МАУП
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 22

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: теоретичні та практичні дослідження



Хмельницький, 2026

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України
Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Випуск 22



Хмельницький - 2026

УДК 159.9
ББК 88.3
З 172

З 172 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2026. Вип. 22. 366 с.

НДДКР УкрІНТЕІ: 0123U104488

У збірнику наукових праць «Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження» висвітлено актуальні соціально-психологічні проблеми: сучасні завдання і тенденції розвитку психології; актуальні проблеми психології особистості та індивідуальності; правова соціалізація особистості: соціально-психологічні аспекти; політичні процеси в політико-психологічному вимірі; трансформація сучасного українського суспільства: філософсько-психологічний аналіз; економічна сфера суспільства: психологічний аспект; практична психологія освіти XXI століття: сучасне бачення; діти і війна: психологічний аспект; посттравматичний стресовий розлад у підлітків: симптоми та механізми розвитку.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, студентам та всім, хто цікавиться психологічною наукою.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Білий Л. Г., кандидат педагогічних наук, доцент (головний редактор); **Парандій В. О.**, кандидат історичних наук, доцент; **Авсієвич А. В.**, доктор філософії в галузі права; **Берегова Н. П.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Грись А. М.**, доктор психологічних наук, професор; **Гуменюк А. Ф.**, кандидат економічних наук, доцент; **Гуменникова Т. Р.**, доктор педагогічних наук, професор; **Ковтун О. С.**, кандидат соціологічних наук; **Кондратюк С. Л.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Любецька М. М.**, кандидат наук з державного управління; **Купчина О.А.**, кандидат психологічних наук; **Мотозюк Л. М.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Савчук Л. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Столяренко О.Б.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Тафінцева С. І.**, кандидат педагогічних наук; **Топольницька Г. Ю.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Чайковська О. М.**, кандидат психологічних наук; **Чорна Н. В**., кандидат психологічних наук; **Олійник В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальна за випуск).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Білошицький С. В., доктор політичних наук, доцент.
Матвійчук Т. В., кандидат психологічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
(протокол № 6 від 30 червня 2026 р.)

© Хмельницький інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом, 2026
© автори статей

ЗМІСТ

Бакуліна А. Ю., Раєвська Я. М.
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ РУХОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В УМОВАХ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ДОРОСЛИХ…….. 11

Богач В. С., Чорна М. І.
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ДИСГАРМОНІЙНИХ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ…….. 24

Буракова І. М., Гудима О. В.
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ…… 31

Вегера А. А.
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ……. 37

Вознюк Л., Кондратюк С. Л.
ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ…… 42

Гайдова О. В.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ…… 48

Грашина І. В.
ВПЛИВ ТРАНСГЕНЕРАЦІЙНОЇ ТРАВМИ НА ПОБУДОВУ ТА РОЗВИТОК РОМАНТИЧНИХ І ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ…… 52

Грушевицька Х. О., Білий Л. Г.
ЕМПАТІЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ…….. 59

Гусар О. С.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ: КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ АСПЕКТ…… 63

Данилишина В. В., Тафінцева С. І.
МУЛЬТИПРОСТІР ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ФОРМАТ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП……... 70

Данильчук В. М.
ЦИФРОВА АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ… 79

Дика Л. Л., Голярдик Н. А., Чорна А. В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ…… 82

Іванова К. В., Васильєва О. А.
ВПЛИВ ПСИХОЕДУКАЦІЇ НА РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ……... 89

Iskanderova A. S.
THE IMPACT OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' NONVERBAL COMMUNICATIVE COMPETENCE ON PROFESSIONAL EFFECTIVENESS: A THEORETICAL ANALYSIS…… 96

Іщук Т. В., Мазуренок Н. І.
ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ……. 105

Житонбаєва Ю., Олійник А. В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ……. 112

Кайнарян М. І., Васильєва О. А.
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…… 118

Кашуба Д., Вовк В. П.
ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ДЕФІНІЦІЯ…… 125

Кирилюк Я., Старовойт І. Й.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕПРЕСИВНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ…….. 133

Клименко Т. Г., Ходош Е. М.
РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ……... 142

Кобилянський Ю. В., Топольницька Г. Ю.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА РОБОЧІ ВЗАЄМИНИ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ……. 146

Коврига О. В., Старовойт І. Й.
ПРОФІЛАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ…….. 150

Конобчук О., Олійник А. В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ…… 155

Кондратюк С. Л.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОПОВАГИ З ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ОСОБИСТОСТІ……... 160

Косінська А. С., Олійник В. В.
МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ В ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ… 166

Кудінова М. С.
ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ ДЛЯ ІДЕНТИФІКАЦІЇ РЕСУРСІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ BASIC Ph…….. 169

Кулешова О. В., Ломакін О. С.
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ДО ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ…… 174

Кушпіль Є., Олійник А. В.
СІМ'Я ЯК ПЕРВИННИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ……... 182

Малець Р., Старовойт І. Й.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ…….. 188

Матвійчук О. В., Матвійчук А. О.
МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ ІЗ ПТСР……. 197

Матвійчук Т. В.
ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО СВІТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ……... 206

Межерицька О. М., Білий Л. Г.
РОЛЬ САМООЦІНКИ У ФОРМУВАННІ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ……... 212

Мельник В. А., Топольницька Г. Ю.
КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ……... 217

Миронюк Ю. В., Мотозюк Л. М.
ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРОТЕРАПІЇ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ…… 223

Митюк К., Старовойт І. Й.
ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «Я» У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ... 229

Никитюк С. І.
ОСНОВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО…… 238

Оніщук С. В., Чорна М. І.
ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ……. 242

Осмолян В. А.
СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ……. 250

Попович-Андрис О. В., Олійник В. В.
РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ……. 251

Ролінська К., Старовойт І. Й.
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ ТРИВОЖНОСТІ……... 257

Романова Г. Д.
МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ЦИФРОВОЇ ПРАКТИКИ……. 263

Руденко А. В., Олійник В. В.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ…… 269

Руденко Л. О.
СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЛЬОВІ ВІДНОСИНИ В СУЧАСНІЙ СІМ'Ї…… 273

Стецюк В. В.
ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ…… 280

Столярчук А. В.
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ ІЗ ЗАЛЕЖНІСТЮ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ…….. 285

Таніна А. О., Чорна Н. В.
ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ ЗАСОБАМИ СУГЕСТИВНОЇ ТЕРАПІЇ…… 291

Тіхонов А. М., Горянська А. М.
КОГНІТИВНА АРХІТЕКТУРА ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ ВІКТИМІЗАЦІЇ: ВІД ВИСНАЖЕННЯ АНАЛІТИЧНИХ РЕСУРСІВ ДО ВТРАТИ АГЕНТНОСТІ…… 298

Топольницька Г. Ю.
ОСНОВНІ АСПЕКТИ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ……. 306

Троян Д., Вовк В. П.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЛІДЕРСТВА В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……. 308

Турубарова А. В.
ФЕНОМЕНОЛОГІЯ САМОРЕФЛЕКСІЇ В КОНТЕКСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ…… 314

Усик С. В.
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У СПОРТСМЕНІВ З ДАРТСУ ТА ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ……... 317

Чуднівець В., Кондратюк С. Л.
ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПОВЕДІНКУ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ…… 324

Шамрай С. С.
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТУ ІНТЕРЕСІВ У ПУБЛІЧНІЙ СЛУЖБІ: РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПРАВОВОЇ ПРЕВЕНЦІЇ…….. 328

Шевчук К. С., Раєвська Я. М.
СПОРТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РИС ХАРАКТЕРУ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ……... 338

Шемерда О. В.
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З РАС: РЕСУРСИ ТА ВИКЛИКИ……. 348

Яцюк В. В., Олійник В. В.
ТВОРЧІСТЬ ЯК МОВА ВЗАЄМОДІЇ: ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНІК У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ООП……. 352

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ……... 359

УДК 159.944.4:616.89-008.441.13:615.825

А. Ю. Бакуліна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: Я. М. Раєвська,
доктор психологічних наук, професор
(м. Київ, Україна)
ORCID: 0009-0002-4812-2106

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ РУХОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В УМОВАХ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ДОРОСЛИХ

У роботі розглядається проблема відновлення психофізіологічних механізмів управління руховою діяльністю у дорослих осіб із посттравматичним стресовим розладом. Сучасні підходи до лікування ПТСР переважно зосереджені на когнітивно-емоційних аспектах, що обмежує їх ефективність через недостатнє врахування тілесних і сенсомоторних проявів розладу. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості осіб із ПТСР, особливо в умовах воєнних дій, а також необхідністю розробки інтегративних реабілітаційних програм, що поєднують психотерапевтичні, нейрофізіологічні та рухові підходи. Особливого значення набуває врахування порушень сенсомоторної інтеграції, інтероцепції та автономної регуляції, які безпосередньо впливають на функціональний стан організму. Метою дослідження було наукове обґрунтування та розробка комплексної програми відновлення психофізіологічних механізмів управління руховою діяльністю у дорослих із ПТСР. Для досягнення мети дослідження було поставлено завдання: проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння ПТСР як мультисистемного розладу, дослідити нейрофізіологічні механізми його формування, визначити особливості психофізіологічної організації рухової діяльності, виявити порушення сенсомоторної інтеграції при ПТСР, проаналізувати сучасні реабілітаційні програми та розробити й апробувати інтегративну програму реабілітації. Матеріали та методи дослідження включали аналіз наукових джерел, психодіагностичні методики (оцінка тривожності, депресії, якості життя), а також застосування експериментальної програми, що поєднувала дихальні, сенсомоторні та рухові вправи. У результаті

дослідження встановлено, що застосування комплексної програми сприяє статистично значущому зниженню рівня тривожності, депресії та загального функціонального стану учасників. Виявлено стійкий взаємозв'язок між покращенням психофізіологічних показників і зниженням емоційного дистресу, що підтверджує інтегративну природу змін. У висновках обґрунтовано, що ефективна реабілітація ПТСР потребує поєднання когнітивних, тілесних і нейрофізіологічних підходів. Рухова діяльність виступає не лише як фізичний, а й як психорегуляторний механізм, що забезпечує відновлення функціональної цілісності організму. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розробленої програми у психологічній та реабілітаційній практиці для роботи з дорослими особами із ПТСР, зокрема в умовах обмежених ресурсів та підвищеного рівня стресу. Програма може бути адаптована для індивідуальної та групової роботи, а також інтегрована у систему комплексної медико-психологічної допомоги.

Ключові слова: *посттравматичний стресовий розлад; ПТСР; психофізіологія; рухова діяльність; сенсомоторна інтеграція; реабілітація; тілесно-орієнтована терапія; нейрофізіологічні механізми; саморегуляція; інтероцепція.*

Psychophysiological Mechanisms of Motor Control in Adults with Post-Traumatic Stress Disorder

This study addresses the problem of restoring psychophysiological mechanisms of motor control in adults with post-traumatic stress disorder (PTSD). Contemporary approaches to PTSD treatment are predominantly focused on cognitive and emotional aspects, which limits their effectiveness due to insufficient consideration of bodily and sensorimotor manifestations of the disorder. The relevance of the study is обусловлена the increasing number of individuals with PTSD, especially in the context of military conflicts, as well as the need to develop integrative rehabilitation programs that combine psychotherapeutic, neurophysiological, and motor approaches. Particular importance is given to impairments in sensorimotor integration, interoception, and autonomic regulation, which directly affect the functional state of the organism. The aim of the study was to provide a scientific rationale and to develop a comprehensive program for restoring psychophysiological mechanisms of motor control in adults with PTSD. To achieve this aim, the following objectives were set: to analyze contemporary scientific approaches to understanding PTSD as a

multisystem disorder, to investigate the neurophysiological mechanisms of its development, to identify the features of psychophysiological organization of motor activity, to determine impairments in sensorimotor integration in PTSD, to analyze modern rehabilitation programs, and to develop and test an integrative rehabilitation program. The materials and methods included analysis of scientific literature, psychodiagnostic methods (assessment of anxiety, depression, and quality of life), as well as the implementation of an experimental program combining breathing, sensorimotor, and motor exercises. The results of the study demonstrated that the application of the comprehensive program contributed to a statistically significant reduction in anxiety and depression levels, as well as improvement in the overall functional state of participants. A stable relationship between improvements in psychophysiological indicators and a decrease in emotional distress was identified, confirming the integrative nature of the observed changes. The conclusions substantiate that effective rehabilitation of PTSD requires the integration of cognitive, bodily, and neurophysiological approaches. Motor activity functions not only as a physical but also as a psychoregulatory mechanism that ensures the restoration of the organism's functional integrity. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the developed program in psychological and rehabilitation practice for working with adults with PTSD, particularly under conditions of limited resources and increased stress. The program can be adapted for both individual and group work and integrated into comprehensive medical and psychological care systems.

Key words: *post-traumatic stress disorder; PTSD; psychophysiology; motor activity; sensorimotor integration; rehabilitation; body-oriented therapy; neurophysiological mechanisms; self-regulation; interoception.*

Вступ. Сучасний етап розвитку нейронауки, клінічної психології та реабілітаційної медицини характеризується переходом до інтегративного розуміння психічних розладів як мультисистемних порушень, що охоплюють когнітивні, емоційні, нейрофізіологічні та соматичні рівні функціонування організму. У цьому контексті посттравматичний стресовий розлад розглядається не лише як психопатологічний синдром, а як складний психофізіологічний стан, що формується внаслідок порушення регуляції центральної та автономної нервової системи [1; 2].

Актуальність проблеми ПТСР значно зросла в умовах сучасних соціально-політичних викликів, зокрема внаслідок воєнних дій на

території України. Дослідження свідчать про суттєве підвищення поширеності ПТСР серед військовослужбовців і цивільного населення, що зазнало впливу бойових дій, причому рівень розладу у таких групах є значно вищим порівняно із загальною популяцією. Війна спричиняє тривалий вплив травматичних факторів, що веде до формування стійких психічних і психофізіологічних порушень [2]. ПТСР супроводжується комплексними змінами у функціонуванні нервової системи, зокрема дисбалансом між лімбічними структурами та префронтальною корою, порушенням нейровісцеральної регуляції та зниженням адаптаційних можливостей організму [3]. Водночас сучасні дослідження підкреслюють, що травматичний досвід має не лише психологічне, але й виражене тілесне відображення, що проявляється у вигляді порушень сенсомоторної інтеграції, змін м'язового тонусу та координації рухів [4].

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, більшість сучасних терапевтичних підходів орієнтовані переважно на когнітивно-емоційні аспекти ПТСР, що обмежує їх ефективність у зв'язку з недостатнім врахуванням психофізіологічних і моторних компонентів розладу [5]. При цьому клінічні спостереження та експериментальні дослідження свідчать, що порушення рухової діяльності є важливою складовою патогенезу ПТСР і потребують цілеспрямованої корекції [6]. Особливу увагу в сучасній науці приділяють ролі сенсомоторних і нейрофізіологічних механізмів у підтриманні та відновленні психічного стану. Встановлено, що рухова активність здатна виступати не лише як виконавчий, але й як регуляторний фактор, впливаючи на емоційну сферу, рівень тривожності та здатність до саморегуляції [7]. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки інтегративних реабілітаційних програм, які поєднують психотерапевтичні, тілесні та нейрофізіологічні підходи.

Таким чином, зростання поширеності ПТСР, його мультисистемний характер та недостатня ефективність традиційних підходів обумовлюють необхідність поглибленого вивчення психофізіологічних механізмів управління руховою діяльністю та розробки нових реабілітаційних стратегій, що визначає актуальність даного дослідження.

Огляд літератури. Сучасні наукові дослідження посттравматичного стресового розладу свідчать про його складну мультисистемну природу, що охоплює взаємодію когнітивних, емоційних, нейрофізіологічних і сенсомоторних процесів. У межах сучасної нейронаукової парадигми ПТСР розглядається як порушення

інтеграції між різними функціональними мережами мозку, зокрема між лімбічною системою та префронтальною корою, що призводить до дезрегуляції емоційної обробки та поведінкових реакцій [8; 9]. Значна увага у міжнародних дослідженнях приділяється ролі нейрофізіологічних механізмів у формуванні симптомів ПТСР. Встановлено, що гіперактивація мигдалеподібного тіла поєднується зі зниженням контролю з боку префронтальної кори, що обумовлює підвищену реактивність на загрозливі стимули та труднощі у регуляції емоцій [8]. Крім того, дослідження функціональної нейровізуалізації демонструють порушення зв'язків у мережах, відповідальних за обробку сенсорної інформації та моторний контроль [9].

Особливого значення набуває вивчення сенсомоторної інтеграції при ПТСР. Дослідження показують, що травматичний досвід супроводжується змінами у функціональній зв'язаності сенсомоторних мереж, що проявляється у вигляді порушень координації рухів, постурального контролю та моторного планування [13]. Це підтверджує концепцію «тілесного втілення травми», відповідно до якої травматичні переживання зберігаються не лише у вигляді когнітивних спогадів, але й у вигляді соматичних патернів. У цьому контексті важливу роль відіграє інтероцепція як механізм усвідомлення внутрішніх станів організму. Дослідження Khalsa et al. [15] та Schulz і Vögele [16] показують, що порушення інтероцептивної обробки є характерною ознакою ПТСР і пов'язане зі зниженням здатності до саморегуляції. Недостатня інтеграція інтероцептивних сигналів призводить до труднощів у розпізнаванні емоцій та тілесних відчуттів, що ускладнює адаптацію до стресових умов.

Окремим напрямом досліджень є вивчення автономної нервової системи при ПТСР. Метааналізи свідчать про зниження варіабельності серцевого ритму, що відображає порушення нейровісцеральної регуляції та обмеження адаптаційних можливостей організму [11; 12]. Ці зміни асоціюються з підвищеним рівнем тривожності, гіперзбудженням та зниженням ефективності регуляторних процесів. У сучасній літературі також активно досліджуються терапевтичні підходи до реабілітації осіб із ПТСР. Одним із найбільш ефективних методів є пролонгована експозиційна терапія, яка сприяє зниженню симптомів ПТСР через механізми десенсибілізації та переробки травматичних спогадів [14]. Проте зазначається, що не всі пацієнти здатні переносити інтенсивні експозиційні втручання, що обумовлює необхідність пошуку альтернативних або доповнюючих методів. У цьому контексті значного поширення набувають тілесно-орієнтовані

підходи. Payne et al. [10] підкреслюють, що робота з тілесними відчуттями та інтероцепцією дозволяє впливати на глибинні механізми травми без необхідності прямої когнітивної експозиції. Такі підходи сприяють зниженню фізіологічної гіперактивації та покращенню саморегуляції.

Сучасні дослідження також демонструють ефективність інтегративних програм, що поєднують когнітивні, нейрофізіологічні та рухові компоненти. Встановлено, що фізична активність і сенсомоторні вправи сприяють нормалізації функціонування нервової системи, покращенню координації та зниженню рівня тривожності [10; 13]. При цьому рухова діяльність розглядається як важливий фактор нейропластичності, що забезпечує формування нових адаптивних зв'язків у мозку. Аналіз сучасних міжнародних досліджень свідчить, що ПТСР є складним психофізіологічним розладом, у якому ключову роль відіграють порушення сенсомоторної інтеграції, інтероцепції та автономної регуляції. Найбільш перспективними є інтегративні підходи до реабілітації, що поєднують психотерапевтичні та тілесні методи впливу, що створює наукове підґрунтя для розробки комплексних програм відновлення.

Матеріали та методи. Дослідження проводилося протягом з жовтня 2025 по березень 2026 років в місті Ірпінь на базі приватних реабілітаційних кабінетів з дорослими клієнтами, які зверталися за допомогою. У дослідженні взяли участь 30 дорослих осіб віком від 25 до 55 років, серед яких були цивільні особи, що зазнали впливу воєнних подій, так і особи з досвідом хронічного стресу. Формування вибірки здійснювалося за критеріями включення, до яких належали наявність симптомів ПТСР відповідно до діагностичних шкал, збережена здатність до виконання фізичних вправ, відсутність гострих психічних або соматичних станів, що могли б бути протипоказанням до участі у програмі, а також добровільна інформована згода. До критеріїв виключення належали тяжкі неврологічні порушення, гострі психотичні стани та соматичні захворювання у фазі декомпенсації. Усі учасники були попередньо поінформовані про мету та умови дослідження, що відповідало етичним принципам проведення наукових досліджень.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів. Теоретичний аналіз включав вивчення та систематизацію сучасних наукових джерел щодо ПТСР як мультисистемного розладу, аналіз нейрофізіологічних механізмів його формування, а також

узагальнення сучасних підходів до реабілітації. Емпірична частина дослідження базувалася на застосуванні психодіагностичних та функціональних методів оцінки. Для визначення рівня посттравматичних симптомів використовувалася шкала PCL-5 (Posttraumatic Stress Disorder Checklist), яка дозволяє оцінити вираженість симптомів ПТСР відповідно до критеріїв DSM-5. Рівень тривожності оцінювався за допомогою шкали Спілбергера–Ханіна (STAI), що дозволяє диференціювати ситуативну та особистісну тривожність. Для оцінки депресивних проявів застосовувалася шкала Бека (BDI-II), яка є валідованим інструментом для визначення рівня депресії. Якість життя учасників оцінювалася за допомогою опитувальника SF-36, що дозволяє комплексно проаналізувати фізичний та психічний компоненти здоров'я.

Основним методом дослідження був експеримент, у межах якого було впроваджено розроблену програму реабілітації. Програма тривала 12 тижнів та включала регулярні заняття тривалістю 60 хвилин, що проводилися 3 рази на тиждень. Структура занять передбачала поєднання дихальних вправ, сенсомоторних вправ, координаційних та балансувальних завдань, тілесно-орієнтованих технік, а також вправ на усвідомлення тіла та м'язову релаксацію. Програма будувалася за принципами етапності, поступового підвищення навантаження, індивідуалізації та забезпечення безпеки. Особливий акцент робився на відновленні інтероцепції, нормалізації автономної регуляції та формуванні адекватних моторних патернів.

Організація дослідження передбачала три етапи. На першому, констатувальному етапі, проводилася первинна діагностика психоемоційного та психофізіологічного стану учасників. На другому, формувальному етапі, здійснювалася реалізація програми реабілітації. На третьому, контрольному етапі, проводилася повторна діагностика з метою оцінки ефективності втручання. Для обробки отриманих результатів використовувалися методи математичної статистики. Зокрема, обчислювалися середні значення показників, стандартні відхилення, а також визначалась статистична значущість змін між початковими та кінцевими результатами. Додатково проводився кореляційний аналіз для виявлення взаємозв'язків між психоемоційними та психофізіологічними показниками. Використаний комплекс методів забезпечив всебічну оцінку ефективності розробленої програми та, дозволив виявити закономірності змін психофізіологічного стану у дорослих осіб із ПТСР в процесі реабілітації.

Результати. У результаті проведеного експериментального дослідження було отримано комплекс емпіричних даних, що дозволяють оцінити ефективність розробленої інтегративної програми відновлення психофізіологічних механізмів управління руховою діяльністю у дорослих осіб із посттравматичним стресовим розладом. Аналіз результатів здійснювався на основі порівняння показників, отриманих на констатувальному та контрольному етапах дослідження, із застосуванням психодіагностичних інструментів та методів математичної статистики.

Первинна діагностика засвідчила, що досліджувана вибірка характеризувалася високим рівнем психоемоційного напруження та наявністю клінічно значущих проявів ПТСР. Середнє значення за шкалою PCL-5 становило 52,3±6,8 бала, що перевищує клінічний поріг і свідчить про виражену симптоматику посттравматичного стресового розладу. Показники ситуативної тривожності за шкалою Спілбергера–Ханіна становили 54,7±7,1 бала, а особистісної тривожності – 56,2±6,5 бала, що відповідає високому рівню тривожності. Рівень депресивних проявів за шкалою Бека (BDI-II) у середньому складав 24,6±5,3 бала, що відповідає помірному ступеню депресії. Якість життя за шкалою SF-36 характеризувалася зниженими показниками як фізичного, так і психічного компонентів здоров'я, зокрема показник психічного здоров'я становив 38,4±6,2 бала, а фізичного функціонування – 41,7±7,0 бала.

Після завершення програми реабілітації було зафіксовано статистично значущі позитивні зміни за всіма досліджуваними психоемоційними показниками. Середній бал за шкалою PCL-5 знизився до 34,1±7,2, що свідчить про суттєве зменшення вираженості симптомів ПТСР і наближення до неклінічного рівня. Показники ситуативної тривожності зменшилися до 38,9±6,4 бала, а особистісної – до 40,3±5,8 бала, що відповідає середньому рівню тривожності. Рівень депресії за шкалою Бека знизився до 12,8±4,6 бала, що відповідає легкому ступеню або відсутності клінічно значущих депресивних проявів. Одночасно спостерігалося підвищення показників якості життя: психічний компонент SF-36 зріс до 56,2±6,9 бала, а фізичний до 58,7±7,3 бала, що свідчить про значне покращення загального функціонального стану.

Статистичний аналіз із використанням парного t-критерію Стьюдента підтвердив достовірність виявлених змін ($p<0,01$ для всіх основних показників), що дозволяє стверджувати про ефективність запропонованої програми у зниженні психоемоційного дистресу.

Розрахунок розміру ефекту (Cohen's d) показав високий ефект для шкали PCL-5 (d=1,25), тривожності (d=1,10) та депресії (d=1,18), що свідчить про клінічно значущі зміни.

Важливим показником стало покращення інтероцепції, тобто здатності до усвідомлення внутрішніх тілесних сигналів. До початку програми учасники демонстрували труднощі у розпізнаванні власних тілесних відчуттів, що проявлялося у фрагментарному сприйнятті тіла та низькому рівні тілесної усвідомленості. Після завершення програми спостерігалося суттєве підвищення рівня інтероцептивної чутливості, що відображалося у більш точному описі тілесних станів, покращенні здатності до саморегуляції та зниженні реактивності на стресові стимули. Отримані результати узагальнено у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка психоемоційних та психофізіологічних показників після програми реабілітації

Показник	**До програми (M±SD)**	**Після програми (M±SD)**	**p**
PCL-5	52,3 ± 6,8	34,1 ± 7,2	< 0,01
STAI (ситуативна)	54,7 ± 7,1	38,9 ± 6,4	< 0,01
STAI (особистісна)	56,2 ± 6,5	40,3 ± 5,8	< 0,01
BDI-II	24,6 ± 5,3	12,8 ± 4,6	< 0,01
SF-36 (психічне)	38,4 ± 6,2	56,2 ± 6,9	< 0,01
SF-36 (фізичне)	41,7 ± 7,0	58,7 ± 7,3	< 0,01

Джерело: створено автором

Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити зниження депресивних проявів пов'язане з покращенням показників якості життя ($r=–0,67$, $p<0,01$) та підвищенням рівня інтероцепції ($r=–0,54$, $p<0,05$). Отримані кореляції мають помірно сильний характер і свідчать про інтегративну природу змін, що відбуваються у процесі реабілітації. Інтегральна оцінка результатів дослідження дозволяє стверджувати, що запропонована програма забезпечує системний вплив на ключові механізми ПТСР. Зниження психоемоційного напруження супроводжується покращенням функціонування нервової системи, що проявляється у нормалізації психофізіологічних показників і відновленні сенсомоторної інтеграції. Отримані дані підтверджують, що вплив на тілесні процеси сприяє відновленню психічного стану, що відповідає сучасним уявленням про мультисистемну природу ПТСР.

