяли актуалізації, розвитку та підтриманню особистісних ресурсів психологічної стійкості підлітків та молоді (Купрєєва, 2024).

Мета програми – сприяння особистісній психологічній стійкості через запобігання втрати особистісних ресурсів підлітків і молоді в умовах війни; збереженню їхнього психічного здоров'я через активізацію та підтримання внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості (життєстійкості, ціннісно-смислових і мотиваційних ресурсів, ресурсів саморегуляції й активно дієвих копінг-стратегій), які опосередковують, послаблюють негативний вплив війни й мотивують на досягнення особистісної

самореалізації.

Психологічна програма сприяння розвитку особистісних ресурсів психологічної стійкості молоді – це особистісно орієнтований тренінг. Він ґрунтується на *положеннях*: позитивної психології та підходів до позитивного функціонування особистості (M. Seligman, M. Scikszentmihalyi); концепції салютогенезу (A. Antonovsky); концепції життєстійкості особистості (S. Maddi); теорії збереження та використання ресурсів (S. Hobfoll); терапії, орієнтованої на ресурси (J. Dust); позитивної психотерапії (Н. Пезешкіан); BASICPh інтегративної моделі копінгу та резильєнтності (Ayalon & Lahad).

Програма складається з трьох логічно пов'язаних між собою блоків по п'ять занять у кожному блоці. Усього тривалість програми становить 20 годин.

Блок 1. «Ресурси. Дорогоцінне каміння моїх ресурсів». Мета першого блоку прогами – сприяння знайомству учасників з феноменом «ресурси»; з ресурсами, якими володіє кожний учасник, зокрема ресурсами психологічної стійкості: особистісними цінностями, переконанням, самопізнанням, саморозумінням, самоприйняттям, самоідентичностю, самоефективностю; підтримкою сім'ї, друзів, близької людини.

Блок 2. «Життєстійкість та її ресурси». Мета другого блоку тренінгової програми – сприяти формуванню життєстійкості (психологічної стійкості) як особистісної властивості, процесу та результату. Сприяти здатності протистояти складним життєвим обставинам, трансформуючи їх в ситуації осмисленого саморозвитку. Сприяти інтеграції актуалізованих особистісних ресурсів життєстійкості в самоконцепцію турботи про себе, що буде сприяти укріпленню ідентичності та самоефективності.

Блок 3. «Внутрішня стійкість в умовах невизначеності. Сім стовпів психологічної стійкості». Мета та основні завдання блоку - сприяти розвитку основних навичок емоційної регуляції; розвитку здатності учасників самостійно формулювати цілі власного життя та діяльності, приймати рішення та ризики через підвищення усвідомленого ставлення до часу власного життя; сприяти розвитку здатності турботи про себе – власне психічне та фізичне здоров'я, відпочинок – через розвиток балансу між роботою, навчанням, власним життям, спілкуванням з іншими; сприяти здатності укріплювати впевненість у собі та у власних силах через усвідомлення власних досягнень, надмірної критики до себе, використання активних копінг-стратегій.

Програму сприяння розвитку особистісних ресурсів психологічної стійкості було реалізовано в межах супроводу навчання старшокласників

та студентів. Частота проведення занять програми визначалася нами з огляду на формат тренінгу (очно чи онлайн) – один день на тиждень. Така частота проведення тренінгу дозволяє учасникам бути в повній мірі включеними в групову взаємодію, не обтяжує їх, а підтримує необхідний рівень психологічної активності, сприяє досягненню реалізації завдань програми. Апробація програми показала її високу ефективність.

Висновки. Результати емпіричного дослідження засвідчують, що важливим психологічним завданням є сприяння розвитку тих особистісних ресурсів, які детермінують психологічну стійкість молоді: позитивне самоставлення і цінність власного Я, цінності осмисленого життя, здоров'я, самоефективність, базові переконання, здатність ефективно жити теперішнім і вибудовувати власне майбутнє; долати життєві виклики, приймаючи на себе відповідальність за власні рішення, підтримувати позитивні стосунки з оточенням, приймати та надавати соціальну допомогу.

Список використаних джерел

1. Купрєєва О І. Психологічні ресурси стійкості молоді в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія.* 2025. №3. С. 31–37. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747124

2. Купрєєва О.І. Сприяння самореалізації студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 73 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/742347

С.О. Лукомська
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії методології
і теорії психології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна
О.В. Котух
молодший науковий співробітник лабораторії методології
і теорії психології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

МНОЖИННІ ВТРАТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ЦИВІЛЬНО-МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УКРАЇНІ

Воєнні дії завжди пов'язані з насильством та каліцтвом – чинниками, які, посилюють негативний психологічний вплив на тих, хто вижив. Часто

смерті на війні тривала розлука, яка також посилює переживання горя, оскільки жити в стані постійної загрози того, що кохану людину можуть вбити, дуже складно і виснажливо. Ці хронічні стресові фактори стають фоном, на якому настає травмівна смерть, і їх слід також опрацьовувати у роботі з психологом.

Втрата кількох членів сім'ї одночасно зазвичай відбуваються при різних катастрофах, по суті, руйнується система соціальної підтримки, коли виживші відчувають сильну безпорадність, вони не лише втрачають своїх рідних, а й власну самоефективність не лише у кризових, а й у повсякденних ситуаціях.