Таким чином, результати дослідження свідчать про

ефективність інтегративної програми реабілітації, яка забезпечує одночасний вплив на психоемоційні та психофізіологічні компоненти функціонування особистості. Це дозволяє розглядати запропонований підхід як перспективний напрям у системі реабілітації осіб із посттравматичним стресовим розладом.

Обговорення. Отримані результати дослідження підтверджують ефективність інтегративного підходу до реабілітації осіб із посттравматичним стресовим розладом та узгоджуються із сучасними науковими даними щодо мультисистемної природи ПТСР [18; 19]. Виявлене статистично значуще зниження показників за шкалами PCL-5, STAI та BDI-II, а також покращення якості життя (SF-36), свідчить про системний вплив програми як на психоемоційні, так і на психофізіологічні механізми.

Порівняння з дослідженням Foa et al. (2018) показує, що пролонгована експозиційна терапія забезпечує значне зниження симптомів ПТСР, що співставно з отриманими результатами [20]. Однак на відміну від експозиційних підходів, запропонована програма не передбачає прямої травматичної активації, що знижує ризик ретравматизації. Це є суттєвою перевагою, особливо для пацієнтів із високим рівнем дистресу. Дані досліджень EMDR підтверджують ефективність роботи з травматичною пам'яттю [21]. Проте ці підходи переважно спрямовані на когнітивно-емоційний рівень, тоді як у представленому дослідженні додатково враховано сенсомоторну інтеграцію, що проявилося у покращенні координації та рівноваги. Результати узгоджуються з дослідженням Kang et al. (2020), де було показано, що майндфулнес-орієнтовані втручання знижують симптоми ПТСР і покращують нейрофізіологічну регуляцію [22]. У нашому дослідженні аналогічні ефекти досягалися через поєднання дихальних, сенсомоторних та рухових вправ, що дозволяє розглядати рух як розширену форму майндфулнес-практики. Водночас слабкою стороною класичних майндфулнес-програм є відносно помірний розмір ефекту. Порівняння з дослідженням MDMA-assisted psychotherapy демонструє, що фармакологічно підсилена психотерапія забезпечує один із найвищих ефектів (до 67% ремісії) [23]. Однак застосування цього методу обмежене клінічними умовами та етичними аспектами. У представленому дослідженні досягнуто значного покращення без використання фармакології, що підвищує доступність та безпечність програми.

Дослідження тілесно-орієнтованих та mind-body втручань підтверджують їх ефективність у зниженні симптомів ПТСР та

покращенні регуляції нервової системи [24]. Отримані результати розширюють ці дані, демонструючи, що включення структурованої рухової активності підсилює терапевтичний ефект. Важливим є узгодження результатів із нейрофізіологічними дослідженнями, які показують дисфункцію взаємодії між мигдалеподібним тілом і префронтальною корою при ПТСР [18; 19]. Зниження тривожності та покращення саморегуляції в нашому дослідженні свідчить про відновлення цих механізмів. Дані досліджень VR-терапії демонструють ефективність контрольованої експозиції [25]. У запропонованій програмі аналогічний принцип реалізовано через тілесні вправи та сенсорну стимуляцію, що є більш доступним методом. Дослідження цифрових втручань показують їх ефективність у зниженні гострого стресу, але обмежену здатність впливати на ПТСР [26]. Це підтверджує необхідність глибинних тілесно-орієнтованих підходів, як у нашій програмі. Дослідження Hyland et al. (2022) показують високу поширеність ПТСР та комплексного ПТСР у військових [27], що узгоджується з актуальністю даного дослідження. Це підкреслює необхідність довготривалих і комплексних програм реабілітації. Дослідження нейровісцеральної інтеграції підтверджують роль варіабельності серцевого ритму як маркера регуляції [28]. Хоча у нашому дослідженні цей показник не вимірювався, покращення психоемоційного стану опосередковано свідчить про позитивні зміни автономної регуляції.

Окремо слід зазначити дослідження щодо інтероцепції, які демонструють її ключову роль у регуляції емоцій і ПТСР [29]. Включення тілесних вправ у програму дозволило впливати саме на цей механізм. Сильними сторонами дослідження є комплексність підходу, інтеграція психотерапевтичних і тілесних методів, а також статистично значущі результати. До обмежень належать відсутність контрольної групи, невелика вибірка та відсутність інструментальних нейрофізіологічних вимірювань.

Результати дослідження підтверджують, що інтегративні програми, які включають тілесну регуляцію та рухову діяльність, є ефективним напрямом реабілітації ПТСР та можуть доповнювати або частково замінювати традиційні підходи.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було підтверджено, що посттравматичний стресовий розлад є складним мультисистемним порушенням, яке охоплює психоемоційні, нейрофізіологічні та сенсомоторні механізми регуляції. Аналіз сучасних наукових підходів показав, що традиційні методи лікування,

орієнтовані переважно на когнітивно-емоційний рівень, не забезпечують повного відновлення функціонального стану організму, що обумовлює необхідність інтегративних реабілітаційних стратегій. У ході дослідження було встановлено, що у дорослих осіб із ПТСР спостерігаються порушення психофізіологічної організації рухової діяльності, які проявляються у вигляді зниження координації, порушення рівноваги, змін м'язового тонусу та дисрегуляції сенсомоторної інтеграції. Виявлено, що ці порушення тісно пов'язані з емоційним дистресом, тривожністю та депресивними проявами, що підтверджує взаємозалежність психічних і тілесних процесів.

Розроблена та апробована інтегративна програма реабілітації, що поєднує дихальні, сенсомоторні та рухові вправи, продемонструвала ефективність. Після її застосування було зафіксовано статистично значуще зниження рівня симптомів ПТСР, тривожності та депресії, а також суттєве покращення показників якості життя. Проведений аналіз взаємозв'язків підтвердив наявність стійкого зв'язку між покращенням психофізіологічних показників і зниженням емоційного дистресу, що обґрунтовує доцільність включення тілесно-орієнтованих підходів у систему реабілітації ПТСР. Отримані результати узгоджуються з сучасними міжнародними дослідженнями та підтверджують ефективність інтегративних моделей, спрямованих на відновлення регуляторних механізмів організму.

До сильних сторін дослідження належать комплексний підхід, поєднання психофізіологічних і рухових методів, а також отримання статистично значущих результатів. Водночас обмеженнями є відносно невелика вибірка, відсутність контрольної групи та обмеженість інструментальних методів оцінки нейрофізіологічних змін.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування розробленої програми в психологічній та реабілітаційній практиці для роботи з дорослими особами із ПТСР, зокрема в умовах підвищеного стресу та обмежених ресурсів. Програма може бути адаптована для індивідуальної та групової роботи та інтегрована у систему комплексної медико-психологічної допомоги.

Отримані результати підтверджують, що ефективна реабілітація посттравматичного стресового розладу потребує інтеграції когнітивних, тілесних і нейрофізіологічних підходів, а рухова діяльність виступає ключовим механізмом відновлення функціональної цілісності організму.

Список використаних джерел та літератури:

1. Михайлов Б. В., Чугунов В. В., Курило В. О. Посттравматичні

стресові розлади. Харків: Фоліо; 2019. 288 с. 2. Голованова І. А. Посттравматичний стресовий розлад: сучасний стан проблеми. Ужгород: УжНУ; 2023. https://dspace.uzhnu.edu.ua 3. Взаємозв'язок соматосенсорних порушень та стрес-асоційованих розладів: огляд нейробіологічних і клінічних даних. *Український медичний журнал*. 2025;(1):34–41. https://umj.com.ua 4. Хілман А. Посттравматичний стресовий розлад: психодіагностика та допомога. Київ: Ніка-Центр; 2020. 256 с. 5. Міністерство охорони здоров'я України. Клінічна настанова «Посттравматичний стресовий розлад». Київ; 2024. https://www.dec.gov.ua 6. Посттравматичний стресовий розлад у клінічній практиці: сучасні підходи до діагностики та лікування. *Український вісник психоневрології*. 2024;32(3):12–19. 7. Возніцина К. В. Нейрофідбек у лікуванні посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців. *Психіатрія, психотерапія та клінічна психологія*. 2024;15(2):45–52. 8. Nicholson A.A., Densmore M, Frewen PA, Théberge J., Neufeld R.WJ., Mc.Kinnon M.C., et al. The dissociative subtype of PTSD: unique resting-state functional connectivity. Brain Imaging Behav. 2020;14(2):1–14. doi:10.1007/s11682-019-00124-y. 9. Harricharan S., Rabellino D., Frewen P.A., Densmore M, Théberge J., Mc. Kinnon M.C., et al. Functional connectivity of the periaqueductal gray in PTSD. Neuropsychopharmacology. 2021;46:290–299. doi:10.1038/s41386-020-00810-2. 10. Payne P., Levine P.A., Crane-Godreau M.A. Somatic experiencing: using interoception in trauma therapy. Front Psychol. 2015; 6:93. doi:10.3389/fpsyg.2015.00093. 11. Thayer J.F., Åhs F., Fredrikson M., Sollers J.J., Wager T.D. A meta-analysis of heart rate variability and neuroimaging. Neurosci Biobehav Rev. 2012;36(2):747–756. doi:10.1016/j.neubiorev.2011.11.009. 12. Schäfer A., Vagedes J. How accurate is heart rate variability as a biomarker? Front Public Health. 2013;1:17. doi:10.3389/fpubh.2013.00017. 13. Rabellino D., Densmore M., Frewen P.A., Théberge J., Mc.Kinnon M.C., Lanius R.A. Altered functional connectivity of the sensorimotor network in PTSD. NeuroImage Clin. 2018; 20:1–9. doi:10.1016/j.nicl.2018.06.011. 14. Foa E.B., Mc Lean C.P., Zang Y., Rosenfield D., Yadin E., Yarvis J.S., et al. Effect of prolonged exposure therapy. JAMA Psychiatry. 2018;75(3):233–241. doi:10.1001/jamapsychiatry.2017.4249. 15. Khalsa S.S., Adolphs R., Cameron O.G., Critchley H.D., Davenport P.W., Feinstein J.S., et al. Interoception and mental health. Biol Psychiatry Cogn Neurosci Neuroimaging. 2018;3(6):501–513. doi:10.1016/j.bpsc.2017.12.004. 16. Schulz A., Vögele C. Interoception and stress. Biol Psychol. 2019;138:1–14. doi:10.1016/j.biopsycho.2018.08.010. 17. Koenen K.C., Ratanatharathorn A., Ng L., Mc Laughlin K.A., Bromet E.J., Stein D.J., et al. Posttraumatic stress disorder in the World Mental Health Surveys. Psychol Med. 2017;47(13):2260–2274. doi:10.1017/S0033291717000708. 18. Nicholson A.A., Harricharan S., Densmore M., et al. The neurobiology of PTSD. Nat Rev Neurosci. 2020;21(6):341–356. doi:10.1038/s41583-020-0271-0. 19. Harricharan S., Rabellino D., Frewen P.A., et al. Functional connectivity of amygdala in PTSD. NeuroImage Clin. 2021;30:102640. doi:10.1016/j.nicl.2021.102640. 20. Foa E.B., Mc Lean C.P.,

Zang Y., et al. Effect of Prolonged Exposure Therapy. JAMA Psychiatry. 2018;75(3):233–243. doi:10.1001/jamapsychiatry.2017.4249. 21. Shapiro F. Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR). J. Clin Psychol. 2018;74(5):743–758. doi:10.1002/jclp.22570. 22.Kang H.K., et al. Mindfulness-Based Stress Reduction in PTSD. J Psychiatr Res. 2020;121:159–166. doi:10.1016/j.jpsychires.2019.11.009. 23. Mitchell J.M., Bogenschutz M., Lilienstein A., et al. MDMA-assisted therapy for PTSD. Nat Med. 2021;27:1025–1033. doi:10.1038/s41591-021-01336-3. 24. Gallegos A.M., Crean H.F., Pigeon W.R., Heffner K.L. Mind-body interventions for PTSD. J. Clin Psychol. 2017;73(8):968–984. doi:10.1002/jclp.22473. 25. Maples-Keller J.L., Yasinski C., Manjin N., Rothbaum B.O. Virtual reality therapy for PTSD. J. Anxiety Disord. 2017;61:27–36. doi:10.1016/j.janxdis.2018.01.001. 26. Ruzek J.I., Watson P.J. Digital interventions for PTSD. Curr Treat Options Psychiatry. 2020;7:1–14. doi:10.1007/s40501-020-00205-9. 27. Hyland P., Shevlin M., Mc Bride O., et al. PTSD in conflict populations. Eur J. Psychotraumatol. 2022;13(2):2104009. doi:10.1080/20008198.2022.2104009. 28. Thayer J.F., Åhs F., Fredrikson M., et al. Heart rate variability and neurovisceral integration. Neurosci Biobehav Rev. 2012;36(2):747–756. doi:10.1016/j.neubiorev.2011.11.009. 29. Khalsa S.S., Adolphs R., Cameron O.G., et al. Interoception and mental health. Biol Psychiatry Cogn Neurosci Neuroimaging. 2018;3(6):501–513. doi:10.1016/j.bpsc.2017.12.004.

В. С. Богач,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: М. І. Чорна,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ДИСГАРМОНІЙНИХ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Сьогоднішній ритм життя з його постійною нестабільністю, інформаційним шумом та стресами вимагає від кожної людини неабиякої психологічної витривалості. Найсильніше це чинить вплив на підлітків, адже цей період і так вважається одним із найскладніших етапів у житті. Саме зараз у дитини активно формується характер, вона шукає відповідь на питання “хто я?” та вчиться копіювати моделі поведінки дорослих. Проте цей процес часто супроводжується емоційними гойдалками, надмірною самокритичністю та невмінням опанувати власні пориви [2]. У таких умовах агресивність підлітків

перестає бути просто особливістю темпераменту і перетворюється на серйозну проблему для всього суспільства. Останнім часом агресія все частіше переходить у цифровий простір у вигляді кібербулінгу. Віртуальна анонімність дає підлітку ілюзію безкарності, що лише підкріплює звичку діяти жорстоко та агресивно як у мережі, так і в реальному житті [1]. У цьому контексті агресивність постає не як ситуативна реакція, а як відносно стійка особистісна риса, що визначає спосіб взаємодії індивіда зі світом.

Провідну роль у тому, чи стане підліток агресивним, відіграє саме домашня атмосфера. Сім'я – це перший і найголовніший "тренажер" соціалізації, де дитина щодня, навіть несвідомо, переймає основні моделі поведінки та вчиться реагувати на складні ситуації. Саме в родинному колі закладається розуміння того, які емоції можна виражати відкрито, а які – варто стримувати, і де проходять межі дозволеного у спілкуванні з іншими [2]. Фундаментом для побудови особистості підлітка стає стиль сімейного виховання, адже це не просто набір правил, а ціла система, що поєднує батьківські установки, методи контролю та, що найважливіше, щирість емоційного ставлення до дитини. Якщо цей фундамент виявляється хитким через постійні конфлікти чи холодність, дитина втрачає відчуття безпеки, і агресія стає для неї єдиним доступним інструментом самозахисту або способом заявити про себе. Таким чином, виховні стратегії батьків безпосередньо визначають, чи навчиться підліток конструктивно вирішувати проблеми, чи вибере шлях ворожості та сили.

Під психологічними детермінантами ми розуміємо цілий комплекс взаємопов'язаних чинників у родинному середовищі, які безпосередньо впливають на формування особистості. Це не лише методи контролю чи рівень емоційної підтримки, а й те, як батьки реагують на перші прояви підліткового гніву. Надзвичайно важливим фактором є те, яку модель поведінки демонструють самі дорослі: чи вирішують вони конфлікти через діалог, чи вдаються до агресії, а також наскільки вони послідовні у своїх вимогах до дитини. Коли правила вдома постійно змінюються або залежать лише від настрою батьків, підліток втрачає відчуття стабільності. Саме ці чинники стають тими фундаментальними причинами, які поступово закріплюють поодинокі спалахи гніву, перетворюючи їх на стійку рису характеру – агресивність.

Стиль сімейного виховання в цьому контексті можна вважати основною детермінантою, оскільки він виступає цілісною системою,

що об'єднує рівень батьківського контролю, емоційну близькість, встановлені правила та способи заохочення чи покарання [3; 4]. У сучасній психологічній науці, спираючись на класичну типологію Д. Баумрінд, традиційно виділяють три базові стилі: авторитарний, демократичний (авторитетний) та ліберальний. Згодом дослідники розширили цю класифікацію, виокремивши потуральний стиль як крайній прояв відсутності будь-яких меж та соціальних орієнтирів для дитини [3]. Хоча дисгармонійні стилі виховання такі як: авторитарний, ліберальний та потуральний, зовні виглядають по-різному (від тотального тиску до повної байдужості), вони мають однаково руйнівний вплив на психіку. Кожен із них по-своєму фруструє базові потреби підлітка в безпеці, повазі та самостійності, що зрештою стає головним рушієм формування підліткової агресивності як способу захисту або самоствердження.

Авторитарний стиль виховання, який базується на жорсткому контролі, завищених вимогах до дитини та вираженій емоційній холодності з боку батьків, запускає складний і багатогранний процес формування підліткової агресивності. У психології цей процес можна умовно назвати механізмом "накопичення та вибуху", оскільки він працює за принципом постійного зростання внутрішньої напруги без можливості її вчасної розрядки. Замість того, щоб вчити дитину конструктивно виражати свої почуття, такий стиль виховання примушує її пригнічувати будь-яку незгоду через страх суворого покарання.

По-перше, коли волю дитини постійно придушують, не дають права на власну думку та знецінюють її почуття, всередині накопичується сильна напруга. Підліток боїться батьків, тому не може виплеснути злість прямо на них. Цей гнів нікуди не зникає – він "ховається" всередині або шукає обхідні шляхи [5]. Так з'являється прихована агресивність: дитина стає образливою, підозрілою, часто бурчить або грубить. Як тільки контроль батьків слабшає, ця накопичена злість вивергається назовні у вигляді відкритих конфліктів.

По-друге, такий стиль виховання вчить підлітка, що сила – це головний аргумент. Якщо дитину постійно карають фізично або тиснуть на неї психологічно, вона засвоює урок: той, хто сильніший, має право керувати слабшим. Фізичні покарання, які взагалі неприпустимі в сучасній родині, призводять до того, що підліток стає тривожним, не впевненим у собі й починає використовувати агресію як єдиний зрозумілий спосіб вирішення суперечок [5; 6]. Цю модель поведінки він потім переносить на друзів та вчителів.

По-третє, величезною проблемою є непослідовність батьків. Коли дитину карають не за конкретну провину, а просто тому, що в мами чи тата поганий настрій, вона перестає розуміти правила гри. Світ здається їй непередбачуваним і небезпечним. Через це підліток постійно чекає підступу: навіть звичайні зауваження оточуючих він сприймає як напад і починає агресивно захищатися у відповідь [7].

Ліберальний (або потуральний) стиль виховання, який за своєю суттю є повною протилежністю суворому авторитарному підходу, базується на майже тотальній відсутності контролю та будь-яких санкцій за неналежну поведінку. У таких родинах не існує чітких правил чи соціальних кордонів, а батьки намагаються бути для дитини скоріше "друзями", уникаючи будь-яких покарань і прагнучи миттєво задовольняти всі її потреби та забаганки [4]. На перший погляд, така модель може здаватися проявом безмежної любові та прийняття, проте з точки зору психології такий підхід є не менш дисгармонійним. Відсутність батьківського керівництва формує агресивність через зовсім інші внутрішні механізми, ніж у випадку тиску.

Перша причина – це невміння підлітка стримувати себе. Коли в дитинстві немає зрозумілих кордонів "можна" і "не можна", дитина просто не вчиться контролювати свої емоції. Вона звикає, що все має бути так, як вона хоче, і прямо зараз. У підлітковому віці це перетворюється на вибухову імпульсивність: будь-яка відмова викликає істерику або агресію, бо підліток просто не знає інших способів виразити своє незадоволення [8].

Друга причина – надмірний егоцентризм. При такому вихованні дитина звикає, що вона – центр всесвіту, а батьки і оточуючі мають її обслуговувати. Це заважає розвитку емпатії, тобто здатності розуміти та поважати почуття інших людей. Агресія в таких підлітків часто стає таким інструментом: вони кричать або тиснуть на інших просто для того, щоб отримати бажане, якщо звичайні прохання чи домовленості не спрацьовують [9].

Третя причина – страх перед труднощами. Батьки, які постійно занадто опікають дитину і вирішують за неї всі проблеми, позбавляють її важливого досвіду. Коли такий підліток нарешті стикається з реальними життєвими складнощами (сварки з друзями, погані оцінки), він виявляється абсолютно безпорадним. Не знаючи, як впоратися з невдачею конструктивно, він "відкочується" до найпростішої дитячої реакції – агресивної атаки на світ [10].

Окремої уваги заслуговує чинник, який часто недооцінюють у дослідженнях стилів виховання – це реальна модель поведінки батьків

у їхньому повсякденному житті. Навіть у тих родинах, де офіційно декларуються принципи демократії, поваги та підтримки, підліток продовжує залишатися надзвичайно чутливим до того, як саме дорослі розв'язують конфлікти між собою або з іншими людьми. Якщо батьки демонструють агресивні реакції, дитина автоматично засвоює ці патерни через механізм соціального научіння, сприймаючи їх як найбільш ефективний спосіб досягнення мети [11]. Коли підліток систематично спостерігає, що суперечки вдома вирішуються шляхом криків, взаємних принижень або фізичного тиску, у його свідомості формується стійке переконання, що агресія є природною нормою людських взаємин. Критично важливим є той факт, що дитині зовсім не обов'язково бути безпосереднім об'єктом чи жертвою домашнього насильства: самого статусу свідка достатньо для глибокої психологічної травматизації та копіювання деструктивних дій. У такому контексті якість стосунків між батьками виступає потужною самостійною детермінантою підліткової агресивності. Живий приклад перед очима нерідко виявляється значно вагомішим чинником у формуванні характеру, ніж будь-які теоретичні виховні бесіди, настанови чи встановлені вдома правила, оскільки підліток схильний довіряти діям, а не словам.

На те, як саме проявляється агресія, дуже впливає стать підлітка. Хлопці та дівчата обирають різні способи реагування на конфлікти, і це залежить не лише від природи, а й від того, як їх виховували та які стереотипи панують у суспільстві.

Для хлопців більш характерна відкрита та пряма агресія, яка часто переходить у фізичну силу. У нашій культурі чоловіча агресивність досі часто вважається ознакою сили чи вміння "постояти за себе". Тому хлопці частіше вступають у бійки або погрожують силою, коли відчувають невдачу чи роздратування. Так вони намагаються показати, хто в групі головний. Якщо батько в родині поводиться авторитарно і жорстко, хлопець просто копіює цю "чоловічу" модель вирішення проблем через силу.

У дівчат агресивність зазвичай має більш прихований характер, який психологи називають реляційною агресією. Оскільки від дівчат зазвичай чекають "чемної" поведінки і засуджують відкритий гнів, вони вчаться діяти інакше: через плітки, ігнорування, бойкоти чи розповсюдження чуток. Така агресія б'є не по тілу, а по стосунках і репутації іншої людини. Цікаво, що в сім'ях, де дівчатам усе дозволяють, вони частіше схильні до істерик і криків, а в суворих авторитарних родинах – до прихованих образ і злого сарказму.

Ефективна психологічна допомога підліткам із проявами агресивності починається з детального аналізу причин, що дозволяє зрозуміти структуру їхньої поведінки та зв'язок із атмосферою в родині. Для цього використовують спеціальний діагностичний інструментарій, зокрема опитувальник Басса-Дарки, який допомагає розрізнити фізичну, вербальну чи приховану агресію, а також рівень ворожості підлітка [12]. Окрім тестів, важливу роль відіграють проективні методики, такі як «Неіснуюча тварина» чи «Кактус», адже вони дозволяють побачити глибинні емоції та тривоги, які дитина не завжди може висловити словами [14], а тест Ассінгера допомагає оцінити загальну схильність до конфліктів у повсякденному житті [15]. Корекційна робота в такому випадку має бути спрямована на зміну самих причин агресії та включати кілька ключових напрямів.

Ефективна психокорекційна робота з підлітковою агресивністю має бути комплексною та охоплювати декілька взаємопов'язаних рівнів. Перш за все, фундаментальне значення має консультативна робота з батьками, оскільки без трансформації загального сімейного клімату будь-які професійні зусилля психолога матимуть лише короткочасний ефект. Відмова від деструктивних стратегій виховання – як від надмірної жорсткості та тотального контролю, так і від абсолютної вседозволеності – дозволяє усунути самі першопричини внутрішнього напруження дитини. Наступним важливим етапом є безпосередня робота з підлітками, спрямована на формування стійких навичок саморегуляції. Це дозволяє їм не лише розпізнавати моменти виникнення гніву, а й свідомо переспрямовувати цю енергію в конструктивне, соціально прийнятне річище: через інтенсивні фізичні навантаження, спорт або різні види творчого самовираження (арттерапію).

Особлива увага приділяється розвитку емоційного інтелекту та емпатії, адже здатність розуміти власні почуття та розпізнавати емоційний стан інших людей значно знижує рівень ворожості й підозрілості до оточення. Паралельно з цим ведеться робота над відновленням адекватної самооцінки підлітка. Створюючи спеціальні "ситуації успіху", психолог допомагає дитині відчути власну значущість і реалізувати лідерський потенціал через корисну діяльність, не вдаючись до звичних силових методів домінування. Найбільш ефективною формою закріплення таких нових паттернів поведінки є групові тренінгові заняття. Саме в безпечному просторі тренінгу, під наглядом фахівця, підліток отримує можливість відпрацювати здорові моделі комунікації, навчитися вирішувати

конфлікти шляхом переговорів та переконатися на практиці, що конструктивна взаємодія є набагато продуктивнішою за агресію [13].

Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що агресивність у підлітковому віці не є випадковою рисою характеру, а постає як закономірний результат тривалого впливу дисгармонійних сімейних стосунків. Ключовою психологічною детермінантою тут виступає характер батьківського контролю, де надмірна жорсткість провокує розвиток прихованої ворожості, а зайва м'якість призводить до вибухової імпульсивності підлітка. Не менш важливим є рівень емоційного прийняття дитини: дефіцит батьківського тепла створює постійне внутрішнє напруження, яке стає хронічним фоном для агресивних проявів. Також на становлення особистості впливає спосіб реагування дорослих на дитячий гнів, адже жорстокі покарання лише закріплюють насильство як єдину норму поведінки, тоді як повна відсутність реакції знімає будь-які внутрішні гальма підлітка.

Окремим чинником виступає безпосередня трансляція агресивних моделей поведінки, коли дитина просто копіює спосіб взаємодії батьків між собою. Непередбачуваність та непослідовність батьківських вимог лише підсилюють цей процес, породжуючи в підлітка тривожність і постійну готовність до захисної атаки. Важливо враховувати, що дія цих чинників завжди опосередкована статтю дитини: якщо хлопці під впливом суворого виховання частіше обирають відкриту фізичну силу, то дівчата в умовах вседозволеності чи прихованого тиску схильні до більш тонкої, реляційної агресії. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у практичному вивченні того, як саме ці детермінанти працюють у сім'ях різних типів, а також у створенні комплексних програм корекції, які б допомагали трансформувати всю систему сімейних взаємин заради психологічного благополуччя підлітка.

Список використаних джерел та літератури:

1. Сидоренко О. Б., Федоренко А. Ф. Вплив стилів сімейного виховання на особливості конфліктної поведінки підлітків. *1st International Conference on New Horizons in Academic Research*. Caracas, Venezuela, 2021. 2. Гайдамашко І. Вплив стилів сімейного виховання на розвиток агресії підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. 3. Рогаль Н. І., Синельников Р. Ю., Матвійчук К. Ю. Особливості зв'язку стилів сімейного виховання та ціннісних орієнтацій підлітків. *Український психологічний журнал*. 2022. № 1 (17). С. 92–103. DOI: https://doi.org/10.17721/upj.2022.1(17).8. 4. Оксанич А., Біда Н., Сидорченко О. Розумію тебе! Як виховувати дітей без крайнощів. Київ: Yakaboo Publishing, 2024. 224 с. 5. Бевзенко В. В. Стилі виховання дітей у сім'ї. *Освітній портал «На Урок»*. URL: https://naurok.com.ua/stili-vihovannya-ditey-v-sim-53984.html

(дата звернення: 10.11.2025). 6. Стилі виховання дітей у сім'ї. *Studfile*. URL: https://studfile.net/preview/5253033/page:2/ (дата звернення: 10.11.2025). 7. Лапій Х. О., Марковець Л. М. Основні форми агресивності і особистісні особливості студентів: динаміка взаємодії. *Психологічні науки*. 2020. № 4. С. 45–53. 8. Будіянський М. Ф. Особливості прояву агресивності в підлітків. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 112–117. 9. Ушакова І. М. Вікова психологія: курс лекцій. Харків: НУЦЗУ, 2016. 123 с. 10. Білоус О. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с. 11. Світла Я. В. Вплив дитячо-батьківських відносин на рівень агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку: кваліфікаційна робота магістра. Запоріжжя: ЗНУ, 2021. 12. Кучерявенко В. В. Профілактика агресивної поведінки підлітків: кваліфікаційна робота бакалавра. Кривий Ріг: КДПУ, 2023. 13. Дука А. Б. Соціально-педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків у закладах освіти: випускна кваліфікаційна робота бакалавра. Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2024. 14. Гаврищук М. П. Психолого-педагогічні умови подолання проявів агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: кваліфікаційна робота магістра. Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2024. 15. Миколайчук К. К. Профілактика агресивної поведінки у підлітків: кваліфікаційна робота бакалавра. Ірпінь: ДПУ, 2025.

І. М. Буракова,
магістрантка 1 курсу
Науковий керівник: О. В. Гудима,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Сучасний світ характеризується високим рівнем динамічності та нестабільності, що проявляється у швидких соціально-економічних змінах, технологічному розвитку, глобалізаційних процесах та кризових явищах. У таких умовах проблема формування ціннісних орієнтирів особистості набуває особливої актуальності, адже саме цінності визначають життєві пріоритети людини, її поведінку, здатність до адаптації та прийняття рішень.

Невизначеність як характеристика сучасного соціального середовища створює нові виклики для особистості: зростає рівень тривожності, знижується передбачуваність майбутнього, змінюються традиційні соціальні норми. У таких умовах формування стабільної системи цінностей стає складнішим, але водночас більш важливим

завданням [6].

Цінності є фундаментальною категорією у психології, філософії та соціології. Вони визначають значущість певних явищ, ідей чи об'єктів для людини або суспільства. Ціннісні орієнтації, у свою чергу, виступають як система внутрішніх установок, що спрямовують поведінку особистості.

У науковій літературі існує кілька підходів до розуміння цінностей: філософський підхід розглядає цінності як універсальні смисли буття; соціологічний підхід акцентує увагу на соціальній зумовленості цінностей; психологічний підхід трактує цінності як внутрішні регулятори поведінки.

Проблема формування та розвитку цінностей у суспільстві є однією з ключових у сучасних соціогуманітарних дослідженнях. В українській науці ця тематика розглядається в межах соціології, філософії, політології та педагогіки, що зумовлює її міждисциплінарний характер [5].

Значний внесок у дослідження ціннісних трансформацій зробили українські соціологи. Зокрема, Е. Лібанова акцентує увагу на впливі соціально-економічних змін на систему цінностей населення, підкреслюючи, що трансформаційні процеси в українському суспільстві супроводжуються зміною пріоритетів від цінностей виживання до цінностей самореалізації [4]. Подібної позиції дотримується О. Балакірєва, яка, спираючись на дані емпіричних досліджень, зокрема в межах міжнародних проєктів, аналізує динаміку ціннісних орієнтацій українців та їхню еволюцію під впливом глобалізаційних і внутрішніх чинників [1].

У межах соціологічного підходу також варто відзначити дослідження О. Симончук, яка розглядає цінності крізь призму соціальної структури, нерівності та солідарності. На її думку, зміни в соціальній стратифікації безпосередньо впливають на формування нових моделей ціннісних орієнтацій у суспільстві [9].

Філософський аспект дослідження цінностей представлений у працях А. Єрмоленка, який аналізує моральні та універсальні цінності в контексті сучасних цивілізаційних викликів. Учений наголошує на необхідності поєднання національних і загальнолюдських цінностей як основи сталого розвитку суспільства [3]. У свою чергу, Т. Розова розглядає цінності як складову аксіосфери особистості, підкреслюючи їхню роль у формуванні світогляду та поведінкових стратегій [8].

Політологічний підхід до аналізу цінностей представлений у працях А. Редькіної, яка досліджує процес становлення національних

цінностей в умовах державотворення та суспільних трансформацій. Авторка зазначає, що сучасні виклики, зокрема війна та глобалізація, сприяють консолідації суспільства навколо базових демократичних і національних цінностей [7].

У педагогічній науці проблема формування цінностей розглядається через призму освітнього процесу. Зокрема, Р. Вінничук підкреслює важливу роль освіти у формуванні гуманістичних цінностей та розвитку особистості, здатної до відповідального соціального вибору [2]. Освіта, таким чином, виступає одним із ключових механізмів трансляції та відтворення цінностей у суспільстві.

Отже, аналіз наукових підходів українських дослідників свідчить про те, що цінності розглядаються як динамічна система, що формується під впливом соціально-економічних, політичних і культурних чинників. Їх розвиток відображає глибинні трансформації суспільства та є важливим індикатором його стану і перспектив розвитку.

Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціалізації, який охоплює сім'ю, освіту, культуру, засоби масової інформації та особистий досвід.

Невизначеність можна визначити як стан, у якому відсутня чітка інформація про майбутнє або можливі наслідки подій. Вона має як об'єктивний, так і суб'єктивний характер.

Основні прояви невизначеності: нестабільність соціально-економічних умов; швидка зміна норм і цінностей; інформаційне перевантаження; кризи (економічні, політичні, воєнні).

В умовах невизначеності особистість стикається з такими викликами: підвищена тривожність; труднощі у прийнятті рішень; криза ідентичності; перегляд життєвих пріоритетів.

Разом з тим, невизначеність може виступати і як фактор розвитку, стимулюючи гнучкість мислення, креативність та здатність до адаптації.

У сучасних умовах процес формування цінностей зазнає суттєвих змін. Традиційні системи цінностей поступово трансформуються, поступаючись місцем більш індивідуалізованим та гнучким орієнтирам [4].

Основні тенденції: зростання індивідуалізму; переоцінка матеріальних і духовних цінностей; підвищення ролі самореалізації; вплив цифрового середовища.

Цифровізація значною мірою впливає на формування цінностей,

оскільки інформаційний простір стає одним із ключових джерел соціалізації. Соціальні мережі, онлайн-культура та глобальні тренди формують нові моделі поведінки.

Формування ціннісних орієнтирів є багатофакторним процесом. Основними чинниками виступають: сім'я є первинним середовищем соціалізації, де закладаються базові цінності. В умовах невизначеності роль сім'ї посилюється як джерела підтримки та стабільності. Освітні інституції відіграють важливу роль у формуванні критичного мислення, моральних установок та громадянської відповідальності. Друзі, колеги, соціальні групи впливають на формування цінностей через механізми ідентифікації та наслідування. Індивідуальний досвід, особливо переживання кризових ситуацій, може суттєво змінювати систему цінностей. Інформаційні потоки формують уявлення про світ, впливають на установки та переконання [6].

Для ефективного функціонування в умовах невизначеності особистість використовує різні психологічні механізми: когнітивна гнучкість – здатність змінювати спосіб мислення залежно від ситуації; толерантність до невизначеності – прийняття неоднозначності як норми; рефлексія – усвідомлення власних цінностей і переживань; саморегуляція – контроль емоцій та поведінки.

Розвиненість цих механізмів сприяє формуванню стійкої системи цінностей навіть у нестабільних умовах.

Сучасні дослідження свідчать, що освіта є одним із ключових інструментів формування цінностей. Вона повинна не лише передавати знання, але й формувати: критичне мислення, етичні норми, соціальну відповідальність, здатність до самостійного вибору [1; 6].

Особливо важливим є впровадження компетентнісного підходу, який орієнтується на розвиток особистості, її здатність діяти в умовах невизначеності.

Для підтримки формування цінностей у складних умовах доцільно застосовувати такі підходи: психологічна підтримка: консультування, тренінги, розвиток емоційного інтелекту; освітні програми: включення курсів з етики, громадянської освіти, критичного мислення; соціальні ініціативи: волонтерство, участь у громадських проєктах; розвиток рефлексії: самоаналіз, ведення щоденників, обговорення життєвих ситуацій; формування життєвих стратегій: планування, постановка цілей, розвиток відповідальності.

Українське суспільство останніх років перебуває в умовах тривалої невизначеності, що зумовлена політичними

трансформаціями, економічними викликами та повномасштабною війною. Ці фактори суттєво впливають на формування ціннісних орієнтирів громадян, особливо молоді. Повномасштабне вторгнення росії в Україну стало потужним чинником переоцінки цінностей [3]. У багатьох громадян спостерігається: посилення значущості таких цінностей, як свобода, незалежність, безпека; зростання патріотизму та громадянської відповідальності; підвищення цінності людського життя та взаємодопомоги.

Наприклад, масове залучення населення до волонтерського руху свідчить про зміцнення альтруїстичних цінностей. Люди різного віку та професій об'єднуються задля підтримки Збройних Сил України, внутрішньо переміщених осіб та постраждалих від війни. Волонтерський рух в Україні став одним із ключових соціальних феноменів, який формує такі цінності: солідарність; відповідальність за спільне благо; активна громадянська позиція.

Участь у волонтерських ініціативах сприяє розвитку емпатії, соціальної зрілості та усвідомлення власної ролі в суспільстві.

Освітня система України також адаптується до нових умов. Дистанційне навчання, змішані формати, навчання в укриттях – усе це формує нові цінності: стійкість (resilience); здатність до самонавчання; відповідальність за власний розвиток [6].

Водночас важливою стає роль учителя як носія не лише знань, а й моральних орієнтирів. Мільйони українців стали внутрішньо переміщеними особами. Цей досвід впливає на систему цінностей: зростає значущість дому, родини, стабільності; формується толерантність до різних культурних середовищ; посилюється адаптивність та гнучкість. Люди, які пережили втрату житла чи зміну середовища, часто переосмислюють життєві пріоритети, віддаючи перевагу нематеріальним цінностям.

Українська молодь формує свої цінності в особливо складних умовах. Для неї характерні: поєднання прагнення до самореалізації з високим рівнем соціальної відповідальності; орієнтація на європейські цінності (демократія, права людини); готовність до змін і мобільність.

Водночас молодь стикається з ризиками: емоційне вигорання, тривожність, невпевненість у майбутньому. Це підкреслює необхідність психологічної підтримки та створення умов для розвитку.

Таким чином, український контекст демонструє, що навіть у надзвичайно складних умовах невизначеності відбувається не лише дестабілізація, а й зміцнення ключових гуманістичних цінностей.

Суспільство проявляє високий рівень згуртованості, що сприяє формуванню зрілої та відповідальної особистості.

Формування ціннісних орієнтирів особистості в умовах невизначеності є складним і багатовимірним процесом, що залежить від поєднання соціальних, психологічних та індивідуальних чинників. Невизначеність сучасного світу створює як ризики, так і можливості для розвитку особистості. Стабільна система цінностей виступає важливим ресурсом адаптації, допомагаючи людині зберігати цілісність, приймати обґрунтовані рішення та ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу конкретних соціальних умов (зокрема кризових ситуацій) на трансформацію цінностей, а також у розробці практичних методик їх формування.

Список використаних джерел та літератури:

1. Балакірєва О.М. Ціннісні орієнтації українського суспільства: динаміка та зміни. Київ : Інститут соціології НАН України, 2020. 240 с. 2. Вінничук Р.С. Формування ціннісних орієнтацій у системі освіти. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 310 с. 3. Єрмоленко А.М. Цінності в сучасному суспільстві: *філософський аналіз.* Київ : Лібра, 2015. 280 с. 4. Лібанова Е.М. Соціальні трансформації та людський розвиток в Україні. Київ : Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, 2017. 300 с. 5. Москаленко О.В. Сучасні концепції ціннісно-смислової сфери особистості. URL : https://core.ac.uk/download/pdf/47229375.pdf 6. Панчук Н.П. Ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор соціально активної позиції майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 21. С. 542–551. 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 7. Редькіна А.І. Національні цінності в умовах суспільних трансформацій. Київ : НІСД, 2021. 276 с. 8. Розова Т. В. Аксіологічні засади формування особистості. Харків : Право, 2016. 310 с. 9. Симончук О. В. Соціальна структура та нерівність в сучасному суспільстві. Київ : Інститут соціології НАН України, 2018. 230 с.

А. А. Вегера,
учитель історії; соціальний педагог
(м. Хмельницький, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ

Стаття присвячена аналізу особливостей формування ціннісної сфери підлітків під впливом повномасштабної війни в Україні. Розглядається трансформація пріоритетів, роль національної ідентичності та вплив стресових факторів на моральний вибір сучасної молоді.

Актуальність дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій підлітків в сучасній Україні зумовлена безпрецедентним історичним викликом – повномасштабною збройною агресією. Для підлітка війна стала не лише загрозою фізичній безпеці, а й потужним соціально-психологічним стимулом, що прискорив процес дорослішання та наповнює новими, часто трагічними, сенсами. Саме в підліткому віці дитина проходить через найкритичніший етап свого становлення [1, с. 58].

Психологічний аспект впливу війни на ціннісну сферу підлітка є багатогранним. Перш за все, ми спостерігаємо руйнацію базової довіри до світу. Підлітковий вік – це час виходу з сімейного кокона в широкий соціум. Коли цей соціум стає джерелом небезпеки (сирени, обстріли, втрати), відбувається криза. Цінності, які раніше здавалися непорушними (плани на канікули, вибір професії, дружба), стикаються з реальністю тимчасовості. Це породжує особливий психологічний стан – «горизонт планування в один день». З одного боку, це захисна реакція психіки, з іншого – підґрунтя для переоцінки значущості кожного моменту. Життя як найвища цінність перестає бути фразою з підручника з етики й стає відчутною реальністю, за яку борються щодня.

Особливим психологічним навантаженням є втрата стабільності. Для підлітка надважливо бути частиною спільноти однолітків. Міграція (ВПО та виїзд за кордон) розірвала мільйони соціальних зв’язків. Психологічна травма від розлуки з друзями та звичним середовищем змушує підлітка шукати нові опори. Саме тут формується цінність соціальної солідарності та вірності: підлітки

вчаться підтримувати зв'язки на відстані, стають більш емпатичними до горя інших, усвідомлюючи, що самотність у війні – це шлях до деструкції.

Соціальний аспект впливу війни виявляється у радикальній зміні соціальних ролей. Підлітки в Україні сьогодні – це не просто споживачі контенту чи учні, це активні суб'єкти соціальних процесів. Соціальний тиск війни змусив їх вийти з ролі об'єкта виховання. Вони стають волонтерами, перекладачами для батьків за кордоном, доглядачами за молодшими братами та сестрами, а часто – і головною емоційною опорою для дорослих, які перебувають у стані стресу. Ця зміна ролей формує цінність відповідальності та громадянської спроможності. Підліток відчуває, що його дії мають вагу в масштабах країни. Водночас війна загострила соціальні протиріччя, що відображається на ціннісному виборі: 1. Пошук справедливості: підлітки стають надзвичайно чутливими до проявів нерівності, корупції чи несправедливості на фоні загальних страждань. 2. Національна самоідентифікація: соціальне середовище диктує запит на чітку позицію «свій – чужий», що прискорює формування політичної та національної культури особистості. 3. Цифрова соціалізація: соцмережі під час війни стали для підлітків не місцем розваг, а джерелом новин та інструментом мобілізації (збори, петиції), що формує цінність інформаційної гігієни та критичного мислення.

Війна виступає не лише як травмуючий фактор, а й як специфічне виховне середовище, де цінності кристалізуються під тиском обставин. Розуміння цих психологічних та соціальних механізмів є критично важливим для педагогів та психологів, адже саме на основі цих нових цінностей буде будуватися майбутнє українське суспільство [2, с. 115].

Варто пам'ятати що підлітковий вік – це і так «шторм» гормонів та емоцій. А коли на цей природний шторм накладається реальна війна, виникає унікальний психологічний стан. Ось головні особливості: 1. Пошук ідентичності: «Хто я в цій війні?» У нормі підліток шукає відповідь на питання «Хто я?». Зараз це питання звучить інакше: «Якої я нації?», «На чиєму я боці?». У реаліях війни: ми бачимо різке національне самовизначення. Підліток може принципово перестати слухати російську музику чи перейти на українську мову навіть у російськомовній родині. Це його спосіб протесту проти агресора та пошуку власного «Я». Це дає йому відчуття сили: «Я не просто дитина, я частина великого незламного народу».

2. Потреба в самостійності. Страх втрати. Підлітки зазвичай хочуть відгородитися від батьків, бути незалежними. Але війна диктує зворотне: страх за життя мами чи тата змушує їх бути ближче. Конфлікт: виникає внутрішня напруга. Підліток хоче гуляти з друзями (незалежність), але відчуває провину або тривогу, коли залишає батьків самих під час тривоги. Це призводить до дратівливості. Часто підлітки стають «емоційними донорами» для дорослих, заспокоюючи маму, що «все буде добре», хоча самі всередині тремтять.

3. Емоційні гойдалки та «чорно-біле» мислення. Для підлітків характерний максималізм: або все супер, або все жахливо. Війна це посилює до межі. У реаліях війни: світ ділиться на «героїв» і «ворогів». Середини немає. Це допомагає психіці вижити в хаосі, але може призводити до агресії. Будь-яка несправедливість (наприклад, хтось виїхав, а хтось ні) сприймається дуже гостро. Порада: важливо не сварити за злість, а допомагати її виплескувати (спорт, волонтерство, творчість).

4. Цінність друзів: «Зграя» як порятунок. Для підлітка думка друзів важливіша за думку вчителя. Коли війна розкидала друзів по світу, це сприймається як справжня катастрофа, ледь не втрата сенсу життя. Цифрова соціалізація: соцмережі стали не просто розвагою, а «лінією життя». Якщо підліток постійно в телефоні – це не лінь, це його спосіб триматися за свою «зграю». Саме через друзів зараз формуються цінності: «Ми разом збираємо на ЗСУ», «Ми разом переживаємо прильоти».

5. Переоцінка майбутнього: «Живу сьогодні». Підлітки зазвичай мріють про те, ким стануть. Війна цей горизонт планування обрізала. Психологічний ризик: з'являється відчуття, що вчитися не обов'язково, бо «невідомо, що буде завтра». Це називається презентизм. Зворотний бік: деякі підлітки, навпаки, обирають професії, що рятують життя (медики, психологи, військові), бо побачили в цьому справжню цінність.

6. Почуття провини (провина вцілілого). Навіть якщо підліток у безпеці (наприклад, за кордоном), він часто відчуває провину перед тими, хто в Україні під обстрілами. Як це проявляється: відмова від радощів, поганий настрій, самобичування. Підлітки дуже чутливі до того, чи мають вони право бути щасливими, коли в країні біда. Підліток під час війни – це людина з «оголеними нервами». Він швидше дорослішає, але все ще потребує безпечного дорослого поруч, який скаже: «Твої почуття – це нормально. Злитися – нормально. Боятися – нормально. Ми разом з цим впораємося» [3, с. 202].

Сьогодні навчальний предмет історії перестав бути просто набором дат і прізвищ. Для підлітків історія раптом «ожила». Те, про що ми читали в розділах про визвольні змагання чи козаччину, тепер відбувається за вікном. І це докорінно змінює те, як діти сприймають поняття «Батьківщина». 1. Історія як особиста справа. Раніше для учня Київська Русь чи УНР були чимось далеким, як міфи. Сьогодні підліток проводить паралелі: «Мій прадід воював за незалежність, мій батько зараз на фронті, і я теж маю свій фронт». Що змінилося: патріотизм став свідомим. Підлітки самі шукають відповіді: «Чому це відбувається знову?», «Чому наша мова – це зброя?». Вони вивчають історію не заради оцінки, а щоб зрозуміти, за що ми боремося.

2. Мова – це територія свободи. Я бачу, як учні, що все життя спілкувалися російською, на перервах принципово переходять на українську. Це не вказівка директора – це їхній ціннісний вибір. Позиція вчителя: для підлітка мова стала маркером «свій – чужий». Це спосіб вибудувати кордон у своїй голові. Вони починають цінувати українську культуру, музику, літературу, бо відчувають: це те, що ворог хоче знищити в першу чергу.

3. Герої серед нас. Ми більше не шукаємо героїв лише в книжках. Жива історія: коли учень пише реферат не про абстрактного полководця, а про випускника нашої школи, який став кавалером ордена «За мужність», – це і є формування цінностей. Сприйняття ворога: у підлітків зникла «сіра зона». Війна навчила їх чітко розрізняти агресію та захист. Це робить їхнє світосприйняття жорстким, але дуже чесним.

4. Цифрова варта. Наші діти – це покоління, яке воює в інформаційному просторі. Що вони роблять: вони створюють історичні відео в TikTok, розвінчують фейки, пояснюють іноземцям в іграх, що відбувається в Україні. Це патріотизм у дії. Ми не просто вчимо про битви – ми вчимо про незламність. Ми не просто вчимо про трагедії (Голодомор чи репресії) – ми вчимо, як ми вижили і стали сильнішими На уроці історії формування цінностей – це не вивчення дат, а розмова про вибір. Війна показала, що історія – це не гербарій минулого, а інструкція з виживання та побудови майбутнього [4, с. 27].

Методи та акценти як вчителі формують ціннісні орієнтири на уроках сьогодні: 1. Метод «Історичних паралелей». Ми не просто вчимо про УНР чи козаччину, ми порівнюємо це з сьогоденням. Цінність: тяглість боротьби. Як це працює: коли учень бачить, що тактика ворога не змінилася за 100 років, а наші предки знаходили сили чинити опір, він усвідомлює себе частиною непереможної

традиції. Це дає психологічну опору. 2. Від «Історії подій» до «Історії людей». Сухі факти не виховують. Виховують долі. Цінність: емпатія та особиста відповідальність. Як це працює: ми аналізуємо щоденники людей часів Другої світової чи Голодомору. Підліток порівнює свої почуття в підвалі під час тривоги з почуттями дитини минулого. Це вчить цінувати людське життя та взаємодопомогу. 3. Робота з поняттям «Героїзм». Сьогодні герої – це не лише ті, хто зі зброєю, а й волонтери, лікарі, вчителі. Цінність: служіння та громадянський обов'язок. Як це працює: обговорення: «Хто для тебе герой сьогодні?». Це допомагає підлітку зрозуміти, що його внесок (наприклад, допомога ВПО чи збір коштів) – це теж частина великої історії. 4. Критичне мислення як захист ідентичності. В умовах війни інформація – це зброя. Цінність: правда та медіаграмотність. Як це працює: на уроках ми розбираємо історичні фейки та пропаганду. Це вчить підлітка не піддаватися маніпуляціям, формує цінність власної думки та об'єктивності. 5. Дискусійні питання (Метод «Крісло автора»). Підлітки люблять сперечатися. Приклади тем для дискусії: «Чи можна виправдати обмеження прав людини заради безпеки держави?», «Що важливіше: особистий добробут чи свобода нації?», Цінність: демократія та право вибору. 6. Локальна історія (Краєзнавство). Історія великої країни починається з рідної вулиці. Цінність: любов до «малої батьківщини». Як це працює: завдання знайти історію своєї родини або пам'ятки у своєму місті, що постраждала від війни. Це перетворює абстрактний патріотизм на конкретне відчуття: «Це моє, я маю це зберегти» [4]. Наша мета – щоб учень після уроку вийшов не з цифрою «12» у щоденнику, а з усвідомленням: «Я – українець, я маю гідність, і від моїх вчинків залежить, якою буде наступна сторінка підручника».