Травмівна подія, яка триває й досі – це війна, безпосередня участь – смерть або важке поранення рідної людини на війні, похорон рідної людини, отримання сповіщення про зникнення безвісти і переживання так званої невизначеної втрати, руйнування будинку внаслідок ворожої атаки, поранення внаслідок ворожої атаки (Кузікова, 2024). Обсяг втрат під час війни зазвичай кумулятивний – нерідко це і смерть рідних, і вимушена зміна місця проживання і зміна фінансового становища, при цьому війна не є єдиною травмівною подією, на її тлі може бути ДТП, важкі хвороби, на кшталт онкологічних, фізичне насилля в родині і сексуальне насилля, не зумовлене війною, всі ці факти становлять об'єктивний травмівний досвід людини (Galatzer-Levy, Huang, & Bonanno, 2018).

За таких умов мілітарна повсякденність українців характеризується кумулятивним та пролонгованим характером травми (продовження життя на тлі війни ускладнює переробку попередніх травм, оскільки психіка постійно зайнята виживанням у теперішньому); невизначеною (амбівалентною) втратою, що виражається у заблокованому горі (на відміну від смерті, де є похорон і можливість почати процес горювання, невизначена втрата блокує цей процес, людина не може прийняти втрату оскільки завжди залишається крихітна надія); втратою базової довіри до світу і, нерідко, нею зумовленої, гіперпильності; моральною травмою, яка призводить до вираженого почуття провини, зокрема, провини вцілілого, сорому та втрати сенсу.

Вплив множинних втрат на ідентичність не є однорідним; він діє як «плавильний котел», де біль переплавляється у нову соціальну роль. Для українців цивільно-мілітарна ідентичність – це стан, коли цивільна людина переймає логіку, цінності або прямі обов'язки військового стану.

Особливо на цивільно-мілітарну ідентичність впливають травмівні втрати та зумовлене ними, травмівне горювання.

Травмівне горювання – це специфічний стан, який виникає, коли сама смерть була раптовою, насильницькою, смерть в ДПТ, в результаті вбивства чи самогубства (Layne, 2025).

Зараз для України травмівне горювання є надзвичайно актуальним і часто виникає у випадках:

- Втрати близьких через обстріли чи катування.
- Смерті на полі бою (особливо якщо побратими бачили це на власні очі).
- Зникнення безвісти (невизначена втрата посилює травматичний компонент).
- Смерті дітей або багатьох членів родини одночасно.

Є кілька причин, чому раптова, травмівна смерть коханої людини, як правило, більш травмівна, ніж смерть, що виникає з природних причин.

По-перше, у горюючих виникає раптове відчуття, що весь їхній світ перевернувся догори ногами («Це було так, ніби хтось вирізав мої нутрощі»).

По-друге, ті, хто пережили травмівні втрати, відчувають сукупність симптомів – горя і травми, відповідно мають ризик виникнення синдрому гострого горя і ПТСР одночасно. Якщо ж людина помирає природньою, очікуваною смертю (за віком, через хронічну у тому числі онкологічну хворобу), горюючі близькі відчувають смуток, тугу за коханою людиною або почуття глибокої печалі. Для тих, хто пережив травмівну втрату, ці симптоми горя стають неактуальними, їх місце займають такі симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) як інтрузії, флешбеки та уникання нагадувань про втрату. Після травматичної втрати особи, що вижили, стикаються з подвійними завданнями оплакувати втрату та впоратися з травмою, що супроводжувала смерть.

По-третє, після травмівної втрати спроби пригадати кохану людину часто асоціюються з обставинами її смерті. Ці образи настільки тривожні, що багато людей намагаються уникати думок про свою кохану людину, тим самим ускладнюючи опрацювання травми та оплакування втрати.

По-четверте, травмівні втрати актуалізують різні питання, які заважають процесу горювання. У більшості випадків травмівна смерть спростовує основне уявлення про світ як про безпечний, справедливий і контрольований. Вижившим важко зрозуміти остаточність смерті коханого. Крім того, ті, хто пережив раптову травмівну смерть, часто не

могли зрозуміти сенсу того, що сталося («За що це мені???», «Чому???»). Процес горювання особливо болісний для тих, хто шукає сенс, але не знаходить його. Тим, хто пережив травмівні втрати, властиво ставити під сумнів свої релігійні уявлення та часто – відмовлятися від віри взагалі. Рідні загиблого ставлять перед собою питання «Хто винен? І як йому помститися?» та відчувають сильну провину, караючи себе що не зробили усе можливе для того щоб врятувати рідну людину, уберегти її від небезпеки. Не менш актуальним для них є питання чи відчувала біль кохана людина у момент смерті, якими були останні хвилини, секунди її життя.

По-п'яте, родичі раптово померлих довше горюють, ніж ті, чиї рідні померли від природніх причин. Так, після природньої смерті одного з подружжя, інший вже через декілька місяців повертається до адаптивного життя, натомість ті, хто пережили травмівну втрату, через пів року демонструють лише незначний прогрес, їх адаптованість все ще лишається на низькому рівні. Вони також частіше мали нав'язливі думки про те, що сталося, більше переживали за життя своїх рідних, вважаючи що з ним теж може статися щось непоправне, вони стали більш конфліктними, особливо у стосунках із родичами, у випадку раптової смерті дитини, подружжя у 70% випадків розлучалося. Подібні результати виявлено у багатьох дослідженнях травмівної втрати (McCullough, 2023).

Питання пошуку тіла та способу отримання звістки про смерть є критичними факторами у психології горювання, особливо в умовах війни, катастроф або раптових трагедій.