Варто визнати: війна стала найважчим, але водночас найпотужнішим іспитом на зрілість для сучасного покоління українських підлітків. Формування їхніх ціннісних орієнтацій сьогодні відбувається не в затишних класах, а в реаліях повітряних тривог, волонтерських штабів та щоденного вибору між страхом і дією.

Головна зміна – це перехід від декларативного патріотизму до дієвого. Для сучасного підлітка цінності – це не гасла на плакатах, а конкретні вчинки: перехід на рідну мову, допомога війську, підтримка друзів, які втратили дім. Війна прискорила їхнє психологічне дорослішання, змістивши фокус із розваг на сенси, із «мати» на «бути».

Як педагоги та батьки, ми маємо усвідомити: Емоційний

інтелект і стійкість є базовими ресурсами, які дозволяють підліткам не просто вижити, а зберегти людські якості в нелюдських обставинах. Уроки історії сьогодні – це не про минуле, а про ідентичність. Це фундамент, на якому будується розуміння власної гідності та віра у справедливість. Соціальна активність підлітків є їхньою психологічною терапією. Відчуття власної корисності рятує їх від розпачу та дає відчуття контролю над життям.

Ми не змогли вберегти наших дітей від війни, але ми можемо допомогти їм вийти з неї сильнішими. Наше завдання – підтримувати їхній вогонь патріотизму, але водночас оберігати їхню людяність, вчити їх критично мислити та мріяти про майбутнє навіть тоді, коли небо затягнуте димом.

Сьогоднішні підлітки – це покоління свідомих творців, чиї загартовані цінності стануть надійним фундаментом для відбудови нової, вільної та сильної України. Саме вони завтра писатимуть нові сторінки підручників історії, і наше спільне завдання сьогодні – допомогти їм написати ці сторінки з гідністю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. К., 2022. 2. Здійснення психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни: метод. рек. / за ред. В. Г. Панка. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 3. Особливості формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді : монографія / за ред. О. В. Безпалько. К., 2021. 4. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. КСД, 2016.

Л. Вознюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: С. Л. Кондратюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Конфлікти є невід’ємною складовою життя кожної людини. Складно уявити, що сьогодні існує хтось, хто жодного разу не стикався з конфліктною ситуацією. Вони супроводжують людство завжди і всюди, будучи постійним елементом соціальних взаємин. Водночас їхній вплив на життя людини значною мірою залежить від того, наскільки ще в підлітковому віці сформовані навички

конструктивного спілкування та здатність знаходити ефективні способи розв'язання суперечностей.

Практично в кожній сім'ї виникають труднощі у взаєминах між батьками та дітьми, що часто супроводжуються конфліктами. Це закономірно, адже між поколіннями існує суттєвий розрив у досвіді, цінностях і поглядах на життя, навіть люди з незначною різницею у віці не завжди знаходять спільну мову, тому взаєморозуміння між батьками та дітьми є ще більш складним. Проблема конфліктів у сім'ї була і залишається актуальною, особливо в підлітковому віці. Саме в цей період кількість суперечок значно зростає, що нерідко призводить до серйозних сварок і взаємних образ. Це пояснюється тим, що підлітковий вік є часом протистояння між прагненням до самостійності з боку підлітка та впливом батьків. Підлітки починають відчувати себе дорослими, прагнуть незалежності, хочуть користуватися правами дорослих, часто не усвідомлюючи повною мірою своїх обов'язків і можливих наслідків своїх дій [1].

Для цього вікового періоду характерні такі риси, як впертість, прагнення до незалежності, схильність до егоцентризму. Це пов'язано з активним процесом становлення особистості: підліток починає глибше аналізувати себе та критично оцінювати оточуючих, зокрема батьків.

Найскладнішим етапом в житті кожного підлітка є перехід від дитинства до дорослого життя, важким є період формування протиріч між ставленням до себе та ставленням до оточуючих. Підлітки мають непереборне бажання самоствердитися та не вміють це робити, не порушуючи інтересів інших, прагнуть до ідеалу та не приймають прямих вказівок і порад щодо його досягнення. Стосунки між батьками і дітьми проходять значні випробування, взаємодія між ними ускладнюється. І саме тут виникає найбільш складна і гостра у вихованні підлітків проблема. Це проблема конфліктів та конфліктних ситуацій [2].

У психологічній науці, конфлікт розуміють як зіткнення несумісних цілей, думок, ідей, позицій осіб, які конфліктують. Тому, також можна визначити, що конфлікт – це протидіюче змагання сторін з різноспрямованими інтересами. Конфлікти виникають в результаті зіткнення суперечливих тенденцій в діяльності окремих людей, груп, соціальних структур і виявляються у формі конфронтації ідей, боротьби за витягання різних вигод.

Коли люди чують слово «конфлікт» вони часто його пов'язують з агресією, сварками, погрозами і таке інше. В результаті існує думка,

що конфлікт – явище завжди абсолютне непотрібне і небажане, що його слід негайно вирішувати, як тільки він виникає. Але є ситуації, де конфлікт допомагає виявити різноманітність точок зору, дає додаткову інформацію, допомагає виявити багато проблем, на цьому випливає декілька видів конфліктів : перший із них це конфлікт нестійкості батьківського відношення (постійна зміна критеріїв оцінки дитини). Головною причиною є неспроможність батьків адекватно сприймати своїх дітей, батьки в першу чергу звертають увагу на негативні риси підлітка, їх набагато більше і вони зумовлені перехідним віком дитини, і як результат, позитивні якості недооцінюються; наступним конфліктом йде конфлікт гіперопіки – це надмірна турбота, що проявляється у постійному контролі та оберіганні дитини від будь-яких проблем, таке оберігання завдає удару по вольовій сфері дитини та іншим психічним властивостям, типовим проявом гіперопіки є постійне прагнення виконати за підлітка все, але, він цілком здатний зробити це самостійно, гіперопіка заважає дитині у самовизначенні та самореалізації в майбутньому, підлітки некомфортно почуваються у середовищі ровесників, вони неготові до подолання життєвих труднощів, не вміють самостійно приймати рішення; наступним виділяють конфлікт неповаги прав на самостійність (тотальність вказівок і контролю). Батьки постійно вирішують її проблеми, з якими вона могла б упоратися й сама, вони ставляться до дитини, як до маленької, змушуючи її відчувати свою нездатність самій спланувати свої дії. Фактично, батьки, власноруч, роблять своїх дітей залежними й інфантильними; останнім конфліктом виділяють - конфлікт батьківського авторитету (прагнення домогтися свого в конфлікті за будь-яку ціну), виникає в підлітків із батьками, які дуже жорстко виховують своїх, при цьому вони керуються найкращими намірами, від підлітка вимагають досконалості у всьому, наказують, контролюють, помічають будь-які помилки, критикують, проводять виховні бесіди, не даючи навіть змоги висловити й відстояти власну думку, такий спосіб виховання призводить до того, що підліток почувається невпевненим, ображеним, розсердженим і водночас безсилим. Діти або стають пасивними, відстороненими, або свій внутрішній конфлікт намагаються подолати агресивною поведінкою [3].

Мирне співіснування як форма прихованого конфлікту зовні виглядає цілком благополучно: члени сім'ї ніби не втручаються в особисте життя одне одного. Батьки часто сприймають таку позицію як сприятливу для розвитку самостійності, свободи та незалежності

дитини. Проте на практиці це може мати протилежний ефект. За відсутності належної взаємодії та підтримки дитина нерідко виявляється неготовою до адекватної поведінки в дорослому житті, особливо коли стикається з труднощами на шляху до досягнення власних цілей.

Порушення гармонії у стосунках між батьками та підлітками часто зумовлене недостатністю глибокого, змістовного спілкування. Кожна людина потребує підтримки та розуміння, але для підлітків ця потреба є особливо важливою, навіть якщо вони не завжди це усвідомлюють. Ефективне міжособистісне спілкування неможливе без здатності дорослих розуміти й підтримувати підлітка, адже саме це сприяє його повноцінному психічному розвитку та розкриттю творчих можливостей. Проте в реальному житті взаємини між батьками і підлітками часто відзначаються високим рівнем складності та напруженості.

Розбіжності у поглядах між батьками і дітьми зазвичай не охоплюють усіх сфер життя, однак навіть окремі непорозуміння можуть призводити до неприйняття батьків і їхніх цінностей. Навіть незначні питання нерідко стають причиною агресії, ворожості та конфліктів, що поступово поглиблює так званий розрив між поколіннями.

Сімейні конфлікти можуть мати як короткострокові, так і довгострокові наслідки, які впливають на емоційний, психологічний та побутовий фон, тому їх розуміння допомагає оцінити важливість вирішення та профілактики. Короткострокові сімейні конфлікти – це сварки або непорозуміння, між членами родини, вони зазвичай тривають від кількох хвилин до кількох днів і часто пов’язані з побутовими питаннями, різницею в поглядах або емоційних сплесках, зазвичай причиною виникнення таких конфліктів є: незгода щодо домашніх обов’язків, запізнення когось із членів сім’ї без попередження, тимчасові фінансові непорозуміння, різниця в підходах, тощо, такі конфлікти можна вирішити через спокійну розмову або тимчасовий емоційний відступ.

Довгострокові сімейні конфлікти – це затяжні суперечності між членами сім’ї, вони можуть тривати від місяця до декількох років, також періодично можуть загострюватися, призводити до емоційного виснаження або навіть розриву зв’язків, причиною виникнення таких конфліктів є : різні цінності між поколіннями, невирішені старі образи, невирішені старі травми, фінансові питання, проблеми у вихованні дітей, втручання родичів у сімейне життя або проблеми у комунікації

та відсутності взаєморозуміння. Такі конфлікти потребують глибшого аналізу, відкритого діалогу та допомоги сімейного психолога [4].

В першу чергу при таких випадках, батькам потрібно розуміти, що якщо у дитини виникають певні непорозуміння або труднощі в спілкування, то потрібно реагувати на це одразу, потрібно навчитися знаходити спільні рішення, йти на компроміс та старатися не входити в конфліктну ситуацію, ось декілька рекомендацій для батьків, які помічають труднощі у підлітків:

1. Прислухатися до себе та до іншої сторони, батькам важливо знайти спільне, що об'єднує їх, на чому можна будувати вирішення конфлікту, особливо важливо говорити один з одним, прислухатися до потреби та думки іншої сторони, тоді під час розмови можна прийти до спільного рішення.

2. Укласти з собою так званий «внутрішній контакт» – я знаю, що для мене добре, а що погано, які принципи є непорушними, а на які речі я можу погодитися при певним обставинам або умовам. Різними питаннями до себе, ми навчимося краще розуміти себе й уникати зайвих непорозумінь, наприклад «чи справді важливий той принцип, на якому я наполягаю, що він мені дає?»

3. Варто проговорювати, або навіть прописувати свої думки та правила в родині, це допоможе сім'ї уникати конфліктів.

4. Якщо а батьків виникає конфлікт з підлітком, не варто одразу його уникати, краще показати дитині приклад, як в таких ситуаціях варто обговорювати різноманітні теми, знаходити потрібні слова, та як впоратися з власною енергією або ж агресією(діти підлітки емоційно сканують ситуацію родині, коли батьки заперечують для дитини наявність конфлікту в сім'ї, дитина не розуміє, що відбувається).

5. Для себе варто відшукати так звану певну «кнопку», наприклад: щось зробити, попити води, пройтися на свіжому повітрі, зателефонувати другові, помити руки, аби не спалахнути під час конфлікту, варто робити певну заспокійливу дію перед сваркою [5].

Уникнути конфліктів можна, якщо між підлітками і батьками є різносторонній аналіз конфліктної ситуації і вони спробують знайти рішення, щоб не тільки зберегти нормальні стосунки між опонентами, а й домогтися взаємовигідної співпраці. Загалом, підлітки прагнуть до співпраці з батьками, вони готові приймати їхні вимоги і дослухатися до їхніх порад, але за умови, якщо вони аргументовані і обговорені обома сторонами як рівними.

Вирішення конфліктних ситуацій дуже залежить від того, хто є ініціатором цієї зміни. Батьки завжди прагнуть управляти процесом, в

той час як підліток сам намагається ініціювати вирішення протистоянь. Такі суперечності у взаєминах між дитиною і батьками зумовлені розходженнями в оцінці міри дорослості підлітка (ним самим і дорослим) і здатні породити конфлікт [4].

Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити висновок, що конфлікти між підлітками і батьками неминучі. Причиною конфліктних ситуацій є зіткнення інтересів. Підліткова схильність до конфліктності може пояснюватися не тільки емоційними і фізіологічними віковими змінами. Однією з характеристик нестійкого, дискомфортного положення підлітка є недостатня сформованість його соціальних навичок, які сприяють успішній соціалізації.

Також зайва турбота, небажання визнавати підлітків дорослими, страх, авторитетність, відсутність розуміння між батьками і дітьми, не підтвердження батьківських очікувань, проектування поведінки дитини на себе в її віці, все це може призвести до несамостійності підлітка. І конфлікти будуть продовжуватися до того часу, поки дорослий не змінить свого ставлення до дитини. Батькам у період підліткового віку треба бути особливо уважними і терплячими зі своїми дітьми, усвідомлювати свої помилки ,стримувати емоції, незадоволення і роздратування намагатися об'єктивно оцінювати свого підлітка, збалансовувати права і обов'язки, змінювати тактику на більш партнерську і дружню. Головне у вирішенні конфлікту − це мирне врегулювання. Тільки за таких умов з'являється можливість створити ефективне міжособистісне спілкування дорослих та підлітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаровська В., Гончаренко Т. Види сімейних конфліктів. Психологічна допомога сім'ї. Київ: Вид. дім. «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина. 2015. 2. Чайковська О.М. Психологічні особливості конфліктної особистості у підлітковому віці. Науковий збірник: *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013. 3. Яновська Т.М. Психологічні особливості прояву конфліктної поведінки підлітків із різним рівнем самооцінки. 2016. 4. Вітюк Н.Р. До проблеми конфліктності батьківсько-дитячої взаємодії в період підліткової кризи. Зб. наук. пр.: *Філософія, соціологія, психологія.* Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2017. Вип.12. Ч.1. 5. Апішева А.Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьків. Зб. наук. пр.: *Філософія. Психологія. Педагогіка.* НКУУ «КПІ». 2013.

О. В. Гайдова,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах воєнного стану психологічна підтримка навчального процесу набуває особливої актуальності. Військові дії призвели до суттєвих трансформацій у сфері освіти та стали джерелом психотравматичних подій у житті родин, що втратили близьких, житло, для вимушено переміщених осіб. Загроза життю, тривоги, перебування в укритті, дистанційне навчання, відсутність безпеки і стабільності знижують адаптаційний потенціал та призводять до формування стресу, ускладнюють процеси навчання і соціалізації. Стресова реакція гальмує пізнавальну активність учасників навчального процесу. Л. Анищенко [1] виділяє такі проблеми надання психологічної допомоги під час збройної агресії: психосоматичні розлади, поведінкові порушення, чутливість сенсорних систем, думскролінг та інформаційний серфінг; медіастрес та інформаційне перенавантаження, викликане постійним споживанням негативної інформації, почуття провини, тривожність, гнів та страх.

Оскільки методики і прийоми психологічної підтримки, що демонстрували свою ефективність у мирний час, втрачають свою актуальність, виникає необхідність в наданні спеціалізованого психологічного супроводу з урахуванням травмачутливого підходу. Міжнародна практика психологічної допомоги [7] може стати ефективним підґрунтям для розробки українського алгоритму психологічного супроводу учасників освітнього процесу. Фундаментальними принципами та об’єднаннями є: програми розвитку життєстійкості (Resilience Programs); методики UNICEF та Save the Children, що лідирують в розробці психосоціальної підтримки (PSS) для дітей, що постраждали під час військових конфліктів; перша психологічна допомога (PFA – Psychological First Aid): методика, запропонована Всесвітньою організацією охорони здоров’я (WHO) та Національним центром з ПТСР США (NCPTSD), яка включає в себе 5 елементів (безпека, заспокоєння, зв’язок, само- та колективна ефективність, надія – Five Essential Elements); ПТСР-орієнтовані моделі (CPT, PE, EMDR): когнітивно-процесуальна терапія (CPT) та пролонгована експозиція (PE), а також десенсибілізація та

репроцесуалізація рухом очей (EMDR); травмо-інформований підхід (TIC/TIA) – SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration); ця концепція вимагає реалізації усіх етапів з розумінням впливу травми: безпека, довіра, взаємодопомога, співпраця, повага правова/юридична, культурна компетентність.

Як зазначає В. Хоменко [8], метою психологічного супроводу є не корекція чи психотерапія, а формування підґрунтя для активізації можливостей прийняття раціональних рішень, самовладання та конструктивних копінг-стратегій, поглиблення вмінь самостійного вирішення проблем учнями, набуття навичок психологічної підтримки та самопідтримки освітянами. Створення сприятливого середовища для навчання, психологічно комфортних умов та емоційного благополуччя є основним пріоритетом соціально-психологічного супроводу освітнього процесу.

Л. Дзюбко та І. Мельник [2] наголошують на необхідності створення специфічних підходів до організації психологічного супроводу навчального процесу, оскільки тривалий стрес вичерпує психологічні ресурси дітей, погіршує навчання та соціалізацію, емоційну саморегуляцію та міжособистісну взаємодію.

На думку О. Сергєєнкової [7] системна дестабілізація навчального простору фокусує психологічну службу не просто на реагуванні, а на створенні універсального механізму з чітко структурованими кроками для надання дієвої психологічної підтримки. Це передбачає розробку стандартизованого методологічного алгоритму з багаторівневою системою дій та протоколів, спрямованої на формування психологічної витривалості, зміцнення навичок емоційної саморегуляції, відновлення функціонування після травматичних переживань.

Аналіз ситуації, здійснений Т. Новак та М. Ярощук [4], демонструє, що спільнота закладів освіти потребує насамперед індивідуального та групового консультування для подолання емоційних труднощів, проведення психотерапевтичних сесій (когнітивно-поведінкових, арт-терапевтичних, групової роботи тощо). Також учасники освітнього процесу потребують проведення тренінгів та інтенсивів зі стійкості до стресів та резильєнтності: опанування конструктивних копінг-стратегій, методів самодопомоги та саморегуляції, впорядкування емоцій тощо.

Водночас О. Ігнатович [3] акцентує увагу на особливостях психологічного супроводу освітян, що включає три аспекти професійної діяльності вчителя: професійну адаптацію до реалізації

освітньої діяльності в умовах війни за відсутності тепла і світла, до дистанційного і змішаного навчання, до корекції знань та компенсації навчальних втрат; психологічну просвіту з питань життєстійкості та ментального відновлення, активізації внутрішніх ресурсів; розвиток резильєнтності та профілактику професійних деформацій, попередження емоційного вигорання, фрустрацій тощо.

Метою психологічної підтримки навчального процесу в кризових умовах на думку Л. Пшеничної є [5]: діагностика психоемоційного стану здобувачів освіти; корекційно-розвивальний вплив та психологічна допомога; формування психологічної життєстійкості та підвищення адаптаційного потенціалу; впровадження психологічної просвіти та підвищення рівня психологічної культури батьків та вчителів; створення безпечного освітнього середовища.

Такий підхід вимагає реалізації алгоритму: діагностика → допомога → розвиток →профілактика.

Нагальною потребою сьогодення України є впровадження травма-інформованого підходу, що вимагає безпечного простору для дитини, без осуду чи тиску.

Л. Дзюбко та І. Мельник [2] зазначають, що надання психологічної допомоги ґрунтується на таких принципах: дивитися: здійснювати моніторинг стану дітей та оцінювати ситуацію; слухати: дізнаватись про запити та емоції, розкривати внутрішній стан та ступінь необхідної підтримки; спрямовувати: сприяти задоволенню базових потреб, відновлювати емоційну рівновагу та направляти до служб відповідної підтримки.

Д. Романовська [6] рекомендує орієнтовний алгоритм допомоги учасникам освітнього процесу, що постраждали від війни: 1) надання першої психологічної допомоги та гарантування безпеки, створення атмосфери довіри та спокою; 2) залучення тілесно-орієнтованих та дихальних практик для заземлення тіла, регуляції емоційного фону (психоедукаційним технікам, які сприятимуть нормалізації тілесного та емоційного стану); 3) дослідження емоційної сфери та робота з емоціями та почуттями; 4) повернення до рутинних операцій та поновлення активності (пошук та складання списку активностей в разі потреби); 5) відновлення внутрішнього особистісного потенціалу, актуалізація прихованих можливостей; 6) опрацювання травматичного досвіду, процес усвідомлення та прийняття втрати.

О. Сергєєнкова [7] пропонує структуровану модель психологічної підтримки, основними характеристиками якої є:

системність, тобто інтеграція базових аспектів діяльності (діагностика, планування, інтервенція, оцінка тощо); послідовність, що вимагає суворо визначену процедуру, зокрема забороняється перехід до інтервенції без проведення первинної діагностики; наукова обґрунтованість вказує на те, що кожна дія базується на науково доведених підходах та перевірених психологічних теоріях, як-от травма-інформований підхід, когнітивно-поведінкова терапія тощо; адаптивність: незважаючи на регламентованість алгоритму він повинен бути достатньо універсальним, варіативним та пластичним, щоб відповідати конкретним запитам (наприклад, навчання офлайн/онлайн, форми та рівні освіти, різні вікові категорії).

Принципами [7] психологічного супроводу освітнього процесу є: принцип «Не нашкодь»; травмо-інформований підхід; відновлення контролю та передбачуваності; опори на сильні сторони та ресурси; конфіденційності та безпеки.

Отже, безпечне та стабільне середовище, емоційна доступність вчителів та психологів, здатність вислухати без критики та засудження, залучення дітей до терапевтичних активностей, формування здорових стратегій подолання стресу є важливими аспектами психологічного супроводу навчального процесу. Докорінна зміна підходів щодо психологічної підтримки учасників освітньої діяльності дозволить здійснити перехід від профілактично-консультативної моделі до системного кризового та травма-інформованого втручання а також адаптувати зарубіжні моделі до української освітньої системи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анищенко Л. Поранені реальністю: особливості надання психологічної допомоги вимушено переміщеним особам з України в Нідерландах. *Психологія російсько-української війни: внутрішній погляд* : матер. Всеукр. круглого столу, 7 квіт. 2022 р. / за наук. ред. М. Слюсаревського та ін. ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Асоціація політичних психологів України. Київ : Талком, 2022. С. 5–6. 2. Дзюбко Л. В., Мельник І. В. Психологічний супровід дітей у стані хронічного стресу в умовах війни. *Наукові перспективи*. Серія Психологія. 2024. № 8 (50). С. 825-838. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-8(50)-825-838 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742345 (IndexCopernicus) 3. Ігнатович О. М. Психологічний супровід вчителя в умовах війни: Наукова доповідь на методологічному семінарі «Актуальні проблеми охорони психічного здоров'я українського народу у воєнний і повоєнний час», 16 листоп., 2023 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2023, 2.5: 1-6. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5225. 4. Новак Т.В., Ярощук М.В. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в реаліях війни в у

країні. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2023. 17: С. 161–169. 5. Пшенична Л. Теоретичні підходи до організації психологічного супроводу школярів у кризових умовах. In: *The 9 th International scientific and practical conference "Global trends in science and education"(September 22-24, 2025) SPC "Sci-conf. com. ua", Kyiv, Ukraine*. 2025. С. 420–426. 6. Романовська Д. Д. Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія 1. 2022. С. 148–152. 7. Сергєєнкова О. П. Методологічий алгоритм психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»*, 2025, 11.57: 2443-2453. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2443-2454. 8. Хоменко В. В. Соціально-психологічний супровід навчання вихованців, учнів, слухачів закладів позашкільної освіти в умовах війни. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 9. https://doi.org/10.5281/zenodo.13347166.

УДК 159.923

І. В. Грашина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»
(м. Київ, Україна)

ВПЛИВ ТРАНСГЕНЕРАЦІЙНОЇ ТРАВМИ НА ПОБУДОВУ ТА РОЗВИТОК РОМАНТИЧНИХ І ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ

У статті проаналізовано вплив трансгенераційної травми на формування близьких міжособистісних (романтичних і подружніх) стосунків у дорослому віці. Розглянуто, як травматичний досвід попередніх поколінь може відображатися у моделях прив'язаності та особливостях адаптації особистості. Теоретичний аналіз свідчить, що передача такого досвіду відбувається через емоційні, когнітивні та поведінкові механізми, які впливають на способи взаємодії та формування довіри у стосунках. Особлива увага приділена ролі раннього сімейного досвіду у формуванні моделей прив'язаності, що визначають характер близькості, рівень довіри та особливості емоційної регуляції.

Емпірична частина дослідження спрямована на виявлення взаємозв'язків між показниками негативного дитячого досвіду, інтенсивністю переживання травматичних подій, характеристиками прив'язаності та рівнем соціально-психологічної

адаптації. Для цього використано психодіагностичні методики та кореляційний аналіз. Результати показали, що несприятливий досвід у дитинстві пов'язаний із більш вираженими травматичними переживаннями у дорослому віці. Водночас зв'язки між прив'язаністю та адаптацією виявилися слабкими або статистично незначущими, що вказує на складність і багатофакторність цих процесів.

Отримані результати дозволяють розглядати вплив попереднього досвіду як опосередкований: він проявляється через особливості емоційного реагування, сформовані моделі взаємодії та індивідуальні стратегії поведінки у стосунках.

Наукова новизна полягає у комплексному розгляді взаємозв'язків між трансгенераційною травмою та характеристиками адаптації у сфері романтичних взаємин. Практичне значення дослідження пов'язане з можливістю використання отриманих результатів у розробці програм психологічної підтримки та корекції для осіб із травматичним досвідом.

Ключові слова: *трансгенераційна травма, прив'язаність, емоційна регуляція, міжособистісні стосунки, адаптаційні ресурси, негативний дитячий досвід.*

The article analyzes the impact of transgenerational trauma on the formation of close interpersonal (romantic and marital) relationships in adulthood. It examines how traumatic experiences of previous generations may be reflected in attachment patterns and individual adaptation characteristics. Theoretical analysis suggests that the transmission of such experience occurs through emotional, cognitive, and behavioral mechanisms that influence interaction patterns and the development of trust in relationships. Particular attention is paid to the role of early family experience in the formation of attachment models that determine the nature of intimacy, the level of trust, and the features of emotional regulation.

The empirical part of the study is aimed at identifying relationships between adverse childhood experiences, the intensity of traumatic stress, attachment characteristics, and the level of socio-psychological adaptation. Psychodiagnostic methods and correlation analysis were applied. The results indicate that adverse childhood experiences are associated with more intense traumatic reactions in adulthood. At the same time, the relationships between attachment and adaptation were found to be weak or statistically insignificant, highlighting the complexity and multifactorial nature of these processes.

The findings suggest that the influence of prior experience is indirect and is manifested through emotional responses, established interaction

patterns, and individual behavioral strategies in relationships.

The scientific novelty lies in the integrated analysis of the relationships between transgenerational trauma and adaptive characteristics in the context of romantic relationships. The practical significance of the study is related to the potential application of the findings in developing psychological support and intervention programs for individuals with traumatic experiences.

Key words: *transgenerational trauma, attachment, emotional regulation, interpersonal relationships, adaptive resources, adverse childhood experiences*

У сучасних психологічних дослідженнях трансгенераційна травма описується як комплексне явище, що проявляється на індивідуальному, сімейному та соціальному рівнях. У вітчизняній психології вагомий внесок у дослідження колективної травми зроблено П. Горностаєм, який розглядає її як наслідок масштабних соціально-історичних подій із довготривалими психологічними наслідками [7, с. 59–60], що формують довготривалі психологічні наслідки та можуть впливати на наступні покоління. У цьому контексті трансгенераційна травма постає не лише як індивідуальний досвід, а як явище, пов'язане з ширшим соціально-психологічним середовищем [9].

Початок для осмислення та вивчення проблеми трансгенераційної травми формувалося в межах психоаналітичної традиції, започаткованої З. Фройдом та розвиненої його послідовниками, а також ідеями К. Юнга. Значна увага приділяється непрожитому травматичному досвіду [4], витісненим конфліктам і страхам , які можуть передаватися між поколіннями через несвідомі механізми та відтворюватися у міжособистісних стосунках. [1] Активний розвиток досліджень трансгенераційної травми припадає на другу половину XX століття, коли почали системно вивчатися сімейні, соціальні та міжпоколінні механізми її передачі.

У сучасних наукових дослідженнях, зокрема у працях Р. Єгуди, проблема трансгенераційної травми розглядається також з урахуванням епігенетичних механізмів, зокрема процесів метилювання ДНК, які можуть бути пов'язані зі змінами у регуляції стресових реакцій та потенційно передаватися наступним поколінням [6]. Це дозволяє розглядати трансгенераційну травму як комплексне явище, що поєднує психологічні, соціальні та біологічні аспекти.

Попри значний обсяг наукових досліджень, недостатньо розкритим залишається питання взаємозв'язку трансгенераційної

травми з адаптаційними ресурсами особистості та її здатністю будувати близькі міжособистісні стосунки [5]. Зокрема, потребує уточнення, яким чином поєднуються трансгенераційний травматичний досвід, характеристики прив'язаності та рівень соціально-психологічної адаптації та спроможності корегувати наслідки впливу такої травми. Це і визначає актуальність даного дослідження.

Метою дослідження є виявлення особливостей впливу трансгенераційної травми на характеристики прив'язаності та рівень соціально-психологічної адаптації особистості, а також у визначенні можливостей використання адаптаційних ресурсів для пом'якшення та корекції цього впливу у близьких міжособистісних стосунках.

Уточнено безпосередньо характер взаємозв'язків між показниками трансгенераційної травми, стилями прив'язаності та рівнем соціально-психологічної адаптації. Встановлено роль адаптаційних ресурсів особистості як чинника, що змінює інтенсивність впливу травматичного досвіду у романтичних міжособистісних стосунках, що підсилює актуальність та новизну такого погляду на дослідження.

Об'єктом дослідження є трансгенераційна травма як психологічний феномен та її вплив безпосередньо на побудову міжособистісної взаємодії та розвиток романтичних стосунків.

Предметом дослідження: взаємозв'язок трансгенераційної травми, характеристик прив'язаності та соціально-психологічної адаптації особистості у контексті близьких міжособистісних стосунків.

Методологія дослідження базується на поєднанні теоретичного аналізу та емпіричного підходу. Теоретичний етап передбачав аналіз наукових підходів до розуміння трансгенераційної травми, теорії прив'язаності а також узагальнення сучасних досліджень психологічних і епігенетичних механізмів передачі травматичного досвіду. Емпірична частина дослідження включала використання психодіагностичних методик для оцінки показників переживання травматичного досвіду, характеристик прив'язаності та рівня соціально-психологічної адаптації. Для виявлення взаємозв'язків між досліджуваними змінними застосовано кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена), що дозволило визначити напрям і силу зв'язків між показниками.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив виявити низку закономірностей, що характеризують вплив трансгенераційної травми на психологічне функціонування особистості у контексті

міжособистісних стосунків. Отримані дані свідчать про те, що окремі показники мають різну силу впливу у досліджуваній системі взаємозв'язків. Зокрема, найбільш виражений зв'язок виявлено між негативним дитячим досвідом та рівнем переживання травматичного досвіду, що дозволяє розглядати цей показник як більш вагомий у структурі досліджуваних взаємодій. Водночас інші показники, зокрема характеристики прив'язаності та рівень соціально-психологічної адаптації, демонструють слабкі або незначущі зв'язки, що вказує на їх більш опосередковану роль. Це може свідчити про те, що вплив трансгенераційного досвіду реалізується нерівномірно: одні його компоненти проявляються більш безпосередньо, тоді як інші залучені у цей процес опосередковано і залежать від додаткових психологічних факторів [2].

Встановлено, що підвищені показники негативного дитячого досвіду пов'язані з більш вираженим рівнем переживання травматичного досвіду, а також можуть бути пов'язані з особливостями формування тривожного або уникаючого стилів прив'язаності як адаптаційних моделей взаємодії, що простежується на рівні розподілу показників у вибірці. Це може свідчити про можливе формування нестабільних або дезадаптивних моделей міжособистісної взаємодії, які у дорослому віці проявляються у труднощах встановлення емоційної близькості, недовірі до партнера, а також у схильності до уникнення емоційно значущих ситуацій або, навпаки, до підвищеної залежності від партнера [3].

Окремо варто відзначити зв'язок між негативним дитячим досвідом та соціально-психологічною адаптацією. Виявлено слабкий негативний зв'язок між цими показниками, що може свідчити про тенденцію до зниження адаптаційних можливостей за умов більш вираженого несприятливого досвіду у дитинстві. Водночас між рівнем переживання травматичного досвіду та адаптацією не виявлено статистично значущого зв'язку, що вказує на опосередкований характер цього впливу.

Разом із тим, важливим результатом дослідження є те, що адаптаційні характеристики особистості не визначаються лише травматичним досвідом. У частини респондентів, незважаючи на наявність негативного досвіду, спостерігаються відносно стабільні показники адаптації, що може свідчити про наявність компенсаторних механізмів або ресурсів, які пом'якшують вплив травми.

Важливо, що зв'язок із трансгенераційною травмою більш чітко простежується не лише у кількісних показниках, а й у даних

напівструктурованого інтерв'ю. У відповідях респондентів відзначалося, що окремі складні події сімейної історії залишалися непроговореними або емоційно не опрацьованими, що проявлялося у вигляді стійких установок, очікувань та моделей поведінки у стосунках. Зокрема, простежувалася схильність до настороженості, очікування негативного розвитку подій, труднощі з довірою або, навпаки, підвищена емоційна залежність. Це дозволяє припустити, що подібні патерни та певні деструктивні стилі прив'язаності можуть формуватися не лише на основі особистого досвіду, а й бути пов'язаними з наслідками впливу трансгенераційної травми за рахунок передачею емоційно неінтегрованого травматичного досвіду

У цьому контексті доцільно розглядати трансгенераційну травму не лише як фактор ризику, але і як чинник, що актуалізує потребу у формуванні нових адаптаційних стратегій та побудові більш стабільних і безпечних моделей прив'язаності [5]. Це відкриває можливості для психологічної корекції, спрямованої не лише на зниження симптоматики, але й на розвиток ресурсів особистості.

Потенційні механізми психологічної корекції у роботі з трансгенераційною травмою можуть включати декілька взаємопов'язаних напрямів. По-перше, це усвідомлення та опрацювання травматичного досвіду, що дозволяє знизити рівень його неусвідомленого впливу на поведінку та емоційні реакції. По-друге, це робота з моделями прив'язаності, зокрема формування більш безпечних і стабільних способів взаємодії у стосунках.

Важливим напрямом психологічної роботи також є розвиток навичок емоційної регуляції, оскільки труднощі у керуванні емоціями можуть впливати на якість взаємодії з іншими людьми. Покращення цих навичок сприяє більш стабільному емоційному реагуванню та зменшенню напруження у стосунках.

Доцільно приділяти увагу розвитку адаптаційних ресурсів особистості, зокрема самоприйняття, довіри до інших та здатності до встановлення емоційного контакту. Ці характеристики можна розглядати як чутливі до впливу травматичного досвіду, що частково відображається у показниках адаптації, і водночас як такі, що можуть змінюватися у процесі психологічної роботи та сприяти покращенню міжособистісних стосунків.

Таким чином, психологічна корекція у контексті трансгенераційної травми може розглядатися як процес, спрямований на зміну дезадаптивних моделей прив'язаності, розвиток емоційної регуляції та підсилення адаптаційних ресурсів. Реалізація таких

підходів сприяє підвищенню рівня соціально-психологічної адаптації особистості та покращенню якості її близьких міжособистісних стосунків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Abraham N., Torok M. Mourning or Melancholia: Introjection versus Incorporation. In: *The Shell and the Kernel: Renewals of Psychoanalysis.* Chicago: University of Chicago Press, 1994. URL: https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/AbrahamTorok_IncorporationVersusIntrojection.pdf (дата звернення: 13.03.2026). 2. Aviad-Wilchek Y., Cohenca-Shiby D., Sasson Y. The Effects of the Survival Characteristics of Parent Holocaust Survivors on Offsprings' Anxiety and Depression Symptoms // *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*. 2013. Vol. 50, No. 3. С. 161–167. URL: https://www.researchgate.net/publication/260759172 (дата звернення: 15.02.2026). 3. Dekel S., Mandl C., Solomon Z. Is the Holocaust implicated in posttraumatic growth in second-generation Holocaust survivors? // *Journal of Traumatic Stress*. 2013. Vol. 26(4). P. 497–503. https://doi.org/10.1002/jts.21836 URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jts.21836 (дата звернення 10.02.2026). 4. Fraiberg S., Adelson E, Shapiro V. Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships. 1975 p. URL: https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Fraiberg_Ghosts.pdf (дата звернення 25.02.2026). 5. Kellermann N. P. F. Transmission of Holocaust Trauma: An Integrative View // Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes. 2001. Vol. 64, №3. P. 256–267. DOI: https://doi.org/10.1521/psyc.64.3.256.18464 URL: https://alingavreliuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/transmission-of-holocaust-trauma-an-integrative-view.pdf (дата звернення 05.03.2026). 6. Yehuda R., Lehrner A. Intergenerational transmission of trauma effects: putative role of epigenetic mechanisms // World Psychiatry. 2018. Vol. 17(3). P. 243–257. https://doi.org/10.1002/wps.20568 URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wps.20568 (дата звернення 20.02.2026). 7. Горностай П. П. Психологія колективних травм : монографія. Кропивницький : ІМЕКС-ЛТД, 2023. 320 с. 8. Катюхін О. Трансгенераційна травма: діагностика феноменів сімейних сценаріїв за методом Reavisia у структурі психологічної та психосоматичної патології // *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2025. Т. 10, № 2. URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/605 (дата звернення: 14.02.2026). 9. Франкова І., Чабан О., Петренко Г., Токарчук А. Колективна травма населення України: реалії, перспективи та можливість дослідження трансгенераційного аспекту // *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2023. Т. 8, № 3. DOI: https://doi.org/10.26766/pmgp.v8i3.442 URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/442 (дата звернення 12.03.2026).

Х. О. Грушевицька,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: Л. Г. Білий,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ЕМПАТІЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ

Емпатія є одним із психологічних феноменів, що забезпечує успішну соціалізацію особистості, формування гуманістичних цінностей, розвиток міжособистісних взаємин і моральної свідомості. У сучасній психологічній науці емпатію розглядають як складне інтегративне утворення, яке поєднує емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Вона проявляється у здатності людини розуміти емоційний стан іншої особи, співпереживати її почуттям, усвідомлювати мотиви її поведінки та надавати необхідну емоційну підтримку. Саме завдяки емпатії дитина набуває досвіду конструктивної взаємодії з оточуючими, навчається враховувати почуття інших людей, розвиває навички співробітництва, взаємодопомоги та толерантного ставлення до навколишнього світу.

У вітчизняній психології проблема розвитку емпатії досліджувалася у працях І. Беха, С. Максименка, Г. Костюка, В. Рибалки, Т. Яценко, Л. Орбан-Лембрик та інших учених. І. Бех зазначає, що емоції по-різному впливають на ставлення особистості до навколишнього світу. Позитивні емоції викликають почуття задоволення, спонукають людину до зближення з об’єктом, формують бажання взаємодіяти з ним і підтримувати цей зв’язок. Натомість негативні емоції породжують неприйняття, відразу або огиду, що зумовлює прагнення дистанціюватися від відповідного об’єкта чи уникати взаємодії з ним [1]. С. Максименко підкреслює, що розвиток емпатії відбувається у процесі соціальної взаємодії та є результатом активного засвоєння дитиною суспільного досвіду, моральних норм і моделей поведінки [2].

Особливого значення проблема розвитку емпатії набуває у молодшому шкільному віці, оскільки саме цей віковий період характеризується суттєвими змінами в особистісному, емоційному та соціальному розвитку дитини. Початок навчання у школі супроводжується розширенням соціального середовища, зміною

провідної діяльності, появою нових вимог до поведінки, необхідністю встановлення взаємин із педагогами та однолітками. У зв'язку з цим зростає значення здатності дитини розуміти переживання інших людей, регулювати власні емоції та будувати позитивні міжособистісні взаємини.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емпатії. В цей час активно формуються моральні почуття, моральні норми, соціальні мотиви поведінки, здатність до рефлексії, самоконтролю та усвідомлення власних переживань. Діти поступово переходять від безпосереднього емоційного реагування до більш усвідомленого розуміння внутрішнього світу іншої людини. Якщо на ранніх етапах розвитку співпереживання виникає переважно як емоційне зараження або наслідування емоцій дорослих, то в молодшому шкільному віці воно дедалі більше набуває характеру усвідомленої психологічної здатності зрозуміти почуття, наміри та переживання іншої особистості.

Психологічна структура емпатії включає декілька взаємопов'язаних компонентів. Емоційний компонент проявляється у здатності переживати почуття іншої людини, співчувати її радості або труднощам. Когнітивний компонент полягає у вмінні розпізнавати емоційні стани, аналізувати поведінку співрозмовника, розуміти причини його переживань і прогнозувати можливі наслідки власних дій для інших людей. Поведінковий компонент відображає готовність допомогти, підтримати, проявити турботу, доброзичливість, терпимість та відповідальність у взаємодії з іншими.

Розвиток емпатії у молодших школярів визначається впливом комплексу біологічних, психологічних, соціальних і педагогічних чинників. Провідну роль відіграє сім'я, адже саме батьки формують перший досвід емоційного спілкування, демонструють моделі взаємодії між людьми, навчають дитину співчуття, взаємоповаги та моральної відповідальності. Позитивний психологічний клімат у сім'ї, емоційна підтримка, уважне ставлення до потреб дитини та особистий приклад дорослих сприяють формуванню високого рівня емпатійності.

У молодшому шкільному віці педагог стає важливою особистістю, яка впливає не лише на навчальну діяльність, а й на становлення моральних якостей учнів. Атмосфера довіри, взаємної поваги, співробітництва, доброзичливого ставлення між учителем і дітьми створює сприятливі умови для розвитку емпатії. Важливу роль відіграє організація колективної діяльності, творчих проєктів,

рольових ігор, групових завдань, під час яких школярі навчаються враховувати позицію інших, співпрацювати, домовлятися та відповідально ставитися до спільного результату.

Варто зазначити, що вплив на розвиток емпатії здійснюють взаємини з однолітками. У процесі повсякденного спілкування діти засвоюють соціальні норми, вчаться вирішувати конфліктні ситуації, співпрацювати, підтримувати друзів, приймати індивідуальні особливості інших людей. Саме в колективі молодший школяр отримує можливість практично реалізувати емпатійні прояви через взаємодопомогу, співчуття, взаємну підтримку та відповідальність за власні вчинки.

Розвиток емпатії тісно пов'язаний із розвитком емоційного інтелекту, моральної свідомості та комунікативної компетентності. Дитина поступово навчається розрізняти власні емоції та переживання інших людей, контролювати власні емоційні реакції, оцінювати наслідки своїх дій для оточуючих. Зростання здатності до саморефлексії сприяє розвитку моральної відповідальності, гуманності, справедливості та толерантності.

М. Шпак на основі проведеного дослідження стверджує, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів позитивно впливає на їхнє емоційне благополуччя, особистісний розвиток та ефективність міжособистісної взаємодії. Учні з високим рівнем емоційного інтелекту частіше демонструють позитивний емоційний стан, психологічний комфорт, адекватну самооцінку та задоволеність власними навчальними досягненнями й особистісними якостями. Вони характеризуються позитивним ставленням до себе, інших людей і навколишнього світу, що сприяє формуванню доброзичливих взаємин, конструктивної комунікації та високого рівня емпатії.

Натомість для учнів із недостатньо сформованим емоційним інтелектом характерними є переважання негативних емоційних переживань, підвищений рівень тривожності, емоційний дискомфорт і схильність до негативного сприйняття як власної особистості, так і соціального оточення. Такі особливості нерідко супроводжуються неадекватною самооцінкою, труднощами в регуляції власних емоційних станів, недостатньою здатністю до конструктивного спілкування та ефективної взаємодії з іншими людьми. Дітям із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту складніше розпізнавати емоції оточуючих, розуміти їхні переживання, приймати емоційні стани інших і виявляти емпатійне ставлення, що може

негативно позначатися на якості міжособистісних взаємин та процесі соціальної адаптації [4, с. 269].

Процес формування емпатії може ускладнюватися низкою несприятливих чинників. До них належать: недостатнє емоційне спілкування в сім'ї, авторитарний стиль виховання, конфліктні взаємини між дорослими, соціальна ізоляція, негативний психологічний клімат у класі, надмірне використання цифрових технологій, що обмежує живе спілкування, а також індивідуально-психологічні особливості дитини. За таких умов можуть спостерігатися труднощі у розумінні почуттів інших людей, зниження рівня співчуття, агресивність або байдужість до переживань оточуючих.

Важливу роль у становленні емоційного інтелекту молодшого школяра відіграє стан його фізичного здоров'я. Саме в цей період життя фізіологічні зміни тісно пов'язані з психічним розвитком дитини та впливають на формування її емоційної сфери. Як зазначає М. Мельник, «фізіологічні трансформації викликають значні зміни у психічному житті дитини» [3].

Психологи наголошують, що розвиток емпатії потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи. Ефективними засобами є використання психологічних тренінгів, сюжетно-рольових ігор, арттерапевтичних методик, казкотерапії, аналізу моральних ситуацій, групових дискусій, творчих вправ, спрямованих на розвиток емоційної чутливості, уміння слухати, розуміти та приймати іншу людину. Важливим є також створення безпечного освітнього середовища, в якому кожна дитина відчуває підтримку, повагу та можливість відкрито виражати свої емоції.

Отже, емпатія є важливою психологічною характеристикою особистості молодшого школяра, яка забезпечує ефективну соціальну взаємодію, моральний розвиток, емоційне благополуччя та успішну адаптацію до умов шкільного життя. Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для її формування, оскільки саме в цей час активно розвиваються емоційна сфера, моральна свідомість, соціальні навички та здатність до рефлексії. Цілеспрямований розвиток емпатії у дітей сприяє вихованню гуманної, морально зрілої, відповідальної особистості, здатної до конструктивної взаємодії, взаєморозуміння та співпраці з іншими людьми.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Емоційна сфера особистості як простір дії прийомів психокорекції // *Завуч*. 2021. Т. 5. № 672. 2. Максименко С. Емпатійний розвиток дитини. Київ: Мікрос–СВС, 2013.182 с. 3. Мельник М.О. Розвиток

емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. № 73, Т.1 С. 128-133. 4. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів // *Наука і освіта*. 2016. №5. С. 266-270. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-44.

УДК 159.942.3:316.62

О. С. Гусар,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,
(м. Київ, Україна)
ORCID: 0009-0007-5176-4915

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ: КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено результати теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей тривожних станів у дорослому віці з урахуванням положень когнітивно-поведінкового підходу. Актуальність дослідження зумовлена зростанням поширеності тривожних станів серед дорослого населення в умовах соціальної нестабільності, підвищеного інформаційного навантаження, воєнних та економічних викликів, що негативно впливають на психоемоційний стан особистості, рівень адаптації та якість життя. Тривожність у дорослому віці часто має хронічний характер, поєднується з фрустрованістю, агресивністю, ригідністю поведінки та підвищеною конфліктністю, що ускладнює міжособистісну взаємодію й професійну діяльність.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей тривожних станів у дорослому віці, а також виявлення їх взаємозв'язку з емоційно-особистісними характеристиками та стилями поведінки у конфліктних ситуаціях.

Методологічну основу дослідження становить поєднання теоретичних методів (аналіз, систематизація та узагальнення сучасних наукових джерел) та емпіричних методів психодіагностики. У дослідженні використано шкалу реактивної та особистісної тривожності Спілбергера (STAI), методику «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та опитувальник Томаса–Кілмана для визначення стилів поведінки в конфліктних ситуаціях. Для обробки результатів

застосовано методи описової статистики.

Емпіричну вибірку становили 50 респондентів віком від 30 до 50 років. Отримані результати свідчать, що високий рівень тривожності виявлено у 37% опитаних, середній – у 36%, що вказує на значну поширеність граничних тривожних станів. Встановлено зв'язок підвищеної тривожності з фрустрованістю, агресивністю, ригідністю та переважанням змагальної стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях.

Наукова новизна полягає в уточненні емоційно-поведінкових корелятів тривожності у дорослому віці в межах когнітивно-поведінкової парадигми. Практичне значення результатів полягає в можливості їх використання у психологічному консультуванні та психотерапевтичній роботі з тривожними клієнтами.

Ключові слова: *тривожність, тривожні стани, дорослий вік, когнітивно-поведінкова терапія, фрустрованість, агресивність, конфліктна поведінка.*

Oksana Gusar. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ANXIETY STATES IN ADULTHOOD: A COGNITIVE-BEHAVIORAL PERSPECTIVE

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the psychological features of anxiety states in adulthood, based on the principles of the cognitive-behavioral approach. The relevance of the research is determined by the increasing prevalence of anxiety among adults under conditions of social instability, heightened information pressure, military and economic challenges, which negatively affect emotional well-being, adaptive functioning, and quality of life. In adulthood, anxiety often becomes chronic and is associated with frustration, aggression, behavioral rigidity, and increased conflict proneness, complicating interpersonal relationships and professional functioning.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification and empirical investigation of the psychological characteristics of anxiety states in adulthood, as well as to identify their relationships with emotional-personality traits and conflict behavior styles.

The methodological framework of the study combines theoretical analysis and empirical psychodiagnostic methods. The research employed the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) by C. Spielberger, the "Self-Assessment of Mental States" questionnaire by H. Eysenck, and the

Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument to assess conflict behavior styles. Descriptive statistical methods were used to analyze the data.

The empirical sample consisted of 50 respondents aged 30 to 50 years. The results showed that 37% of participants demonstrated a high level of anxiety, while 36% exhibited a moderate level, indicating a high prevalence of borderline anxiety states. Elevated anxiety was found to be associated with higher levels of frustration, aggression, behavioral rigidity, and a tendency toward competitive conflict behavior.

The scientific novelty of the study lies in clarifying the emotional and behavioral correlates of anxiety in adulthood within the cognitive-behavioral framework. The practical significance of the findings involves their application in psychological counseling and psychotherapeutic practice when working with anxious clients.

Key words: *anxiety, anxiety states, adulthood, cognitive-behavioral therapy, frustration, aggression, conflict behavior.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями**.** У сучасних соціально-економічних та культурних умовах проблема тривожних станів у дорослому віці набуває особливої актуальності. Постійна невизначеність, високий рівень відповідальності, професійні та сімейні навантаження, інформаційне перевантаження, а також переживання кризових подій створюють підґрунтя для формування стійкого емоційного напруження. Тривожність у дорослих осіб дедалі частіше виступає не як ситуативна реакція на стрес, а як хронічний психоемоційний стан, що істотно впливає на адаптаційні можливості особистості, міжособистісні стосунки та якість життя загалом.

Особливістю тривожних станів у дорослому віці є їхня тенденція до маскування під соціально прийнятні форми поведінки, такі як перфекціонізм, надмірний контроль, уникнення або гіперзалученість у професійну діяльність. Унаслідок цього тривожність часто залишається непоміченою або недооціненою як самою особистістю, так і її соціальним оточенням, що ускладнює своєчасне звернення за психологічною допомогою. Водночас тривалий перебіг тривожних станів призводить до зниження емоційної стійкості, розвитку психосоматичних проявів, підвищення конфліктності та погіршення соціального функціонування.

З практичної точки зору проблема тривожності тісно пов'язана з діяльністю фахівців психологічного та психотерапевтичного профілю, оскільки саме тривожні запити становлять значну частину звернень

дорослих клієнтів. Недостатнє розуміння психологічних механізмів формування та підтримання тривожних станів ускладнює вибір ефективних методів психологічного втручання. У цьому контексті особливу цінність має когнітивно-поведінковий підхід, який дозволяє розглядати тривожність як результат взаємодії когнітивних викривлень, емоційних реакцій і поведінкових патернів та пропонує науково обґрунтовані інструменти корекції.