Основні причини, чому наявність тіла та обставини сповіщення так сильно впливають на стан людини: потреба у «візуальному підтвердженні», соціальна підтримка на ритуалі прощання (поховання), активний пошук на противагу пасивному очікуванню, реконструкція сенсу.

Якщо тіло знайдено відбувається болюче, але необхідне зіткнення з реальністю. Це запускає процес біологічного та емоційного визнання втрати, з'являється можливість попрощатися. Якщо тіла немає: виникає стан невизначеної втрати, людина застрягає в циклі «живий чи мертвий», що заважає повноцінному початку трауру.

Поховання дозволяє розділити горе з громадою, отримати співчуття та легалізувати свій статус «того, хто горює». Відсутність тіла позбавляє людину цього ритуалу, часто родичі почуваються винними, якщо починають горювати або проводити поминальні служби без тіла,

сприймаючи це як «зраду» (ніби вони завчасно «поховали» живу людину).

Коли рідні самі шукають тіло, вони перебувають у стані адреналінової мобілізації, це дає ілюзію контролю над ситуацією, однак, момент знаходження може стати важкою травмою (ПТСР) через побачене. Сповіщення іншими ставить людину в пасивну позицію., якість цього сповіщення (чутки, офіційний лист чи делікатна розмова) визначає, чи отримає людина первинну психологічну опору, чи впаде у стан гострого шоку без підтримки.

Горе – це універсальна відповідь на втрату коханої людини, це форма, яку любов приймає, коли помирає хтось, кого ми любимо. Ми любимо кожну особливу людину у своєму житті по-своєму унікальним чином. Тож ми теж сумуємо по-своєму за кожною втраченою людиною (Bryant, 2015).

Втрата близьких нам людей суттєво порушує життя у всіх галузях функціонування людини, але насамперед система прихильності тісно пов'язана щонайменше з двома поведінковими системами, важливими у повсякденному житті. Перша – це система піклування, яка забезпечує мотивацію підтримати та заспокоїти партнера, коли у нього є проблеми та заохотити його і спільно порадіти у ситуації успіху. Втрата коханої людини сприймається як прогалина у ефективному піклуванні – звідси типовими реакціями у горюванні є самозвинувачення та почуття провини перед померлим рідним. Друга важлива поведінкова система, пов'язана зі стосунками прихильності – це дослідницька система, яка полягає у бажанні досліджувати світ, вчитися та рости, відкривати нові речі та досягати нових цілей. Втрата коханої людини є такою загрозою, і одним із її наслідків є гальмування дослідницької системи – людина втрачає можливість відкривати нове, нові стосунки, світ навколо, вона концентрується на своїй втраті та досвіді, отриманому за життя з партнером.

Травмівна втрата в умовах війни – це не просто горе, це радикальний зсув у структурі особистості. Коли людина втрачає близьких, дім або відчуття безпеки, її колишня «цивільна» ідентичність руйнується, а на її місці виникає нова, де мілітарний компонент стає захисною та адаптивною реакцією. Травма створює відчуття тотальної вразливості, щоб подолати це безсилля, психіка обирає шлях ідентифікації з джерелом сили: «Я не жертва обставин, а можу чинити опір». Травма перетворює пасивне страждання на активну позицію. Людина починає мислити категоріями «безпека/небезпека»,

«свій/чужий», що характерно для військового мислення. У ситуації війни втрати є каскадними (смерть близьких, втрата роботи, втрата сенсу), що призводить до стану, який психологи називають «травматичним зростанням» (на нашу думку, в умовах хронічної екстремальності війни рано говорити про посттравматичне зростання, оскільки множинні травми, зумовлені війною, будуть ще накопичуватися, а українці живуть в умовах мілітаної повсякденності, яка вимагає мобілізації усіх особистісних та соціальних ресурсів). За таких умов цивільні звички здаються недоречними або «крихкими», натомість цінності армії (дисципліна, взаємовиручка, готовність до найгіршого) стають опорою для цивільної людини, що допомагає вибудувати внутрішній каркас, щоб не зламатися під тиском втрат.

Відповідно, травмівний досвід зумовлює трансформацію структури цивільно-мілітарної ідентичності на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях. Когнітивний рівень: зміна сприйняття часу, майбутнє звужується до «вижити сьогодні», що ідентично горизонту планування бійця на позиції. Емоційний рівень: «заморожування» горя заради функціонування, цивільні вчяться відкладати емоції «на потім», як це роблять військові під час виконання завдання. Поведінковий рівень: мілітаризація побуту, володіння зброєю, знання такмеду, моніторинг повітряних загроз стають органічною частиною цивільного життя.

Хоча цивільно-мілітарна ідентичність допомагає вижити в момент травми, вона створює певні виклики. Після завершення активних втрат людині важко повернутися до «суто цивільного» стану. Військова оптика (очікування нападу) залишається назавжди. Ті, хто пережив глибокі втрати, можуть відчувати прірву між собою та тими, кого війна зачепила менше, формуючи закриті спільноти «своїх за досвідом».

Травмівна втрата виступає «клеєм», який надійно з’єднує цивільну людину з військовим контекстом країни. Це не вибір, а спосіб збереження психічної цілісності: щоб не розсипатися від болю, людина стає «солдатом» на своєму місці – волонтерському, професійному чи родинному.

Процес горювання завершується, коли людина знаходить новий сенс життя без померлого. При невизначеній втраті (без тіла) сенс знайти майже неможливо, бо вся енергія витрачається на очікування або пошук, що може призвести до ускладненого (патологічного) горювання, яке триває роками без полегшення.

Невизначена втрата – це психологічний стан горя, коли доля близької людини невідома (зникнення, полон), або коли фізично присутня людина зазнала кардинальних змін (деменція, депресія, залежність). По суті, це стан «зависання» між надією та відчаєм, що перешкоджає завершенню процесу горювання, оскільки немає чіткого факту смерті, що ускладнює прийняття та пошук сенсу (Jann, & Neldner, 2024).

У контексті цивільно-мілітарної ідентичності «невизначена втрата» (зниклі безвісти, полонені без зв'язку) створює специфічний тип ідентичності – «ідентичність очікування та боротьби». Невизначена втрата змушує цивільно-мілітарну ідентичність ставати тотальною. Вона не залишає місця для відновлення, оскільки патологічне горювання живиться надією, яка блокує адаптацію до реальності, що створює групу людей, які «живуть війною» набагато довше і глибше, ніж інші, навіть після її завершення.

За результатами емпіричного дослідження нами розроблено наступні складові цивільно-мілітарної ідентичності, які сформувалися або перебувають під сильним впливом воєнного і травмівного досвіду.

Мікро-досягнення і позитивний рефреймінг. Акцент на мікро-досягненнях сьогодення (знайти безпеку, допомогти, отримати радість), що створює відчуття компетентності та контролю. Інтеграція емоційно насиченого травматичного досвіду в історію успіху. Ця практика формує відчуття компетентності та контролю (відчуття компетентності та контролю) у непередбачуваних і небезпечних середовищах. Інтеграція травмівного та ресурсного наративу трансформує жертву у переможця. В умовах війни втрати мають каскадний характер (дім, робота, соціальне коло, близькі), що створює відчуття повної втрати опори. Акцент на мікро-досягненнях сьогодення (знайти безпеку, закрити збір, допомогти іншому) стає інструментом «дрібної нарізки» нестерпної реальності. У випадках невизначеної втрати (зниклі безвісти), коли традиційне горювання неможливе, мілітарна ідентичність використовує позитивний рефреймінг не для заперечення болю, а для надання сенсу очікуванню. Пошук інформації чи підтримка побратимів перетворюється з «патологічного очікування» на «активну дію захисника». Інтеграція травмівного досвіду (втрат) у ресурсний наратив дозволяє людині сприймати себе не як «уламки» колишнього життя, а як нову, загартовану структуру. Практика мікро-досягнень дає змогу горювати «частинами», не даючи болю поглинути всю ідентичність.

Травмівний досвід і біографічні точки опори або індивідуальні наративи стійкості, самоефективність в умовах війни. Формування самоефективності в умовах війни – віри у свою здатність бути продуктивними в екстремальних ситуаціях, мати знання, уміння, навички, необхідні для отримання конкретних досягнень. В умовах множинних втрат ідентичність «жертви» є деструктивною, оскільки вона пасивна. Мілітарний компонент ідентичності через рефреймінг перекодовує біль у лють та дієвість. Кожне мікро-досягнення стає актом помсти за втрати та кроком до інтеграції травми в історію власної стійкості. Самоефективність в умовах війни – це не просто впевненість у собі, це віра у свою функціональність в екстремальних ситуаціях. Коли цивільна особа опановує мілітарні навички (домедична допомога, знання протоколів безпеки, орієнтування), її ідентичність змінюється. Вона перестає бути «об'єктом» впливу війни (жертвою) і стає «суб'єктом» (захисником/дієвцем). Замість наративу «я втратив усе», формується наратив «я вистояв і навчився діяти». Це і є моментом народження цивільно-мілітарної ідентичності. Самоефективність тут виступає психологічним захистом: людина вірить, що її знання та вміння (навіть специфічно воєнні) є запорукою її виживання та продуктивності.

Зміна часового наративу – орієнтація на теперішнє, майбутнє часто втрачає свою мотиваційну силу, задоволення актуальних потреб у сьогоденні. Формування якостей, необхідних для ефективного функціонування в умовах невизначеності. «Я-у-мирні-часи» слугує базою (біографічними точками опори) – джерелом цінностей, навичок та минулого досвіду успіху. «Я-у-часи-війни» – це трансформована версія цього «Я», яка розвиває нові адаптивні якості (стійкість, рішучість, орієнтацію на мікро-досягнення) у відповідь на травматичний досвід та невизначеність. Наративна єдність підтримується через інтеграцію емоційно насиченого травматичного досвіду в особисту історію успіху. Військовий досвід сприймається не як розрив, а як критична глава в біографії, яка надала нові ресурси та підтвердила внутрішню силу.

Орієнтація на теперішнє як тактичне мислення. Зміна часового горизонту з довгострокового планування на «тут і зараз» є прямою адаптацією до умов фронтиру. В межах цивільно-мілітарної ідентичності це проявляється як перехід від стратегії «чекання миру» до стратегії «ефективного проживання війни». Задоволення актуальних потреб сьогодення стає формою спротиву, де кожен прожитий день сприймається як виконане бойове завдання. Найбільшим ризиком

травми є розрив біографії на «до» та «після». Цивільно-мілітарна ідентичність виконує функцію наративного мосту. Військовий досвід (навіть травмівний) не витісняється, а інтегрується як «критична глава». Людина каже собі: «Я залишився собою, але став сильнішим/досвідченішим». Оскільки майбутнє втрачає мотиваційну силу через свою непередбачуваність, цивільно-мілітарна ідентичність пропонує нову опору – спадкоємність цінностей.