Таким чином, дослідження психологічних особливостей тривожних станів у дорослому віці має важливе значення як для розвитку теоретичних уявлень про природу тривожності, так і для вдосконалення практичних підходів до психологічного консультування та психотерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій**.** Проблема тривожності є однією з найбільш досліджуваних у сучасній психології та психотерапії, що зумовлено її високою поширеністю та впливом на психічне здоров'я дорослого населення. У межах когнітивно-поведінкової парадигми тривожні стани розглядаються як наслідок дисфункційних переконань, автоматичних думок і помилкових інтерпретацій загроз, які активізують емоційні та фізіологічні реакції напруження.

Сучасні емпіричні дослідження засвідчують, що високий рівень тривожності у дорослих осіб пов'язаний із низькою толерантністю до невизначеності, схильністю до катастрофізації, надмірною самокритикою та уникальною поведінкою. Такі когнітивні особливості підтримують хронічний характер тривожних станів і перешкоджають ефективному подоланню стресових ситуацій. Водночас встановлено, що тривожність часто поєднується з фрустрованістю, агресивністю та ригідністю, які виступають як вторинні реакції на внутрішній конфлікт і відчуття втрати контролю.

Окремі дослідження присвячені вивченню зв'язку тривожності зі стилями поведінки в конфліктних ситуаціях. Зазначається, що особи з підвищеним рівнем тривожності частіше обирають неадаптивні стратегії, зокрема суперництво або уникнення, що сприяє загостренню міжособистісних конфліктів і посиленню емоційного напруження. Натомість конструктивні стратегії співпраці та компромісу вимагають більш високого рівня емоційної регуляції та когнітивної гнучкості, які у тривожних клієнтів часто є зниженими.

Разом із тим, попри значну кількість наукових публікацій, проблема тривожних станів у дорослому віці потребує подальшого емпіричного вивчення з урахуванням поєднання емоційних,

когнітивних і поведінкових чинників. Недостатньо дослідженим залишається комплексний взаємозв'язок між рівнем тривожності, фрустрованістю, агресивністю та стилями поведінки в конфліктних ситуаціях у дорослих осіб, що зумовлює необхідність проведення відповідних досліджень у межах когнітивно-поведінкового підходу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей тривожних станів у дорослому віці, а також виявлення їх взаємозв'язку з емоційно-особистісними характеристиками та стилями поведінки у конфліктних ситуаціях з позицій когнітивно-поведінкового підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення психологічних особливостей тривожних станів у дорослому віці та їх зв'язку з емоційно-особистісними характеристиками і стилями поведінки у конфліктних ситуаціях. Дослідження проводилося у місті Києві серед осіб віком від 30 до 50 років. Загальна вибірка становила 50 респондентів, серед яких було представлено рівну кількість чоловіків і жінок. Учасники дослідження мали різний соціальний статус, професійну зайнятість та життєвий досвід, що дозволило забезпечити відносну репрезентативність вибірки.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на оцінку рівня тривожності, супутніх психоемоційних станів та особливостей поведінки в конфлікті. Зокрема, застосовувалася шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера (STAI), яка дозволяє диференціювати ситуативний емоційний стан і стійку особистісну схильність до тривоги. Додатково використовувалася методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка для визначення рівнів тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності, а також опитувальник Томаса–Кілмана для діагностики домінуючих стилів поведінки у конфліктних ситуаціях.

Аналіз результатів за методикою Г. Айзенка показав, що високий рівень тривожності виявлено у 37% респондентів, середній рівень – у 36%, низький – у 28%. Звертає на себе увагу той факт, що значна частка опитаних перебуває у зоні середніх показників, близьких до високого рівня тривожності, що може свідчити про наявність латентного емоційного напруження та підвищену вразливість до стресових впливів. Особи з високим рівнем тривожності характеризувалися підвищеною втомлюваністю, схильністю до негативної інтерпретації нейтральних подій та

труднощами у саморегуляції емоційних реакцій.

Результати дослідження фрустрованості засвідчили переважання середнього рівня цього показника (48% респондентів), що вказує на наявність внутрішнього напруження, пов'язаного з нереалізованими очікуваннями та відчуттям обмеженості власних можливостей. Високий рівень фрустрованості супроводжувався емоційною нестабільністю та тенденцією до агресивних або регресивних реакцій, тоді як низький рівень асоціювався з вищою адаптивністю та емоційною стійкістю.

Агресивність у більшості опитаних також проявлялася на середньому рівні (38%), що може розглядатися як потенційний ресурс для активної поведінки, але за умов підвищеної тривожності — як фактор ризику розвитку конфліктних взаємодій. Особи з високим рівнем агресивності частіше демонстрували імпульсивні реакції, роздратованість та знижену толерантність до фрустрації, що посилювало міжособистісні труднощі.

Аналіз показників ригідності виявив, що середній рівень цієї характеристики притаманний 48% респондентів, високий – 22%, низький – 30%. Підвищена ригідність проявлялася у труднощах адаптації до змін, фіксації на звичних моделях поведінки та опорі новому досвіду. У поєднанні з тривожністю ригідність виступала чинником, що обмежує гнучкість мислення та поведінкових стратегій.

Результати за шкалою реактивної та особистісної тривожності Спілбергера підтвердили дані, отримані за методикою Айзенка. Високий рівень реактивної тривожності було зафіксовано у 30% респондентів, середній – у 42%, низький – у 28%. Водночас високий рівень особистісної тривожності виявлено у 32% опитаних, що свідчить про стійку схильність до переживання тривоги незалежно від ситуаційного контексту.

Аналіз стилів поведінки у конфліктних ситуаціях за методикою Томаса–Кілмана показав, що найбільш поширеною стратегією є суперництво (32%), що може бути інтерпретовано як спроба компенсувати внутрішнє напруження через контроль та домінування. Меншою мірою респонденти обирали уникнення (14%), тоді як стратегії компромісу, пристосування та співпраці були представлені приблизно однаково (по 18%). Такі результати вказують на обмежену готовність значної частини дорослих осіб до конструктивного вирішення конфліктів за умов підвищеної тривожності.

Отримані дані свідчать, що тривожність у дорослому віці має комплексний характер і супроводжується низкою взаємопов'язаних

емоційно-поведінкових проявів, які ускладнюють адаптацію та міжособистісну взаємодію.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок**.** Проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволило комплексно розглянути психологічні особливості тривожних станів у дорослому віці в межах когнітивно-поведінкового підходу та досягти поставленої мети. Отримані результати підтверджують, що тривожність у дорослих осіб є багатовимірним психоемоційним феноменом, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й суттєво впливає на рівень адаптації, міжособистісну взаємодію та якість життя.

У ході дослідження встановлено, що значна частина дорослих респондентів демонструє високий або граничний рівень тривожності, що свідчить про поширеність цього стану та його хронічний характер. Підвищена тривожність асоціюється з фрустрованістю, агресивністю та ригідністю, які виступають як вторинні емоційно-поведінкові реакції на внутрішнє напруження та відчуття втрати контролю. Така сукупність проявів ускладнює процес саморегуляції та знижує здатність особистості ефективно реагувати на стресові ситуації.

Виявлено, що тривожні особи частіше обирають неадаптивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, зокрема стратегію суперництва, яка спрямована на зовнішній контроль і домінування. Це може розглядатися як компенсаторний механізм, покликаний зменшити внутрішню напругу, проте водночас сприяє загостренню міжособистісних конфліктів і посиленню емоційного дистресу. Обмежена представленість конструктивних стратегій співпраці та компромісу вказує на зниження когнітивної гнучкості та труднощі в регуляції емоційних реакцій у тривожних осіб.

Отримані результати підтверджують доцільність використання когнітивно-поведінкової терапії як ефективного науково обґрунтованого підходу до психологічної роботи з тривожними станами у дорослому віці. Когнітивно-поведінковий підхід дозволяє цілеспрямовано впливати на дисфункційні переконання, автоматичні думки та поведінкові патерни, які підтримують тривожність, а також сприяє розвитку навичок емоційної саморегуляції та конструктивної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розширенні вибірки, вивченні гендерних та вікових відмінностей прояву тривожності, а також у дослідженні ефективності когнітивно-поведінкових інтервенцій у довготривалій динаміці. Подальший

науковий аналіз зазначеної проблематики сприятиме поглибленню розуміння механізмів формування тривожних станів та вдосконаленню психологічної допомоги дорослому населенню.

Список використаних джерел та літератури:

1. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.). Washington, DC: APA, 2022. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425787. 2. Beck A. T., Haigh E. A. P. Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2019. Vol. 15. P. 1–24. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050718-095509. 3. Borkovec T. D., Ruscio A. M. Psychotherapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*. 2020. Vol. 81(2). P. 19–27. DOI: 10.4088/JCP.19r13080. 4. Clark D. A., Beck A. T. *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice*. New York: Guilford Press, 2019. 5. Eysenck H. J., Eysenck S. B. G. *Manual of the Eysenck Personality Scales*. London: Hodder & Stoughton, 2018. 6. Hofmann S. G., Hayes S. C. The future of intervention science: Process-based therapy. *Clinical Psychological Science*. 2019. Vol. 7(1). P. 37–50. DOI: 10.1177/2167702618772296. 7. Hofmann S. G., Sawyer A. T., Witt A. A., Oh D. The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2021. Vol. 89(1). P. 23–38. DOI: 10.1037/ccp0000518. 8. Spielberger C. D. *State-Trait Anxiety Inventory for Adults: Manual and Sample*. Palo Alto, CA: Mind Garden, 2019. 9. Thomas K. W., Kilmann R. H. *Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument*. Mountain View, CA: CPP, 2020. 10. World Health Organization. *World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All*. Geneva: WHO, 2022. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338. 11. Young J. E., Klosko J. S., Weishaar M. E. *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press, 2021.

В. В. Данилишина,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

МУЛЬТИПРОСТІР ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ФОРМАТ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП

Корекційно-розвивальна робота на даний час займає ключове місце у сучасній системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами. При цьому її ефективність визначається не лише змістом корекційно-розвивальних програм, а й тими умовами, в яких вони реалізовуються. Саме тому особливої актуальності набуває створення

інноваційного розвивального середовища, зокрема мультипростору, який забезпечуватиме комплексний вплив на розвиток дитини. Його значення полягає не лише в подоланні окремих труднощів у розвитку, а й у створені безпосередніх умов для гармонійного формування базових емоційних, когнітивних та соціальних навичок. Така організація середовища дає можливість дитині не тільки поступово засвоювати ті компоненти, які є необхідними для повноцінної взаємодії з навколишнім середовищем та успішного навчання, а й робить цей процес більш природним, варіативним та індивідуалізованим. У теперішній час впровадження мультипростору у практику фахівців здатне забезпечити можливість адаптувати освітнє середовище до індивідуальних особливостей кожної дитини, враховуючи її темп засвоєння матеріалу, рівень розвитку, актуальні труднощі та потреби. Це дозволить зробити навчання ефективним, а не лише доступним, оскільки дитина зможе отримати підтримку саме в тих сферах, де вона дійсно потребуватиме її.

Корекційно-розвивальна робота, якщо вона систематична та організована в умовах мультипросторового середовища, здатна сприяти успішному розвитку усіх тих компонентів, які в подальшому формують основу освітньої успішності, а саме розвиток: пам'яті, мовлення, уваги, мислення, дрібної моторики та інших компонентів. Саме через це поєднання корекційно–розвивальних програм із можливостями мультипростору є невід'ємною частиною сучасної інклюзивної освіти, адже воно здатне забезпечити індивідуальний підхід, створення сприятливого, підтримуючого та комфортного середовища, де кожна дитина буде мати змогу максимально реалізувати свій потенціал [1, с.168].

Мультипростір у контексті корекційно–розвивальної роботи розглядається як спеціально організоване розвивальне середовище, що об'єднує різні функціональні зони відповідно до напрямів психічного розвитку дитини. Його особливість полягає у варіативності та гнучкості, оскільки він дозволяє поєднувати в собі різні види діяльності в межах одного простору та адаптувати їх до індивідуальних потреб кожної дитини. Слід зазначити, що поняття «мультипростору» не має чіткого визначеного авторства у психолого-педагогічні науці, а є загальним терміном, який використовується для позначення багатофункціонального розвивального середовища. На відміну від традиційного підходу, де діяльність часто має чітко визначену структуру та обмежений формат, мультипростір забезпечує можливість зміни активностей, корегування рівня складності завдань і

способів взаємодії залежно від актуальних потреб дитини. Функціонування мультипростору передбачає організацію окремих зон, кожна з яких виконує певну розвивальну, релаксаційну або корекційну функції, що в сукупності забезпечує комплексний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери.

Особливості корекційно-розвивальної роботи залежить не стільки від загальних принципів навчання, скільки від її мети, яка визначається індивідуальними потребами дитини, сутністю її порушень та психологічними закономірностями впливу. У сучасних умовах така мета реалізовується не лише через зміст програми, а й через відповідно організоване розвивальне середовище, зокрема мультипростір, який дозволяє гнучко адаптувати корекційний процес до можливостей дитини. Ця мета завжди має формуватися з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей кожної дитини, характеру її порушень та тих психологічних закономірностей, які в подальшому визначатимуть ефективність впливу. На відміну від традиційного навчального процесу, яке спирається на узагальнені вікові норми та стандартизовані навчальні програми, корекційно-розвивальна діяльність має бути завжди гнучкою та спрямованою на формування і розвиток саме тих функцій, які в свою чергу недостатньо розвинені або порушені. Саме тому організація мультипростору є доцільною, оскільки вона дозволяє варіювати види діяльності відповідно до стану дитини, забезпечуючи зміну активностей, збалансування рівня навантаження та способів взаємодії. Адже, потреби окремої дитини з ООП можуть мати суттєві відмінності навіть у межах однієї категорії порушень. Тому, корекційно-розвивальна робота має передбачати в собі, попередню діагностику дитини, а саме аналіз сильних і слабких сторін у розвитку, що в подальшому допоможе у визначенні актуальних зон найближчого розвитку.

У межах мультипросторового підходу результати такої діагностики дають змогу визначити, які напрями роботи та відповідні функціональні зони мультипросторового середовища доцільно використовувати у роботі з тою чи іншою дитиною. Лише після цього етапу, фахівець має сформулювати мету подальшого програмного впливу, як от: розвиток мовлення, подолання когнітивних труднощів, корекція моторних порушень, розвиток соціальних навичок, формування емоційної регуляції тощо, та відповідно до цього організувати діяльність у різних функціональних зонах мультипростору [8, с.256].

Сутність порушень у розвитку, також має суттєвий вплив на вибір корекційних методів і форм організації роботи в межах мультипростору. До прикладу, при інтелектуальних порушеннях, акцент у роботі має бути на формуванні базових пізнавальних процесів дитини з використанням когнітивно-ігрових зон, тоді як при мовленнєвих порушеннях пріоритетом стає розвиток артикуляційних навичок, фонематичного слуху, граматичних структур та збагачення словникового запасу із залученням спеціалізованих мовленнєвих вправ. Тоді як при розладах аутистичного спектра (РАС) особлива увага приділяється сенсорній інтеграції, комунікації та в цілому соціальній взаємодії, що ефективно реалізовується через сенсорні та ігрові зони мультипростору. Саме психологічні закономірності впливу визначають логіку побудови корекційних прийомів і методів. Вони передбачають в собі поступовий перехід від простих завдань до більш ускладнених, від чітко структурованих дій до більш гнучких форм роботи, що у мультипросторі забезпечується через поетапне залучення дитини до різних видів діяльності. Тому, у корекційному процесі дуже важливо дотримуватися принципу поетапного ускладнення матеріалу, враховувати індивідуальні емоційні реакції кожної дитини та застосовувати позитивне підкріплення. Але при цьому не менш важливим є створення підтримувального та безпечного середовища, оскільки успішний результат корекції можливий лише за умови налагодженого позитивного емоційного контакту між дитиною та фахівцем. Саме мультипростір, як організаційна форма корекційно-розвивальної роботи, дозволяє створити таке середовище, у якому дитина відчує себе комфортно і захищено, та має можливість вільно проявляти активність, що значно сприятиме підвищенню ефективності психологічного впливу [2, с. 7].

Корекційно-педагогічна діяльність із дітьми з ООП передбачає в собі використання спеціальних методів і прийомів, до яких належать дихальні та артикуляційні вправи, завдання на розвиток мислення, пам’яті та уваги, тренування моторики та вправи для формування навичок спілкування. Систематичність, повторюваність та поступове ускладнення завдань є головними умовами для подальшого стабільного прогресу дитини. У межах мультипростору ці методи організовуються у відповідні функціональні зони, що дозволяє гнучко поєднувати різні види діяльності та адаптувати їх до актуального стану дитини. А саме метод переконання, що включає роз’яснення, пояснення аналіз різноманітних ситуацій та формування правил поведінки, особливо ефективний у зоні когнітивного та соціально–

комунікативного розвитку, де дитина навчається усвідомлювати значення своїх дій, наслідки поведінки та важливість дотримання норм взаємодії. Особистий приклад дорослого, який демонструє способи виконання вправ або моделі соціальної поведінки, ефективно реалізується в ігрових та арттерапевтичних зонах мультипростору, адже діти з ООП часто навчаються через наслідування, тому демонстрація моделей способів дії мовленнєвої та соціальної поведінки є важливим інструментом для формування необхідних навичок. При чому, приклад поведінки може стосуватися, як способу виконання вправи, так і взаємодії з іншими чи емоційних реакцій. Стимулювання бажаної поведінки за допомогою схвалення, емоційної підтримки, заохочення у вигляді наліпки, жетонів або створення цікавих умов виконання завдання також інтегрується в різні зони мультипростору і сприяє підвищенню мотивації та формуванню позитивної навчальної поведінки, особливо у дітей, які швидко втрачають інтерес до діяльності [6, с. 234].

Ігрові методики в межах мультипростору використовуються як природні і доступні способи корекції для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Адже, гра створює безпечне середовище, в якому дитина може експериментувати, вільно проявляти свою активність, переборювати певні труднощі та засвоювати соціальні норми, одночасно розвиваючи уяву, комунікативні навички, довільну поведінку та емоційну сферу. У корекційній роботі, також можуть широко використовуватися арттерапевтичні, сенсорні, та психотехнічні вправи.

Арттерапія сприяє емоційному розвантаженню, розвитку творчості та самовираженню; сенсорні вправи допомагають усунути або зменшити сенсорну дезінтеграцію; релаксаційні та дихальні техніки знижують рівень тривожності й покращують здатність до саморегуляції. До прикладу, арттерапія здатна сприяти емоційному розвантаженню, розвитку творчості та самовираженню; релаксаційні та дихальні техніки знижують рівень тривожності й покращують здатність до саморегуляції. Загалом, поєднання цих методів у мультипросторовому середовищі створює цілісну систему корекційно–розвивальної роботи, де кожен елемент має своє призначення та в той же час ефективно доповнює інші. [3, с.120].

Корекційно-розвивальні програми є основним інструментом у здійсненні корекційної роботи. Водночас їх ефективність значною мірою залежить від умов реалізації, зокрема від організації розвивального середовища, яким у сучасній практиці виступає

мультипростір. Саме в його межах корекція порушень розвитку дитини та її навчання можуть здійснюватися на базі одного й того навчального контенту, проте з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей дитини. Проте слід пам'ятати, що не будь-який навчальний матеріал має корекційний потенціал та сприяє розвитку конкретних навичок. Зміст таких програм повинен бути орієнтований на досягнення освітніх цілей, враховувати особливості сприйняття інформації дітьми з особливими освітніми потребами та інтегрувати корекційно-розвивальні заходи в навчальний процес. У межах мультипростору це досягається через варіативність подачі матеріалів та можливості його реалізації в різних функціональних зонах, що забезпечує більш глибоке та диференційоване засвоєння. Втілення в життя цілей корекційно-розвивальних програм також потребує підбору методів впливу, які відповідають особливостям дитини, що потребує корекції, зокрема використання відповідних методів, засобів, прийомів та створення необхідних умов. Саме методика є основним інструментом у здійсненні корекційно-розвивальної роботи, однак у сучасному підході вона реалізується не ізольовано, а в поєднанні з організацією мультипростору як середовища розвитку. Важливо розуміти, що методика корекційно спрямованого навчання – це не просто спосіб передачі знань, умінь і навичок, передбачених навчальною програмою, а спеціальний підхід, спрямований на виправлення та розвиток конкретних сфер психофізичного розвитку дитини, який у межах мультипростору набуває більш гнучкого та комплексного характеру [5, с. 25].

Ефект корекційно-розвивального навчання є значно вищим за умови чіткого та адекватного формулювання його мети. Метою корекційної роботи є виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дитини. У сучасних умовах досягнення цієї мети відбувається не лише через зміст програми, а й через організацію відповідного розвивального середовища, зокрема мультипростору, який створює додаткові можливості для реалізації корекційних завдань. У процесі такої діяльності важливим компонентом є дотримання охоронно-педагогічного режиму, спрямованого на збереження здоров'я та емоційного благополуччя дитини, що в межах мультипростору забезпечується через чергування активностей, зміну видів діяльності та наявності зон релаксації. Враховуючи індивідуальний навчальний потенціал кожної дитини, корекційно-педагогічні заходи мають бути спрямовані на подолання або пом'якшення особливостей недорозвинення пізнавальної діяльності.

Водночас важливо розвивати у дітей позитивне ставлення до навчання, формувати базові навчальні вміння та навички, а також сприяти корекції недостатньо сформованої уваги та мимовільної поведінки. У межах мультипростору це досягається через залучення дитини до різних видів діяльності, що підтримують її інтерес та сприяють більш ефективному засвоєнню матеріалу.

Особливу роль відіграє формування здатності контролю власної активності та самостійної оцінки результату власної діяльності під час виконання завдань, запропонованих психологом чи педагогом. Формування прийомів розумової діяльності повинно відбуватися системно, з поступовим ускладненням змісту навчання та переведенням практичних дій аналізу, синтезу, зіставлення, узагальнення, класифікації та інших операцій у сферу уявлень і понять. У мультипросторовому середовищі це забезпечується через поетапне включення дитини до різних функціональних зон, що дозволяє варіювати рівень складності завдань та способи їх виконання.

Невід'ємною частиною індивідуальної корекційної роботи є періодична діагностика, яка дозволяє своєчасно виявляти труднощі та корегувати педагогічні впливи. Результати такої діагностики у межах мультипростору дають змогу оптимально організувати діяльність дитини, обираючи найбільш доцільні види активності та відповідні функціональні зони. Поступове нарощення обсягу та складності вимог до розумової активності має базуватися на обов'язковому врахуванні індивідуальних і диференційованих можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Важливо також забезпечувати зв'язок розумової діяльності дитини з реальним суспільним життям та практичним досвідом, що в умовах мультипростору реалізовується через ігрові, комунікативні та практично орієнтовані види діяльності. Формування мовленнєвих умінь у межах корекційної роботи має здійснюватися у тісному поєднанні з розвитком практичних і розумових дій, що в подальшому забезпечуватиме їх узгодженість та цілісність [4, с. 36].

Визначення та досягнення мети, що відповідає об'єкту корекційного впливу, передбачає також і планування корекційних ефектів як важливих складових результативності. Це означає необхідно обирання конкретних показників, які демонструватимуть результати роботи з дитиною, із урахуванням відповідних організаційних форм, зміст та методик. У сучасному підході така результативність забезпечується не лише правильно підібраною програмою, а й умовами її реалізації, зокрема організацією

мультипросторового середовища, яке в свою чергу дозволяє більш гнучко відслідковувати динаміку розвитку дитини через її діяльність у різних функціональних зонах.

Розробка та адаптація корекційно-розвивальної програми є ключовим аспектом роботи фахівця, оскільки універсальних рішень у цій сфері не існує. Окрім структури та ступеня вираженості порушення, необхідно брати до уваги час його виникнення, рівень сформованості міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуальні психологічні характеристики дитини, тобто її сильні сторони, досягнення, потенціал, а також попередній соціальний досвід. У межах мультипростору ці особливості додатково визначають способи організації діяльності дитини та вибір тих функціональних зон , які найбільш ефективно сприятимуть її всебічному розвитку.

Розробляючи корекційно-розвивальну програму, важливо враховувати методичні принципи, що забезпечують її ефективність та результативність. Передусім необхідно чітко визначити головну мету психолого-педагогічної корекційної роботи та сформувати конкретний перелік завдань, які деталізуватимуть та визначатимуть напрями діяльності. Важливим етапом є визначення змісту корекційних занять з урахуванням структури порушення розвитку, рівня розвитку провідної діяльності та індивідуальних психологічних особливостей дитини, що у мультипросторовому підході реалізується через варіативне наповнення різних зон відповідними видами активності. При цьому важливо обрати оптимальні форми роботи методи та техніки, які можуть включати групові, сімейні та індивідуальні заняття, а також враховуючи вікові, інтелектуальні та фізичні можливості дитини. У межах мультипростору це дозволяє поєднувати різні формати взаємодії, змінюючи їх залежно від потреб дитини та цілей заняття. Не менш значущим є залучення батьків та інших фахівців до корекційного процесу, що забезпечить комплексний вплив та активну підтримку дитини.

Програма також повинна включати методи оцінки та аналізу динаміки розвитку дитини, що дозволить відстежувати ефективність впроваджених заходів і своєчасно вносити корективи. У мультипросторовому середовищі така оцінка може здійснюватися через спостереження за діяльністю дитини в різних зонах, що в свою чергу дає можливість оцінити її розвиток у різних сферах. Завершальним етапом є підготовка необхідних матеріалів та обладнання відповідного приміщення для проведення занять [7, с. 200].

Таким чином, можна дійти висновку що корекційно-розвивальні роботи з дітьми з особливими освітніми потребами значною мірою визначається не лише змістом програми, а й умовами її реалізації. У цьому контексті мультипростір виступає як інноваційний формат організації середовища, що забезпечує індивідуалізований, комплексний та системний підхід до розвитку дитини. Його використання сприяє гармонійному розвитку когнітивної, емоційної, соціальної та комунікативної сфер, підвищує адаптивність дитини та створює умови для успішної інтеграції в освітнє й соціальне середовище. Ефективність такого підходу залежить від чіткого визначення цілей корекційного впливу, врахування індивідуальних особливостей дитини, гнучкого добору методів і форм роботи, а також цілеспрямованої організації мультипросторового середовища що поєднуватиме у собі різні зони розвитку. Поєднання змісту корекційно–розвивальних програм із можливостями мультипростору дозволяє забезпечити більш глибокий і різнобічний вплив на розвиток дитини, підвищуючи результативність та відкриваючи нові перспективи для подальшого вдосконалення практичної роботи з дітьми з ООП.