Зміна часового наративу є ключовим маркером становлення цивільно-мілітарної ідентичності, де фокус на теперішньому часі дозволяє особистості зберігати працездатність у стані невизначеності. Інтеграція «Я-у-мирні-часи» як етичного базису та «Я-у-часи-війни» як адаптивного інструментарію забезпечує наративну єдність біографії. У цьому контексті війна сприймається не як руйнація ідентичності, а як її трагічна, але суб'єктна трансформація, де травма перекодовується в досвід перемоги над обставинами.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що вплив множинних втрат війни на українське суспільство не обмежується лише деструктивним впливом, а стає каталізатором формування унікальної цивільно-мілітарної ідентичності. Ця ідентичність постає як складна психологічна відповідь на екзистенційні виклики та тривалу невизначеність. Цивільно-мілітарна ідентичність українців є не просто наслідком травми, а формою її колективного та індивідуального опрацювання. Вона дозволяє інтегрувати біль множинних втрат у новий життєвий сценарій, де резильєнтність (стійкість, витривалість) базується на єдності цінностей минулого та рішучості теперішнього, що створює фундамент не лише для виживання під час війни, а й для подальшої соціальної реінтеграції та відновлення країни.

Список використаних джерел

1. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни: *навч. посіб.* Київ.-Ніжин. 2024. Видавець ПП Лисенко М.М. 260 с.

2. Bryant R. A., Nickerson A., Creamer M., O'Donnell M., Forbes D., Galatzer-Levy I., ... & Silove D. Trajectory of post-traumatic stress following traumatic injury: 6-year follow-up. *The British journal of psychiatry*. 2015. Vol. 206(5). P. 417-423.

3. Galatzer-Levy I. R., Huang S. H., Bonanno G. A. Trajectories of resilience and dysfunction following potential trauma: A review and statistical evaluation. *Clinical psychology review*. 2018. Vol. 63. P. 41-55.

4. Jann P., Neldner S., Neuner F., Mohammed R. Complicated grief and posttraumatic stress after loss and separation under terror conditions. *Journal of traumatic stress*. 2024. Vol. 37(1). P. 154-165.

5. Layne C. M., Sloan-Pena G., Dixon K., Bell L., Barrientos B., Schapiro S., Etuk I. Bereavement, loss, and grief in war-exposed children and adolescents: A review and implications for assessment, intervention, and policy. *Psychiatry*. 2025. Vol. 88(3). P. 220-239.

6. McCullough A. J., Likcani A., Hartenstein J. L. Grief process and support systems for military widows. *Journal of Feminist Family Therapy*. 2023. Vol. 35(2). P. 155-178.

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

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ

Психологічна стійкість особистості є однією з ключових характеристик, що забезпечує збереження цілісності психіки та здатність до адаптації в умовах кризових подій. Сучасний світ характеризується високим рівнем невизначеності, соціальних трансформацій, тривалих стресових впливів і загроз, що актуалізує потребу в дослідженні внутрішніх ресурсів людини, які дозволяють їй функціонувати, приймати рішення та зберігати психічне здоров’я навіть за умов порушення звичного життєвого укладу.

Криза, незалежно від її походження, соціального, економічного, особистісного чи екзистенційного, супроводжується підвищеним емоційним напруженням, відчуттям втрати контролю над подіями, зниженням рівня передбачуваності майбутнього та посиленням загрози для базового почуття безпеки особистості (Бойко-Бузиль, 2023). У кризових ситуаціях порушується звична система життєвих орієнтирів, що ускладнює процес ухвалення рішень і знижує суб’єктивне відчуття стабільності. Часто це поєднується з інтенсифікацією тривожних переживань, внутрішньою напруженістю та відчуттям безпорадності перед зовнішніми обставинами.

У таких умовах психологічна стійкість постає не як вроджена або незмінна властивість, а як динамічна система особистісних якостей, когнітивних стратегій і поведінкових механізмів, що формуються та модифікуються у процесі життєвого досвіду, соціальної взаємодії та подолання труднощів. Вона відображає здатність особистості адаптуватися до змін, інтегрувати кризовий досвід у власну життєву історію та відновлювати внутрішню рівновагу навіть за умов тривалого стресового впливу.

Психологічна стійкість проявляється у здатності особистості протистояти дезорганізуючому впливу стресу, зберігати відносну емоційну рівновагу, підтримувати смислову цілісність життєвого досвіду та відновлюватися після травматичних подій (Богданов, & Залеська, 2018). Важливу роль у цьому процесі відіграють когнітивні чинники, зокрема здатність до рефлексії, гнучкість мислення, переоцінка ситуації та формування реалістичних очікувань. Особи з вищим рівнем психологічної стійкості, як правило, здатні інтерпретувати кризу не лише як загрозу, а й як виклик або можливість для особистісного зростання.

Емоційний компонент психологічної стійкості пов’язаний зі здатністю регулювати власні емоційні стани, усвідомлювати та приймати складні переживання без їх витіснення або надмірної фіксації. У кризових умовах це дозволяє зменшити ризик розвитку тривожних і депресивних розладів, емоційного вигорання та хронічного стресу. Водночас значущим чинником залишається соціальна підтримка, яка виступає зовнішнім ресурсом стабілізації психоемоційного стану та посилює відчуття приналежності й взаємної відповідальності.

Поведінковий вимір психологічної стійкості проявляється у здатності особистості діяти попри невизначеність, приймати відповідальні рішення, зберігати активну життєву позицію та використовувати конструктивні стратегії подолання труднощів (Наугольник, 2015). Активне залучення до діяльності, спрямованої на відновлення контролю над власним життям, сприяє зниженню суб’єктивного відчуття безпорадності та підвищує рівень самоефективності.

Важливо зазначити, що психологічна стійкість не означає відсутності переживань або ігнорування складних емоцій. Навпаки, вона передбачає здатність проживати кризовий досвід з усвідомленням власних обмежень і водночас із опорою на внутрішні та зовнішні ресурси. Формування психологічної стійкості є тривалим процесом, що

потребує цілеспрямованої підтримки з боку освітніх, соціальних та психологічних інституцій.

Висновок. Психологічна стійкість особистості в умовах кризи виступає важливою умовою збереження психічного здоров'я, адаптації та особистісного розвитку. Подальші дослідження цього феномену мають бути спрямовані на виявлення ефективних механізмів його формування та підтримки, а також на розробку практичних програм психологічної допомоги, орієнтованих на різні соціальні групи в умовах кризових викликів сучасності.

Список використаних джерел

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю. Негативні психічні стани та методи їх попередження. *Особистість, суспільство, війна*. 2023. С. 32–34.

2. Богданов С., Залеська О. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації: метод. посіб. для педагогів. Київ : Пульсари, 2018. 76 с.

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

Л.П. Пушкарська
молодший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ І РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Сучасне суспільство характеризується високою динамічністю та непередбачуваністю, що неминуче породжує кризові ситуації різного характеру - від особистісних травм до масштабних соціальних потрясінь, зокрема повномасштабна війна в Україні. Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентний рівень хронічного стресу в дитячій популяції. Найбільш вразливою категорією виступають діти з сенсорними порушеннями, зокрема з порушеннями слуху, для яких інформаційна депривація, обмеженість комунікації та вимушена соціальна ізоляція створюють додаткове навантаження на адаптаційні ресурси. Якщо життєстійкість дітей без порушень розвитку досліджена достатньо широко, то специфіка прояву цього феномену в дітей із вадами слуху в умовах воєнного стану залишається маловивченою, що й зумовило вибір теми дослідження.

Дитина з порушеннями слуху може стикатись з новими труднощами на різних етапах життєвому шляху – у ранньому дитинстві, і в шкільні роки, а далі й в дорослому віці. Якщо вдома дитина з порушеннями слуху почувається більш захищеною, то в соціумі, в школі, на додаткових гуртках, під час занять і розваг з однолітками, спілкуванні з друзями можуть створювати безліч неприємних, не передбачуваних і навіть небезпечних ситуацій й може виникати сильна залежність від підтримки дорослих.

Мета: здійснити теоретичний аналіз поняття та проблеми життєстійкості та резильєнтності дітей із порушеннями слуху в кризових ситуаціях та визначити психологічні чинники, що впливають на їх формування

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології поняття «життєстійкість» (hardiness) розглядається як здатність людини впоратися зі складними життєвими подіями та відновлюватися після труднощів чи стресу. Це те, що дає психологічну силу втриматися проти викликів, які неминуче трапляються з нами [3].

Слідом за С. Кобасою та С. Мадді, більшість дослідників виокремлюють три ключові компоненти життєстійкості: залученість (здатність отримувати задоволення від власної діяльності), контроль (переконаність у можливості впливати на події) та прийняття ризику (відкритість новому досвіду, здатність використовувати помилки як ресурс) [2].

На відміну від життєстійкості як особистісної диспозиції, резильєнтність (resilience) визначається Американською психологічною асоціацією резельєнтність як процес ефективного пристосування до складних життєвих обставин, травм, трагедій, загроз чи джерел значного стресу [4].

У контексті нашого дослідження ми розмежовуємо ці поняття: життєстійкість виступає потенційним внутрішнім ресурсом, тоді як резильєнтність є внутрішньою процесуальною характеристикою – реальною здатністю відновлюватися та функціонувати в кризовій ситуації.

У дітей із порушеннями слуху процес хвилювання кризових ситуацій має свою специфіку, що зумовлена особливостями їхнього сприйняття навколишнього світу та комунікації. Насамперед світ для дитини з порушеннями слуху являється більш складним для розуміння через обмежені можливості слухового сприйняття, яке відіграє важливу роль у засвоєнні інформації та встановлені соціальних контактів.

Обмеження у спілкуванні ускладнюють отримання повної та своєчасної інформації, що може призводити до непорозумінь і труднощів у взаємодії з оточуючими.

Крім того, діти з порушеннями слуху частіше відчувають почуття ізольованості, оскільки не завжди можуть повноцінно включатися у спільну діяльність та комунікацію з однолітками, з батьками. Це може впливати на їхній емоційний стан і знижувати впевненість у собі. В умовах кризових ситуацій така ізольованість посилюється, що нерідко спричиняє підвищений рівень тривожності.

Труднощі формування життєстійкості у дітей з порушеннями слуху підсилюються такими чинниками: несвоєчасне виявлення порушення, низький рівень слухо користування (відмова від носіння слухових апаратів), інфантилізація з боку батьків, що перешкоджає набуттю власного досвіду подолання перешкод. Як наслідок, у дитини не формується компонент «контроль» (за С. Мадді), оскільки дорослі вирішують проблеми за неї.