Список використаних джерел та літератури:

1. Волошина О. В. Основи корекційної педагогіки. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 168 с. 2. Гаврилюк О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами: методичний посібник. Львів, 2017. 7 с. 3. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: науково-метод. посіб. для вчителів інклюз. навчання, асист. учителів, які працюють з. Ужгород : Інформ.-вид. центр ЗІППО, 2016. 120 с. 4. Єрмакова О. В. Психолого-педагогічна корекція розвитку дітей дошкільного віку з ООП. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2019. 36 с. 5. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / В. В. Тарасун та ін. Київ, 2015. 25 с. 6. Левченко В. М., Сидоренко І. П. Методи та прийоми корекції розвитку дітей з ООП у закладах дошкільної освіти. Житомир, 2018. 234 с. 7. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / Л. Прохоренко та ін. Київ, 2021. 200 с. 8. Монтессорі М. Допоможи мені зробити це самому. Київ : Каравела, 2017. 256 с.

В. М. Данильчук,
викладач образотворчого мистецтва
(м. Запоріжжя, Україна)

ЦИФРОВА АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Психічне здоров'я студентської молоді є одним із пріоритетних питань сучасної психологічної науки. Академічні навантаження, комунікативні та адаптаційні труднощі, соціальна невизначеність, економічна нестабільність та інші наслідки воєнного стану суттєво підвищили рівень тривожності та депресії серед студентів. У цьому контексті особливої актуальності набувають альтернативні та доповнюючі форми психологічної реабілітації, зокрема цифрова арт-терапія.

Цифрова арт-терапія стрімко розвивальний напрям, що об'єднує терапевтичний потенціал творчого самовираження з можливостями сучасних цифрових технологій. Вона включає широке коло практик: від малювання на планшеті та роботи зі спеціалізованими додатками до занурення у віртуальну реальність і взаємодії з генеративним штучним інтелектом у творчому процесі. До форм цифрової арт-терапії належать: цифровий живопис і малюнок у графічних застосунках; цифровий колаж; мандала в цифровому форматі; VR-скульптура та арт-інсталяції у віртуальному просторі; фотографування і відеоарт; взаємодія з генеративними ШІ-інструментами в колотворчому форматі. Усі ці форми об'єднані спільною терапевтичною основою – творчим актом, що створює умови для емоційного відреагування, рефлексії та смислотворення.

Тематичний аналіз досвіду учасників у цифровій арт-терапії з елементами ШІ-співтворчості [1] показав, що користувачі переживають взаємодію з цифровим середовищем через тілесний вимір: відчуття контролю над мазками пензля, задоволення від маніпуляції формами та кольорами, можливість «скасовувати» і починати знову – все це створює унікальний терапевтичний досвід, відмінний від традиційних матеріалів. Такі характеристики цифрового інструменту DeepThInk, як гнучкість ШІ-пропозицій, відсутність фізичного безладу, тактильний зворотний зв'язок від цифрового пензля та функція скасування дій, є не лише технічними перевагами, а й психологічно значущими чинниками: вони знижують страх помилок, посилюють почуття агентивності та сприяють емоційному вираженню.

Вплив цифрової арт-терапії на психологічне благополуччя студентів здійснюється через кілька ключових механізмів. Перший – емоційне відреагування: творче самовираження дозволяє виразити назовні те, що важко вербалізувати, що знижує внутрішню напругу. Дослідження підтверджують, що творчі арт-інтервенції полегшують тривогу та депресію. Активне творення мистецтва дає додаткові переваги порівняно з пасивним сприйняттям – через можливості самовираження, розв'язання проблем і відчуття досягнення [4].

Другий механізм – когнітивне занурення та майндфулнес. Цифрове малювання, як і медитативна практика, вимагає концентрації уваги на процесі «тут і зараз», що природно вимикає режим тривожного руминування. Дослідження підтверджують, що це заняття також сприяє усвідомленості, допомагаючи людям залишатися у теперішньому та відключатися від повсякденних турбот [4].

Третій механізм – відновлення відчуття контролю та компетентності. Для студентів, які відчувають себе пригніченими академічними вимогами, можливість управляти творчим процесом і досягати видимого результату формує почуття власної ефективності. Заняття керамікою як метод арт-терапевтичного втручання продемонстрували здатність знижувати показники тривожності, підвищувати психологічне благополуччя та сприяти фізіологічній релаксації [3].

Четвертий механізм – доступність і зниження бар'єрів участі. Традиційна арт-терапія вимагає художніх матеріалів, простору та часто сприймається як «не для мене» через уявлення про необхідність мистецьких навичок. Цифрові інструменти усувають ці бар'єри: вони доступні на смартфоні чи планшеті, не потребують дорогих матеріалів і дозволяють людям, які не вважають себе творчими, брати участь у процесі. Онлайн-формати цифрової арт-терапії роблять її особливо зручною для студентів, які можуть виконувати завдання у зручний час, без обмежень місця перебування.

Дослідження онлайн-курсу творчого мистецтва для осіб із тривогою [2] показало статистично значуще зниження рівня тривожності, підвищення психологічного добробуту у його учасників та суттєві терапевтичні наслідки інтервенції. Ці результати узгоджуються з ширшим масивом досліджень і надають емпіричне підґрунтя для застосування онлайн-творчих програм у зниженні тривоги та депресії.

Для студентської аудиторії онлайн-формати є особливо прийнятними, адже цифровий простір є звичним середовищем

комунікації та діяльності. Онлайн-арт-програми можуть органічно вписуватися в навчальний розклад, не вимагати окремих зустрічей із психологом і зберігати відчуття автономії та конфіденційності – якості, критично важливі для студентів, які уникають традиційної психологічної допомоги.

Попри переваги, цифрова арт-терапія має й певні обмеження. Ключові серед них – це знижена сенсорна взаємодія порівняно з традиційними матеріалами, відсутність невербальних сигналів у онлайн-форматі, ризик перевантаження та цифрової втоми, а також нерівний доступ до технологій для різних груп студентів [4]. Не всі студенти однаково сприймають цифровий формат: для тих, хто і так витрачає багато часу в мережі, додаткове занурення в цифровий простір може посилювати, а не знімати напругу.

Отже, цифрова арт-терапія має розглядатися не як повна заміна традиційних форм психологічної допомоги, а як їхнє ефективне доповнення – гнучкий, масштабований і прийнятний для студентів інструмент психологічної реабілітації, що враховує їхній спосіб життя, цифрові компетенції та потреби. Її ефективність щодо зниження тривожності, регуляції емоцій і підвищення психологічного добробуту підтверджена рядом сучасних емпіричних досліджень. Ключовими механізмами терапевтичного впливу є емоційне відреагування через творчість, когнітивне занурення та майндфулнес, відновлення відчуття компетентності, а також доступність і відсутність стигматизації. Цифровий формат знімає низку бар'єрів, характерних для традиційної арт-терапії, й органічно вписується в цифровий спосіб життя сучасного студента.

Список використаних джерел та літератури:

1. Du X., An P., Leung J., Li A., Chapman L. E., Zhao J. DeepThInk: Designing and probing human-AI co-creation in digital art therapy // *International Journal of Human-Computer Studies*. 2024. Vol. 181. Art. 103139. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2023.103139. 2. Sayer F., Leyva R., Luck A., Lidbetter N., Smithson D. Testing the potential therapeutic effects of an online creative arts-based intervention for people with anxiety // *Arts & Health*. 2024. Advance online publication. P. 1–12. DOI: 10.1080/17533015.2024.2364595. 3. Zhang X., Wen K., Ding H., Zhou X. Experiencing art creation as a therapeutic intervention to relieve anxiety – a case study of a university's ceramic art course // *Frontiers in Psychiatry*. 2024. Vol. 15. Art. 1334240. DOI: 10.3389/fpsyt.2024.1334240. 4. Zubala A., Kennell N., Hackett S. Art therapy in the digital world: An integrative review of current practice and future directions // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 595536. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.600070.

Л. Л. Дика,
кандидат філологічних наук, доцент
Н. А. Голярдик,
кандидат психологічних наук, доцент
А. В. Чорна,
учителька
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасний період відродження України, її державності, економіки, освіти, науки та культури вимагає зміни поглядів на освіту, виховний ідеал, виховання особистості. Формування нових політичних, соціально-економічних, соціально-культурних відносин у суспільстві певним чином залежить від того, наскільки кожна особистість займає активну життєву позицію, готова до участі в демократичному управлінні суспільством, є лідером у власному житті. Зміна пріоритетів у нашому суспільстві, де головною цінністю є особистість, потребує від сучасної освіти системного, інноваційного, психологічного та соціально-педагогічного забезпечення розвитку організаторських якостей, яке ґрунтується на гуманістичних і демократичних засадах, принципах толерантності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії [1, с. 26].

Головною метою навчання особистості є підготовка її до повноцінного суспільного життя, яке передбачає виконання ролей громадянина, трудівника, громадського діяча тощо. Саме тому процес надання освітніх послуг вимагає докорінного переосмислення усієї системи навчання та виховання, оновлення змісту, форм і методів духовного становлення особистості на основі гуманізації її життєдіяльності, створення умов для самореалізації у різноманітних видах діяльності. Всебічно і гармонійно сформована особистість є метою цивілізованого суспільства, а отже, основною метою навчально-виховного процесу є всебічний розвиток та виховання здобувачів освіти через формування в них організаторських здібностей.

Загальнотеоретичні засади організаторських якостей розвивались у різних галузях науки, а саме: в класичній філософії в контексті методології та гносеології діяльності; в праксеології, в

контексті визначення та розв'язання проблем ефективності та організації діяльності; в тектології, в контексті визначення загальних характеристик та різноманітності процесів і форм організації; в теорії управління та теорії систем у контексті визначення організації як процесу управління системою. Разом із теорією організаторських здібностей, теорією систем та теорією управління проблема організаторської діяльності та здібностей розглядається в класичному менеджменті, психологічних теоріях діяльності та в організаційній психології. У результаті визначення «здібний організатор» в психології розглядається в трьох напрямках: особистість як керівник, особистість як організатор, особистість як лідер [4].

Вперше в Україні проблему організаторських здібностей почав розробляти психолог Г. Костюк. Він досліджував питання розвитку особистості, здібностей і ролі діяльності у формуванні психіки, зокрема й організаторських якостей. У структурі особистості здібного організатора учений виділив такі якості організатора: 1. Практичність розуму (здатність застосовувати знання, досвід у життєвій практиці, в будь-якої конкретної ситуації). 2. Відкритість (відкритість для інших, готовність звертатися, потреба мати контакти з людьми). 3. Глибина розуму (здатність доходити до суті явища, бачити його причини і наслідки, визначати головне). 4. Активність (вміння діяти енергійно, напористо при вирішенні практичних завдань). 5. Ініціативність (особливий творчий прояв активності, висування ідей, пропозицій, енергійність і підприємливість). 6. Наполегливість (прояв сили волі, завзятість, уміння доводити справу до кінця). 7. Самовладання (здатність контролювати свої почуття, свою поведінку в складних ситуаціях). 8. Працездатність (витривалість, здатність вести напружену роботу, тривалий час не втомлюватися). 9. Спостережливість (вміннябачити, мимохідь відзначати примітне, зберігати в пам'яті деталі). 10. Організованість (здатність підпорядкувати себе необхідного режиму, планувати свою діяльність, проявляти послідовність, зібраність) [3, с. 123-130].

У педагогічній та віковій психології проблематика організаційних здібностей розглядається як дослідження індивідуально-психологічних рис особистості менеджера освіти (Н. Коломінський), розвитку організаційних здібностей у підлітковому віці (Т. Хомуленко, А. Поденко).

Поняття організаторських здібностей побічно висвітлювалося в контексті загально психологічних досліджень здібностей. Крім того, вимоги до успішного здійснення та організації діяльності також

містять в собі низку характеристик організаторських здібностей. У психології організаторські здібності розглядаються переважно в контексті досліджень феномену лідерства.

У науці існує кілька напрямків, які займаються розробкою проблематики лідерства. До них належать біологізаторський напрямок, пов'язаний з виокремленням специфічних рис особистості, притаманних лідеру від народження. Поряд із цим психологічна теорія рис подає систему якостей особистості лідера-організатора, які включають як спадкові, так і набутті упродовж життя. Напрямок, який втілений у так званій ситуативній теорії лідерства, робить акцент на тому, що вияв особистості як лідера зумовлений переважно ситуаціями, які вимагають організаторської активності. Напрямок, який втілений в теорії відносин, основний акцент робить на тому, що прояв особистості лідера зумовлений особливостями групи, взаємовідносинами в ній [6, с. 310].

Розвиток організаторських здібностей у здобувачів освіти – це важливий складник їхньої особистісної та професійної підготовки. Такі здібності допомагають ефективно планувати діяльність, працювати в команді, приймати рішення та нести відповідальність за результат. Організаторські здібності – це сукупність умінь і якостей, які забезпечують здатність людини: планувати діяльність; розподіляти завдання; координувати роботу інших; контролювати процес і результати; мотивувати команду.

Організаторська діяльність – це діяльність однієї людини, яка здійснює координацію, взаємодію, мобілізує групу людей на здійснення спільних дій для виконання поставленого завдання. Тому формування організаторських здібностей у здобувачів освіти під час навчального процесу розглядається нами як одна з умов зростання рівня їхньої компетентності [2].

Зауважимо, що здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості в неї як організаторських, так і комунікативних якостей. Організація навчально-виховного процесу, що визначається як закономірна, послідовна, безперервна зміна етапів розвитку та становлення здобувачів освіти, передбачає застосування ефективних способів та створення необхідних психологічних умов, завдяки яким стане можливим формування організаторських здібностей під час надання/здобуття освітніх послуг.

У структурі організаторських здібностей науковці виділяють «провідні» (основні) та «опорні» здібності. До провідних компонентів організаторських здібностей вони відносять: гнучкість розуму в

сполученні з творчою уявою (що виявляється в спритності і винахідливості, умінні навіть у важких умовах знайти вихід); високий рівень розвитку волі (особливо сміливості, рішучості і твердості).

Розвиток організаторських здібностей можливий, на думку учених, на базі основної «опорної» здібності – специфічної спостережливості (інтелектуальної якості особистості, яка проявляється в здатності чітко орієнтуватися в якостях людей та їхніх можливостях) [5, с. 312].

На основі аналізу узагальнених психологічних досліджень окреслимо структуру якостей і здібностей особистості доброго організатора, яка має включати такі елементи: 1. Якості спрямованості особистості (цілеспрямованість, принциповість, безкорисливість, правдивість, колективізм та ін.). 2. Підготовленість до діяльності (цільова чи організаторська). 3. Загальні якості (товариськість, практичний розум, спостережливість, працездатність, активність, ініціативність, наполегливість, організованість, самостійність, самовладання). 4. Специфічні властивості (організаторська інтуїція (психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт), здатність до емоційно-вольового впливу (суспільна енергійність, вимогливість, критичність), схильність до організаторської діяльності (потреба в організаторській роботі, самостійне включення в роботу, задоволеність у процесі організаторської діяльності тощо). 5. Індивідуальні характеристики організаторських здібностей (діапазон діяльності, віковий діапазон, стиль керівництва, стиль діяльності) [2].

Необхідність розвивати організаторські та лідерські якості висвітлюється в наукових дослідженнях Поденка А. та Хомуленко Т., які організаторські здібності розглядають як соціально-психологічні якості особистості, необхідні для здійснення організаційно-управлінської підструктури професійної діяльності. У структуру організаторських здібностей керівника учений включає такі якості: 1) сміливість, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, уміння виділяти головне, прогнозувати наслідки прийнятих рішень; 2) самостійність; 3) почуття відповідальності за свої вчинки; 4) організованість, планомірність у роботі; 5) домінування в мотиваційній сфері соціально значущих мотивів досягнення успіху в роботі [5; 6].

Організаторські здібності включають: проникливість, яка має на увазі вміння «зчитувати» емоційний стан людей і визначати їх психологічну сумісність, тактовність, почуття міри, психологічні

знання про взаємини; виражені емоційно-вольові якості, такі як активність, вимогливість, критичність, адекватність, розважливість, рішучість; схильність до керівництва, яка включає мотивацію, особистісні характеристики, спеціальну освіту.

Зазначимо, для розвитку організаторських здібностей необхідно розвивати якості лідера. У вітчизняній соціології лідер – це член групи, здатний її очолити, показати приклад, організувати виконання завдання і визнаний у цій ролі більшістю членів групи [4].

Беручи до уваги зазначені теоретичні положення, вважаємо, що сучасна система надання освітніх послуг повинна передбачати певну сукупність взаємозалежних елементів, засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й спеціального психологічного та педагогічного впливу на формування особистості із організаторськими якостями.

На нашу думку, ефективність процесу формування та розвитку організаторських якостей у здобувачів освіти значною мірою залежить від формування та підвищення їхньої компетентності, основи якої закладаються у навчально-виховному процесі за рахунок зусиль науково-педагогічного складу, а також самого здобувача освіти, його самосвідомості та суспільної активності.

Розвиток організаторських здібностей як складова навчально-виховного процесу повинна включати в себе такі основні психолого-педагогічні складові: емоційно-вольові; професійно-етичні; особистісні. Водночас дидактичними складовими у формуванні організаторських якостей здобувачів освіти є: когнітивна (знання та їх застосування); функціональна (практичні уміння і навички); мотиваційна.

Психологічними та педагогічними чинниками, які сприятимуть розвитку організаторських здібностей у здобувачів освіти, є: розвиток емоційної стійкості і вольової саморегуляції; формування в здобувачів освіти упевненості в собі, стану зосередженості, спокою тощо; розвиток і зміцнення мотивації будь-якої діяльності; зниження рівня тривожності; формування та закріплення певної мотиваційної спрямованості на ефективність досягнення поставленої мети; формування певної установки, що сприяє правильним діям і здатності особистості до самовдосконалення при реалізації поставленої мети; формування управлінської самосвідомості й управлінської концепції [2].

До психологічних особливостей, які можуть характеризувати організаторські здібності, належать формально-динамічні особливості

в комунікативній сфері: комунікативна ергічність, комунікативна пластичність, комунікативна швидкість, комунікативна емоційність. Толерантність до невизначеності пов'язується з частиною шляху до успіху і позитивним ставленням до ризику.

Толерантність до невизначеності, як якість, означає те, як людина усвідомлює, відчуває, інтерпретує і реагує на ситуації з подвійним смислом. Це ситуації, які невідомі чи то з причин недостатньої інформації, чи через непослідовність в отримуванні важливої інформації. Тому, специфіка ставлення до ситуацій невизначеності може характеризувати особистість організатора як і мотивація до успіху.

Мотивація досягнення виражається в потребі долати перешкоди і досягати високих показників у діяльності, в прагненні самовдосконалюватися, змагатися з іншими і випереджувати їх реалізовувати свої таланти, тим самим підвищувати самоповагу. Особливості саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, гнучкість і самостійність) та соціально інтелектуальні особливості також складають психологічну характеристику організаторських здібностей [1, с. 26-29].

Окреслимо основні етапи формування та розвитку організаторських здібностей у здобувачів освіти: формування навичок планування: здобувачів освіти варто навчати: ставити цілі (коротко- і довгострокові); складати плани (щоденні, тижневі); визначати пріоритети. У цьому процесі можна використовувати методи тайм-менеджмент, ведення щоденників, проєктну діяльність тощо; розвиток лідерських якостей: важливо розвивати відповідальність; ініціативність; комунікативні навички; впевненість у собі. Рекомендованими методами є: рольові ігри, групові проєкти, участь у студентському самоврядуванні; навчання роботі в команді: здобувачі освіти повинні вміти: співпрацювати, вирішувати конфлікти, слухати інших, розподіляти ролі.

Методи: командні завдання, кейс-методи, тренінги; розвиток відповідальності та самоконтролю: важливо формувати дисциплінованість, здатність оцінювати власну діяльність, навички самоаналізу. Методи: рефлексія, самооцінювання, портфоліо досягнень; залучення до практичної діяльності: найефективніше здібності розвиваються через практику (наприклад, організація заходів, участь у волонтерських проєктах, керівництво груповими завданнями) [6, с. 312].

Ефективний розвиток відбувається через перехід від теорії до

активної практики. Наприклад, заслуговує на увагу такий метод, як проєктне навчання: робота над груповими проєктами змушує здобувачів освіти самостійно визначати ролі, шукати ресурси та відповідати за результат. В такій ситуації викладач виступає не як контролер, а як ментор. Важливу роль у формуванні та розвитку організаторських здібностей у здобувачів освіти відіграє студентське самоврядування, участь в якому полягає у відпрацюванні певних кейсів: від організації івентів до захисту прав здобувачів освіти.

Позитивно зарекомендував себе такий метод формування та розвитку організаторських здібностей у здобувачів освіти, як ділові та рольові ігри. Симуляція реальних робочих ситуацій дозволяє безпечно помилятися та аналізувати свої управлінські рішення [4].

Отже, розвиток організаторських здібностей – це цілісний, системний процес, що базується на інтеграції фундаментальних теоретичних знань та інтенсивного практичного досвіду. Цей процес не лише забезпечує ефективність групової взаємодії, а й виступає каталізатором формування самодостатньої, проактивної та соціально відповідальної особистості. Розвинені організаторські якості трансформуються у стратегічний ресурс індивіда, що дозволяє йому не просто адаптуватися до викликів сучасного суспільства, а й активно конструювати власне професійне майбутнє.

Список використаних джерел та літератури:

1. Войцихова А. Виховуємо лідерів. Лідер і імідж. *Психологічна газета*. 2006. № 14. С. 26–29. 2. Ілліна О.В. Проблема умінь, необхідних для організаторської діяльності вчителя, в історії педагогічної думки. URL: http://eprints.zu.edu.ua/1823/1/03iovipd.pdf (дата звернення: 10.03.2026). 3. Костюк Г. С. – особистість, вчений, громадянин / за ред. С.Д. Максименка; упоряд. В.В. Андрієвська. Київ : Ніка-Центр, 2010. 216 с. 4. Малюська В.А. Лідерські якості керівника – умова ефективного функціонування трудового колективу URL: http://www.rusnauka.com/4._SVMN_2007/Economics/19960.doc.htm (дата звернення: 15.03.2026). 5. Поденко А.В., Хомуленко Т.Б. Організаторські здібності як зона найближчого розвитку підлітка. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України* / За ред. академіка С.Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 29. С. 306-313. 6. Хомуленко Т.Б., Поденко А.В. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.* Серія «Психологія». 2015. Вип. 50. С. 306-322.

К. В. Іванова,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: О. А. Васильєва,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Ізмаїл, Одеська обл., Україна)

ВПЛИВ ПСИХОЕДУКАЦІЇ НА РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Сучасні умови розвитку українського суспільства характеризуються високим рівнем стресогенних впливів, пов'язаних із воєнними подіями, інформаційним перевантаженням та нестабільністю соціального середовища. Підлітковий вік збігається з періодом інтенсивних особистісних змін, що супроводжуються емоційною нестабільністю, імпульсивністю, труднощами контролю поведінкових реакцій і підвищеною залежністю від думки однолітків. Поєднання вікових психологічних процесів і впливу зовнішніх стресогенних чинників призводить до виникнення ризиків дезадаптації, які проявляються у навчальних труднощах, нестабільності міжособистісних стосунків і пошуках власної ідентичності. У таких умовах зростає необхідність розвитку навичок саморегуляції, які забезпечують підтримання емоційної рівноваги та сприяють конструктивній поведінці підлітків. З огляду на це, використання психоедукаційних підходів спрямоване на формування умінь самоконтролю через поєднання інформування, тренування навичок і застосування адаптивних стратегій подолання напруження.

Аналіз сучасних наукових джерел показав, що психоедукація, яка спочатку була спрямована переважно на клінічні випадки, нині розглядається у ширшому контексті як ефективний інструмент профілактики та розвитку психологічних ресурсів особистості [3]. Зміст психоедукації полягає в інформуванні про особливості психічного здоров'я та навчанні практичним навичкам саморегуляції, що забезпечують розуміння емоційних станів, поведінки та використання конструктивних способів подолання труднощів у підлітковому віці [4].

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку нових форм психологічної підтримки підлітків, спрямованих на розвиток саморегуляційних умінь. Вивчення впливу психоедукації на цей процес відкриває перспективи підвищення психологічної стійкості та забезпечення стабільного розвитку підлітків в умовах

сучасних соціальних викликів.

Метою статті є дослідження впливу психоедукації на розвиток навичок саморегуляції у підлітковому віці та визначення її ролі як профілактичного засобу підтримки психічного здоров'я.

Узагальнення наукових джерел свідчить, що у сучасних дослідженнях відсутнє єдине визначення психоедукації, а для її позначення використовуються поняття «психонавчання», «психоосвіта». Психоедукація розглядається у широкому значенні як самостійний інструмент соціально-психологічної просвіти й профілактики, а також як складова психологічного консультування, спрямована на підтримку та відновлення психічного здоров'я [3, с. 50–54].

Психоедукація (від англ. psychoeducation – «психологічна просвіта», «освіта», «виховання») визначається як необхідний етап у процесі консультування або психотерапії, який забезпечує надання клієнту знань про способи подолання наслідків травматичних подій. Зміст психоедукації полягає в інформуванні особистості про особливості її психічного стану, навчанні сприйняттю отриманої інформації, у формуванні навичок адаптивної поведінки, необхідної для розв'язання проблемної ситуації [4].

Психоедукація спочатку була розроблена для підтримки осіб із психічними розладами, зокрема хворих на шизофренію та їхніх родин, у 1950-х роках у США. Недостатній рівень усвідомлення діагнозу та необхідності медикаментозного лікування зумовлював низьку прихильність до терапії. У 1970–1980-х роках у США було започатковано цілеспрямовані психоедукаційні програми, спрямовані на пояснення симптоматики, побічних дій препаратів, варіантів лікування та можливих прогнозів [1, с. 9]. Застосування психоедукаційних підходів сприяє підвищенню готовності до співпраці у процесі лікування та формуванню розуміння особливостей психічного стану, що посилює роль соціального оточення у підтримці особистості.

У науковій літературі виокремлюються чинники, що зумовлюють поширення психоедукації у XX–XXI століттях, зокрема зростання рівня тривожності, вплив соціальних мереж, військові дії, інформаційне перевантаження та емоційне вигорання. Зазначені чинники зумовлюють вихід психоедукації за межі клінічної практики та її застосування у психологічному консультуванні різних верств населення, зокрема підлітків. Психоедукація спрямована не лише на інформування, а й на формування навичок саморегуляції, що

забезпечують контроль емоційних станів, поведінки та мислення [2, с. 18].