Розвиток резильєнтності у дітей з порушеннями слуху неможливий без урахування двох ключових факторів:

1. Роль родини. Батьки виступають «діафрагмою» стресу. Стиль батьківського виховання (прийняття дефекту та гіперопіка) є провідним предиктором життєстійкості дитини.

2. Мова комунікації. Можливість отримувати інформацію про кризову подію жестовою мовою або чітким усним мовленням значно знижує рівень тривожності. Інформаційна ізоляція в кризі є більш руйнівною, ніж сама сенсорна вада.

Проведені дослідження дозволяють засвідчувати, що діти з порушеннями слуху потребують цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, орієнтованого на розвиток компонентів життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику) та формування резильєнтної поведінки. З огляду на виявлені труднощі (низький рівень контролю, уникнення нових ситуацій, підвищена тривожність, залежність від допомоги дорослих) пропонуємо такі рекомендації для батьків, педагогів та психологів:

1. Використання дихальних технік для стабілізації психоемоційного стану.

Перед початком навчальної або ігрової діяльності доцільно пропонувати дитині вправу на глибокий вдих і плавний, повільний видих. Це сприяє зниженню тривожності, яка у дітей з порушеннями

слуху часто спричинена труднощами сприйняття інформації в кризовій ситуації, та допомагає налаштуватися на подальшу діяльність.

2. Запровадження ситуативних та настільних ігор як тренінгу життєстійкості.

Ситуативні ігри дозволяють моделювати різноманітні кризові обставини, програвати стратегії поведінки та засвоювати соціально прийнятні способи реагування на труднощі.

Настільні ігри формують здатність дотримуватися правил, очікувати своєї черги, приймати поразку без руйнівних емоційних реакцій.

3. Активне залучення дитини до творчої діяльності.

Малювання, ліплення, аплікація, конструювання та інші види творчості виступають ефективними засобами невербального самовираження для дітей із сенсорною депривацією. Творчість дає змогу вивільнити внутрішнє напруження, візуалізувати емоції, які дитина не завжди може передати словами, і тим самим сприяє зниженню рівня стресу та підвищенню емоційної регуляції.

4. Створення «особливого» предмета-оберега як зовнішньої опори.

Спільне виготовлення талісмана, іграшки або іншого символічного предмета, який дитина сприймає як джерело захисту, формує відчуття безпеки та стабільності в кризових умовах. Такий предмет виконує функцію «перехідного об’єкта» (за Д. Віннікоттом), знижує тривожність і компенсує недостатню передбачуваність середовища, особливо в ситуаціях, коли дитина не може отримати негайну підтримку дорослого.

5. Забезпечення емоційної стабільності значущого дорослого.

Емоційний стан батьків, педагогів, психологів безпосередньо транслюється дитині. Спокійний, урівноважений дорослий виступає для дитини з порушеннями слуху «контейнером» тривоги та джерелом відчуття передбачуваності. Рекомендовано приділяти увагу психогігієні самого дорослого, підтримувати його ресурсний стан через регулярний відпочинок, рефлексію власних емоцій, супервізію. Лише за умови внутрішньої стабільності дорослий здатен створити середовище, необхідне для зміцнення життєстійкості дитини.

Висновок. Зазначені вище рекомендації можуть використовуватися у практиці роботи спеціальних та інклюзивних закладів освіти, а також у сімейному вихованні, що сприятиме формуванню в дітей з порушеннями слуху внутрішніх ресурсів, необхідних для успішного подолання кризових ситуацій та збереження психологічного благополуччя.

Формування життєстійкості та резельєнтності у дітей з порушеннями слуху має відбуватись не стихійно, а через цілеспрямоване психолого-педагогічне супроводження. Перспективним вбачається розробка тренінгових програм, спрямованих на розвиток компонентів залученості та прийняття ризику в безпечному середовищі.

Список використаних джерел

1.Ассонов Д., Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2019. Т. 4, № 4. e0404219.

2.Корнєва А.В. Життєстійкість як феномен сучасної психології:поняття, структура, функції. Габітус. 2024. Вип. 68. С.156–159.

3. Режим доступу: https://nuph.edu.ua/slovnik-psihologichnih-terminiv/

4. Режим доступу: https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience

С.С. Шамрай
магістр психології,
юрисконсульт комунального закладу
«Бахмутський фаховий коледж культури і мистецтв імені Івана Карабиця»,
Кам’янець-Подільський, Україна

РОЗЛАДИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ЯК ПРОЯВ НЕАДАПТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

Сучасний підлітковий вік характеризується підвищеною вразливістю до кризових соціальних, психологічних та екзистенційних впливів, що істотно ускладнює процеси саморегуляції, формування ідентичності та адаптивного подолання стресу. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема розладів харчової поведінки, які дедалі частіше розглядаються не лише як клінічний або поведінковий феномен, а як психологічно детермінований спосіб реагування особистості на ситуації тривалого напруження, невизначеності та втрати контролю. Підлітки, перебуваючи у фазі інтенсивних фізіологічних і психосоціальних змін, часто мають обмежений копінг-ресурсний

потенціал, що підвищує ризик формування неадаптивних форм подолання стресу, зокрема через їжу або її обмеження.

У сучасних психологічних дослідженнях харчова поведінка розглядається як складний багатовимірний феномен, що інтегрує біологічні, емоційні, когнітивні та соціокультурні чинники. Українські дослідники наголошують, що порушення харчової поведінки часто виконують психорегуляторну функцію, компенсуючи дефіцит внутрішніх ресурсів самопідтримки та емоційного опрацювання складних переживань. У підлітковому віці ця функція посилюється в умовах криз, пов'язаних із воєнними подіями, соціальною нестабільністю, вимушеним переміщенням, дистанційним навчанням та обмеженням міжособистісних контактів, що сприяє формуванню стану хронічного стресу.

Стрес, за даними сучасних українських досліджень, виступає одним із провідних психологічних чинників формування розладів харчової поведінки, оскільки порушує механізми усвідомлення тілесних сигналів, емоційної саморегуляції та адекватної оцінки власних потреб. В умовах тривалого стресового навантаження їжа може набувати символічного значення засобу псевдоконтролю, покарання або заспокоєння, а сам процес харчування – втрачати зв'язок із фізіологічним голодом. Саме тому такі прояви, як емоційне переїдання, компульсивні харчові епізоди, жорсткі обмеження або ігнорування потреб тіла, доцільно розглядати крізь призму неадаптивних копінг-стратегій.

Копінг-стратегії у підлітковому віці формуються під впливом сімейного середовища, соціальних очікувань, культурних наративів щодо тіла та успішності, а також індивідуального досвіду подолання труднощів. Неадаптивні копінг-стратегії, на відміну від адаптивних, не сприяють вирішенню проблемної ситуації, а лише тимчасово знижують емоційне напруження, водночас закріплюючи деструктивні поведінкові патерни. У цьому контексті розлади харчової поведінки можуть виконувати функцію психологічного захисту, що дозволяє уникнути усвідомлення глибших внутрішніх конфліктів, пов'язаних із самоприйняттям, почуттям провини або безпорадності.

У підлітків в умовах кризи такі механізми можуть посилюватися через обмежені можливості вербалізації емоцій, недостатній рівень рефлексії та відсутність безпечного простору для проживання травматичного досвіду. Харчова поведінка в цьому випадку стає доступним і соціально менш помітним способом регуляції внутрішнього

стану. Дослідження українських авторів свідчать, що підлітки з порушеннями харчової поведінки часто характеризуються підвищеним рівнем тривожності, перфекціонізму, емоційної нестійкості та низьким рівнем самоприйняття (Левицька, & Миколюк, 2019 : 115).

Особливої уваги потребує контекст кризових умов, у яких перебувають сучасні підлітки. Війна, соціальна нестабільність та постійна загроза безпеці порушують базове відчуття контролю над життям, що, за логікою копінг-підходу, стимулює пошук альтернативних зон впливу. Контроль над їжею або тілом у такому випадку може виконувати ілюзорно-компенсаторну функцію стабілізації психічного стану. Л.Б. Наугольник підкреслює, що в умовах хронічного стресу людина схильна використовувати примітивні або ригідні копінг-стратегії, які не потребують значних когнітивних ресурсів, але мають високу ймовірність дезадаптації (Наугольник, 2015 : 198).

З практичної точки зору важливо розглядати розлади харчової поведінки у підлітків не як ізольовану проблему, а як симптом глибших труднощів психологічної адаптації. Психологічна допомога в цьому контексті має бути спрямована не лише на нормалізацію харчової поведінки, а й на формування та розширення системи адаптивних копінг-стратегій, розвиток емоційної грамотності та здатності до усвідомленої саморегуляції, а також відновлення контакту з тілесними відчуттями. Як зазначає В.І. Шебанова, ефективна психологічна допомога передбачає поєднання психоосвітніх, корекційних і підтримувальних інтервенцій, адаптованих до вікових та кризових особливостей клієнта (Шебанова, 2021 : 158).

Практична робота з підлітками доцільно має включати формування навичок усвідомлення стресових тригерів, розвиток альтернативних способів емоційної регуляції, а також роботу з образом тіла та самоприйняттям. Значущим є також залучення сімейного середовища, оскільки стиль реагування батьків на стрес і харчову поведінку дитини суттєво впливає на закріплення або корекцію неадаптивних стратегій. Психологічний супровід у таких випадках доцільно вибудовувати з урахуванням принципів системності та міждисциплінарної взаємодії, співпрацюючи з педагогами та, за потреби, медичними фахівцями.

Висновок. Розлади харчової поведінки у підлітків у кризових умовах доцільно розглядати як форму неадаптивного копінгу, що відображає складні процеси психологічної адаптації до стресу та

невизначеності. Усвідомлення цієї взаємозалежності відкриває можливості для більш глибокої діагностики та побудови ефективних програм психологічної допомоги, спрямованих на зміцнення резильєнтності, розвиток адаптивних копінг-ресурсів і збереження ментального здоров'я підлітків.

Список використаних джерел

1. Левицька Т.Л., Миколюк В.П. Психологічні особливості молоді, схильної до порушень харчової поведінки. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 5, т. 1. С. 114–117.

2. Мартинова Л. Розлади харчової поведінки: сучасний підхід до діагностування та лікування. *Нейронews.* 2021. № 1 (122). С. 46–50.

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

4. Самойленко І. Війна з їжею. Київ : ФОП Маслаков, 2020. 57 с.

5. Шебанова В.І. Сучасні напрями надання психологічної допомоги людям з проблемною харчовою поведінкою. *Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 156–160.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

МАТЕРІАЛИ XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

16 лютого 2026 року

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

Головний редактор **Ліана Онуфрієва**
Відповідальний секретар **Денис Куриця**

Матеріали подано мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 16.02.2026 р. Формат 60х84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 12,9. Тираж 100. Зам.175

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.