Застосування психоедукаційних підходів забезпечує оволодіння підлітками техніками зниження стресу, розвитку психологічної стійкості та конструктивного вирішення конфліктів, що є складовими їхнього психологічного благополуччя. Усвідомлення власних психічних процесів та їх біологічних і психологічних основ забезпечує можливість впливу на власний стан [6].

Психоедукація визначається вченими як пояснення та донесення необхідної інформації про психічне здоров'я, психологічні труднощі та їх наслідки для особистості, що сприяє підвищенню рівня усвідомленості [8].

Водночас психоедукація передбачає не лише інформування, а й формування умінь її практичного застосування, зокрема пояснення причин психологічної травми та використання матеріалів для самостійного опрацювання, таких як інформаційні буклети, книжки, відеоматеріали. У наукових дослідженнях виокремлюють елементи психоедукації: передача інформації (симптоматика порушення, причини, прогноз); емоційна розрядка клієнта та його близьких; обґрунтування необхідності використання навичок саморегуляції у повсякденній діяльності; формування навичок самодопомоги.

Аналіз наукових джерел свідчить, що психоедукація є ефективним інструментом формування у підлітків здатності до усвідомлення власних емоцій і поведінки та їх регуляції. Зазначені елементи забезпечують розвиток саморегуляції як ключового механізму особистісного розвитку у підлітковому віці.

Саморегуляція – це свідомий, цілеспрямований процес, у якому людина керує власними психічними станами, емоціями, думками та поведінкою з метою досягнення внутрішньої рівноваги й ефективної взаємодії зі світом.

Теоретичний аналіз джерел дозволяє розглядає саморегуляцію як складову саморозвитку – процесу свідомого формування особистістю власних умінь та психологічних властивостей. Дослідники вважають, що саморегуляція та саморозвиток пов'язані з феноменом самодетермінації, який передбачає здатність особистості визначати вектор власного життя, керувати психічним розвитком та внутрішніми процесами [7, с. 38].

Вчені в процесі саморозвитку виділяють наступні рівні: емоційний – здатність людини усвідомлювати свої емоції, контролювати їхній прояв і перетворювати деструктивні переживання

у конструктивні; поведінковий – свідоме управління власними діями та вчинками відповідно до поставлених цілей і соціальних норм; когнітивний – здатність контролювати мисленнєві процеси – увагу, інтерпретацію подій, оцінку ситуацій [7, с. 43].

Отже, саморегуляцію розглядається як складова саморозвитку. Взаємозв'язок саморегуляції та саморозвитку зумовлюється феноменом самодетермінації, який визначає здатність особистості спрямовувати власний розвиток і регулювати внутрішні психічні процеси [7, с. 38].

Особливостями підліткового віку є емоційна нестабільність, імпульсивність і підвищена чутливість. Потреба у прийнятті з боку однолітків зумовлює пошук ідентичності, що проявляється в експериментах із зовнішністю та поведінкою. Зазначені прояви пов'язані з поєднанням прагнення до автономії та залежності від соціального схвалення [9].

Локус контролю розглядається як складова саморегуляції, що визначає спосіб атрибуції результатів діяльності – внутрішнім зусиллям або зовнішнім обставинам. Переважання внутрішнього локусу контролю виявляється у прийнятті відповідальності, ініціативності та здатності до подолання труднощів. Домінування зовнішнього локусу супроводжується підвищенням тривожності, униканням відповідальності та схильністю до зовнішнього приписування причин невдач [5].

Отже, саморегуляція у підлітковому віці виступає необхідною умовою особистісного становлення, оскільки забезпечує контроль імпульсивних реакцій, зниження емоційного напруження та формування здатності до цілеспрямованої й відповідальної поведінки.

Дослідження проводилося на базі Ізмаїльської гімназії № 3 з початковою школою Ізмаїльського району Одеської області. У дослідженні взяли участь 20 учнів 8-го класу, з них 13 дівчат і 7 хлопців.

У дослідженні використано опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, що включає шкали планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності та загального рівня саморегуляції.

Застосування методики забезпечує дослідження особливостей саморегуляції підлітків та дає змогу визначити рівень сформованості регуляторної гнучкості, здатності до усвідомленого програмування дій і загальний рівень саморегуляції довільної активності [10, с. 14]. Отримані результати подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники шкал за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової

Шкала	Низький показник (к-сть/%)	Середній показник (к-сть/%)	Високий показник (к-сть/%)
Планування	2/10%	10/50%	8/40%
Моделювання	4/20%	14/70%	2/10%
Програмування	6/30%	12/60%	2/10%
Оцінювання результатів	5/25%	14/70%	1/5%
Гнучкість	5/25%	12/60%	3/15%
Самостійність	3/15%	11/55%	6/30%
Загальний рівень	2/10%	18/90%	0/0%

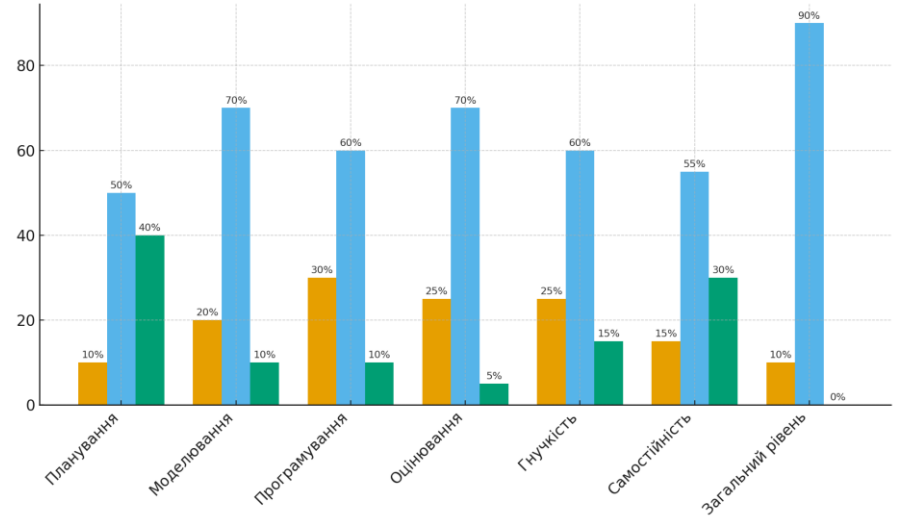


Рис. 1.1. Розподіл показників за шкалами опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки»

Отримані результати (табл. 1, рис. 1.1) свідчать, що за більшістю шкал переважає середній рівень розвитку саморегуляційних умінь.

За шкалами планування та моделювання у 50–70% респондентів

виявлено середній рівень, що характеризується сформованістю вмінь утримувати цілі, здійснювати планування діяльності та враховувати значущі умови її реалізації. Це свідчить про часткову сформованість здатності до прогнозування послідовності дій і результатів діяльності.

За шкалою планування низький рівень розвитку саморегуляції виявлено у 10% підлітків, що свідчить про труднощі у формуванні цілей. Високий рівень розвитку саморегуляції встановлено у 40% респондентів, що вказує на сформованість здатності до їх постановки та реалізації. За шкалою моделювання низький рівень розвитку саморегуляції зафіксовано у 20% підлітків, що проявляється у труднощах прогнозування умов діяльності та її результатів. Високий рівень розвитку саморегуляції виявлено у 10% респондентів, що свідчить про здатність адекватно співвідносити умови діяльності з програмою дій.

За шкалами програмування та оцінювання результатів встановлено переважання середнього рівня розвитку саморегуляції (60–70%). Це свідчить про сформованість у більшості підлітків здатності до побудови програм дій та контролю їх виконання. За шкалою програмування низький рівень виявлено у 30% респондентів, що вказує на труднощі у визначенні послідовності дій. Високий рівень встановлено у 10% підлітків, що свідчить про сформованість здатності до планування способів діяльності відповідно до поставлених цілей. За шкалою оцінювання результатів низький рівень виявлено у 25% респондентів, тоді як високий – у 5%. Низький рівень свідчить про недостатню сформованість критеріїв оцінювання результатів діяльності та їх нестійкість. Високий рівень вказує на сформованість здатності до адекватного та стабільного оцінювання результатів власної діяльності.

За шкалою гнучкості середній рівень виявлено у 60% підлітків, що свідчить про здатність до адаптації в умовах змін. Низький рівень встановлено у 25% респондентів, що вказує на труднощі перебудови діяльності відповідно до змін ситуації. Високий рівень зафіксовано у 15% підлітків, що свідчить про сформованість здатності до гнучкого регулювання поведінки залежно від умов діяльності. За шкалою самостійності середній рівень розвитку саморегуляції виявлено у 55% респондентів, що свідчить про часткову сформованість здатності до самостійної організації діяльності. Низький рівень розвитку самостійності встановлено у 15% підлітків, що вказує на залежність від зовнішніх оцінок і труднощі у прийнятті самостійних рішень. Високий рівень розвитку самостійності зафіксовано у 30%

респондентів, що свідчить про сформованість автономності та здатності до самостійного планування діяльності і регуляції поведінки.

За шкалою загального рівня саморегуляції переважає середній рівень її розвитку (90%), що свідчить про відносно сформований, але недостатньо стійкий рівень регуляторних механізмів у більшості підлітків. Низький рівень розвитку саморегуляції виявлено у 10% респондентів, що вказує на недостатню сформованість усвідомленого планування та програмування поведінки і залежність від зовнішніх умов. Високий рівень розвитку саморегуляції не виявлено, що свідчить про незавершеність формування системної саморегуляції у досліджуваній групі.

Аналіз наукових джерел свідчить, що психоедукація є ефективним психологічним інструментом, який застосовується у клінічній практиці та психологічному консультуванні і сприяє підвищенню здатності підлітків до саморегуляції. В умовах зростання тривожності, впливу соціальних мереж, воєнних подій, інформаційного перевантаження та емоційного виснаження психоедукація визначається доступним засобом підвищення рівня усвідомленості та психологічної стійкості підлітків. Ефективність психоедукації визначається поєднанням передачі знань про психологічні процеси та формування практичних навичок саморегуляції.

Підлітковий вік характеризується внутрішніми і зовнішніми змінами, зокрема емоційною нестабільністю, імпульсивністю, підвищеною потребою у визнанні та автономії. Зазначені особливості зумовлюють підвищену вразливість до стресових чинників і потребу у розвитку механізмів саморегуляції. Встановлено, що формування саморегуляції у підлітковому віці пов’язане з локусом контролю, системою цінностей, самооцінкою та соціальними очікуваннями. Психоедукаційні заходи, спрямовані на усвідомлення зазначених чинників, сприяють розвитку здатності до регуляції поведінки.

За результатами емпіричного дослідження, проведеного за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, встановлено, що регуляторні механізми у більшості підлітків перебувають на стадії становлення: за всіма шкалами переважає середній рівень розвитку саморегуляції. Це свідчить про сформованість умінь планування, моделювання, програмування та оцінювання результатів і водночас про необхідність їх подальшого розвитку. Високий рівень саморегуляції виявлено незначною мірою, що є характерним для підліткового віку, на якому регуляторні процеси

перебувають у стадії формування.

Таким чином, психоедукація виступає ефективним засобом підтримки розвитку саморегуляції у підлітковому віці та сприяє формуванню практичних навичок регуляції поведінки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Борисова О. О. Психоедукаційні моделі в процесі психореабілітації учасників бойових дій: поняття та функції, приклад. *Науковий вісник Ужгородського нац. університету.* Серія: Психологія. 2023. № 3. С. 7–12. 2. Борисова О. О. Психореабілітація учасників бойових дій в Україні: правові засади та практичні виміри. *Габітус*. 2023. Вип. 49. С. 16–21. 3. Бульченко Д. В., Тодорова І. С. Підготовка майбутнього психолога до застосування психоедукації. *Вікова та педагогічна психологія.* 2024. Вип. 60. С. 50–54. 4. Гершанов О. Основи роботи з травмою. URL: https://rm.coe.int/osnovu-raboty-z-travmoi-ukr/1680a035d8 5. Нагорняк А., Васильєва О. Життєстійкість як ресурс подолання стресу в підлітковому віці. *Наукові перспективи*. 2025. № 10(64). С. 1552–1565. 6. Кокун О. М., Мороз В. М., Лозінська Н. С., Пішко І. О. Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2021. 7. Пінська О. А. Теоретичні засади особистісного саморозвитку як психологічного феномена. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2023. № 13. С. 36–50. 8. Христук О. Техніки відновлення на етапі психологічної реабілітації учасників бойових дій. Зб. наук. пр. *Національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: психологічні науки. 2019. № 3 (14). С. 317–329. 9. Яремчук В. Психологічні особливості саморегуляції підлітків. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи:* тези доповідей IV Всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф., 19 квіт. 2019 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 264 с.

A. S. Iskanderova,
Doctoral Student
Azerbaijan State Pedagogical University
(Garadagh District, Baku)

THE IMPACT OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' NONVERBAL COMMUNICATIVE COMPETENCE ON PROFESSIONAL EFFECTIVENESS: A THEORETICAL ANALYSIS

Abstract. *This article examines the impact of practical psychologists' nonverbal communicative competence on their professional effectiveness through a systematic theoretical analysis. In the context of increasing demand for psychological services in modern society, communicative competence has become a critical determinant of psychologists' professional performance. The study analyzes the structural components of*

communicative competence and the typology of nonverbal communication within a comprehensive theoretical framework. The findings suggest that nonverbal communicative competence functions as a complex psychological construct formed through the interaction of social perception, emotional regulation, and behavioral strategies. The ability to accurately encode and decode nonverbal cues enhances diagnostic accuracy and significantly improves the effectiveness of therapeutic interaction. It is concluded that the development of nonverbal communicative skills contributes to strengthening empathy, establishing a therapeutic alliance, and improving the overall quality of psychological services.

Key words: *nonverbal communication, communicative competence, practical psychologist, professional effectiveness, psychological counseling*

Introduction. In the present period, the socio-economic, technological and cultural development of society has affected all areas of human life. These changes have not been limited only to the increase of material well-being, but have also caused serious transformations in the psychological state of people. The increasing flow of information, the high pace of life, the complication of social roles and the conditions of uncertainty have increased the prevalence of psychological problems. In this regard, the profession of psychologist has become one of the most demanded and socially significant professions in modern society. Representatives of this profession, which is of great importance for society, must possess a number of necessary personal qualities in order to function effectively. In modern psychological practice, communicative competence acts as one of the main personal qualities determining the professional effectiveness of a psychologist. C. R. Rogers writes in his article that the professional effectiveness of a practicing psychologist is determined not only by theoretical knowledge, but also by the level of communicative competence. Especially in the process of psychological counseling and psychotherapy, the quality of communication acts as one of the main determinants of therapeutic results [17, p. 96].

It is indicated in the scientific literature that a significant part of the information transmitted in interpersonal communication is carried out through nonverbal channels [12, p. 14]. In this regard, psychologists do not use only verbal communication means while communicating, but also often use nonverbal means of communication (facial expressions, gestures, body language and tone of voice) in order to strengthen their thoughts and increase psychological influence. Thus, the high-level development of nonverbal communicative competence for practicing psychologists plays

an important role in establishing a trusting relationship with clients. When reviewing the scientific literature, it becomes clear that there are numerous studies on concepts and issues covering nonverbal communication in the field of psychology. Nevertheless, the theoretical substantiation of the impact of nonverbal communicative competence on the professional effectiveness of practicing psychologists still remains relevant.

The purpose of the article is to investigate the impact of nonverbal communicative skills of practicing psychologists on the effectiveness of professional activity within the framework of a systematic theoretical analysis.

Theoretical Foundations of Communicative Competence. In scientific literature, communicative competence is characterized as the ability of an individual to choose adequate communication strategies in a social environment, apply them situationally, and correctly interpret the reactions of the other party [5, p. 78]. From this point of view, it is considered necessary for specialists working in various professional fields, including social service areas, to acquire a high level of communicative competence skills in order to ensure effective professional activity. There are various theoretical approaches to the structure of communicative competence. Many researchers explain this phenomenon as the interaction of cognitive, emotional and behavioral components. The cognitive component covers the system of knowledge about communication and the assimilation of social norms and rules; the emotional component ensures empathy, emotional sensitivity and the adequacy of affective reactions; the behavioral component reflects the practical application of specific communicative skills [18, p. 112].

In the context of social psychology, communicative competence is closely related to such concepts as social perception, interpersonal interaction and social intelligence. In particular, the theory of social intelligence explains communicative competence as the ability to understand, predict and adequately respond to the behavior and emotions of other people [9, p. 63]. In modern approaches, communicative competence is considered not only as an individual characteristic, but also as a dynamic system dependent on situational and contextual variables. Cultural factors, social roles, communicative environment and the context of interaction play an important role in this system [4, p. 97]. At present, a number of specific concepts reflecting the importance and multidimensionality of communicative competence have been formed in communication psychology. These include: communicative potential – the capabilities determining the quality of communication; communicative

culture – creative thinking, speech culture, clear and fluent expression of thought, argumentation and adequacy to the communication situation; communicative-executive mastery – the ability to build a communicative structure appropriate to the topic and to carry out purposeful communication; communicative positions – the behavioral program of a person in the communication process; communicative characteristics – the level of development of the need for communication and attitude towards communication style; communicative personal qualities – skills and habits of interaction with people; communicative skills – the ability to manage attention and will, express oneself, listen, obtain information, understand the interlocutor, show interest in them, adapt to their level of development, accept their point of view and predict communication outcomes [1, p. 36].

Communicative competence allows the psychologist to establish adequate interaction in various situations, manage this process and ensure its continuity. In this context, the psychologist's speech culture, communication ethics, logical and consistent thinking ability, as well as listening and explaining abilities are of particular importance [2, p. 33].

Typology of Nonverbal Communication and Theoretical Analysis of Its Psychological Mechanisms. Communicative competence includes not only verbal means of expression, but also systems of nonverbal behavior, emotional-intellectual regulation mechanisms and social-perceptual processes. One of the important components of communicative competence is nonverbal communicative skills. Research shows that a significant part of information in interpersonal communication is transmitted through nonverbal channels, and the correct perception of these signals is one of the main factors determining communication effectiveness [12, p. 21]. In this regard, nonverbal communicative competence acts as an integral part of general communicative competence. The typology of nonverbal communication has been systematized by various researchers based on different principles. According to the most widely used classification, nonverbal communication is divided into the following main categories: kinesic (gestures, facial expressions, body movements), paralinguistic (tone, timbre and speed of voice), proxemic (space and distance), haptic (touch), oculesic (eye contact) and chronemic (use of time) components [4, p. 42]. This typological division allows for a systematic understanding of the structural diversity of nonverbal behavior and its communicative functional load.

The psychological mechanisms of nonverbal communication are mainly related to social perception, emotional processing and cognitive interpretation processes. According to the theory of social perception, an

individual forms inferences about the internal state, intentions and emotional reactions of other people by perceiving their nonverbal signals [10, p. 88]. This process is characterized as "decoding" and is one of the main factors determining the level of interpersonal accuracy. On the other hand, the process of "encoding" of nonverbal behavior includes the transformation of an individual's internal psychological state into external forms of expression. In this process, affective states, motivational structures and social context act as main determinants [13, p. 57]. The interaction of encoding and decoding processes is explained within the framework of Brunswik's "lens model"; this model systematically describes how nonverbal signals are formed as objective indicators and how they are interpreted by the perceiver [3, p. 103]. Modern studies show that nonverbal communication operates not only at the conscious but also at the unconscious level. Automatic cognitive processes and implicit social stereotypes influence both the formation and perception of nonverbal behavior [1, p. 39]. In this regard, nonverbal communication acts as a deep and multifaceted indicator of psychological processes.

Structural and Functional Characteristics of the Professional Effectiveness of a Practicing Psychologist. The professional effectiveness of a practicing psychologist is characterized in modern psychological science as a complex, multi-component and dynamic psychosocial construct. This concept reflects the level of achieving goals in the psychologist's professional activity, the quality of the psychological services provided, and the effectiveness of the therapeutic interaction established with the client [6, p. 52]. Professional effectiveness is not limited only to individual knowledge and skills, but is also closely related to personality traits, emotional regulation abilities and social-communicative competences. In scientific literature, the structural components of the professional effectiveness of a practicing psychologist are usually systematized at cognitive, emotional and behavioral levels. The cognitive component includes the assimilation of professional knowledge, theoretical concepts and methodological approaches. This component forms the basis for the psychologist to adequately analyze problems, make diagnostic decisions and choose effective intervention strategies [7, p. 87].

The emotional component combines such qualities as empathy, emotional intelligence and affective self-regulation. Studies show that the psychologist's ability to adequately perceive the client's emotional state and respond accordingly plays a decisive role in the formation of the therapeutic relationship [17, p. 41]. A high level of emotional competence creates conditions for establishing trusting relationships in the

psychological help process and for the client to express themselves openly. The behavioral component includes the implementation of practical skills – including active listening, effective questioning, the use of nonverbal signals and the application of communicative strategies. This component reflects the psychologist's ability to apply theoretical knowledge in a real practical environment and acts as a direct indicator of professional effectiveness [11, p. 109]. The functional characteristics of the professional effectiveness of a practicing psychologist are determined by the main directions of their activity. These characteristics include diagnostic, consultative, corrective and preventive functions. The diagnostic function involves identifying psychological problems and analyzing their causes; the consultative function includes providing psychological support to the client and assisting in decision-making; the corrective function involves interventions aimed at optimizing the psychological state, while the preventive function ensures the prevention of potential problems [16, p. 63].

In modern approaches, professional effectiveness is associated not only with structural components but also with contextual conditions of activity. The social environment, institutional framework, cultural factors and client characteristics directly influence the effectiveness of the psychologist's activity [15, p. 92]. In this regard, professional effectiveness is evaluated as a dynamic system sensitive to situational variables and possessing an adaptive nature.

The Role and Impact of Nonverbal Communicative Competence in the Professional Activity of Practicing Psychologists. There are a number of international studies confirming the impact of nonverbal communicative competence of practicing psychologists on their professional activity. For example, in studies conducted by A. Metin and T. Doğan, researchers working in the field of psychology and psychological counseling in Turkey, the development of psychologists' nonverbal communication skills and its impact on professional effectiveness were investigated. Within the framework of the study, participants were taught the correct perception and interpretation of nonverbal communication signals — gestures, facial expressions and emotional expressions. After the implementation of the training program, significant improvement was observed in psychologists' abilities to more accurately understand the emotional state of clients, adequately evaluate their feelings and behaviors, and establish empathic relationships. The results show that the development of nonverbal communication skills is an important factor that directly strengthens the psychologist's ability to establish a therapeutic

relationship [18, p. 653].

In an article co-authored by specialists in the fields of medicine and psychiatry, N. Gretchen Foley and J. P. Julie Gentile, it is noted that although nonverbal behavior plays an important role in all interpersonal communication processes, it often remains secondary in psychotherapeutic settings. However, through observing the patient's nonverbal behavior, it is possible to obtain additional diagnostically and therapeutically significant information. The authors emphasize that the awareness of psychologists and psychiatrists of their own nonverbal behavior, as well as their correct understanding of the impact of these behaviors on interactions with patients, is of great importance for establishing effective communication, forming trust and maintaining a strong therapeutic alliance.

Theoretical analysis shows that the level of development of nonverbal communicative competence directly affects the psychologist's diagnostic accuracy, effective conflict management and the overall quality of professional activity, and also plays a decisive role in the formation of emotional connection between the psychologist and the client. The appropriate use of facial expressions and gestures, maintaining proper eye contact and regulating tone of voice create conditions for the client to feel safe and understood. This, in turn, significantly increases the effectiveness of psychological interventions.

The conducted theoretical analysis shows that the professional effectiveness of a practicing psychologist should be considered not as a sum of separate professional skills, but as an integrative system of multi-level and interrelated psychological components. In this system, communicative competence, especially its nonverbal component, performs a regulatory and mediating function, determining the quality of interaction formed between the psychologist and the client. Modern scientific approaches explain nonverbal communicative competence as a synthesis of social-perceptual processes, emotional regulation mechanisms and behavioral strategies. In this context, the effectiveness of encoding and decoding of nonverbal signals directly determines the adequacy of the psychologist's diagnostic decisions and the effectiveness of therapeutic interventions. Especially within the framework of social perception theory, the interpretation of nonverbal information acts as one of the main sources for reconstructing the internal psychological state of the client.

The results of the analyzed studies show that highly developed nonverbal competence not only increases the level of empathy, but also strengthens the psychologist's interpersonal sensitivity and emotional adequacy. This, in turn, acts as an important determinant in the formation

of a therapeutic alliance. The quality of the therapeutic relationship is considered one of the main predictors of the effectiveness of psychological help. At the same time, the development of nonverbal communicative skills creates important functional advantages in the psychologist's professional activity. The appropriate use of facial expressions, gestures, eye contact and paralinguistic features forms a sense of safety, acceptance and understanding in the client. This psychological environment allows the client to express themselves more openly, freely share emotional experiences, and ultimately increases the effectiveness of psychological interventions. The theoretical analysis also shows that the level of nonverbal communicative competence plays an important role not only at the level of micro-interactions, but also at the macro level – that is, in the formation of general professional behavior strategies. This competence increases the psychologist's ability to manage conflicts, regulate complex emotional states and establish adaptive communication with different types of clients. At the same time, it should be noted that the interpretation of nonverbal communicative behaviors is always context-dependent. Cultural factors, social norms and individual characteristics influence the interpretation of nonverbal signals. Therefore, the nonverbal competence of a practicing psychologist should not be limited only to the perception of signals, but should also include their adequate interpretation in situational and cultural contexts. In general, the conducted analytical analysis confirms that nonverbal communicative competence acts as one of the main regulatory mechanisms in the structure of the professional effectiveness of a practicing psychologist and its level of development directly affects the quality of psychological services.

Conclusion. The results of the conducted theoretical analysis show that the nonverbal communicative competence of a practicing psychologist is one of the main psychological determinants of their professional effectiveness. The appropriate use and interpretation of nonverbal communication means creates conditions for the formation of reliable and constructive relationships between the psychologist and the client. It has been determined that a high level of development of nonverbal communicative skills leads to strengthening empathy, increasing diagnostic accuracy and optimizing therapeutic outcomes. This plays an important role in increasing the effectiveness of psychological counseling and psychotherapy processes. At the same time, nonverbal communicative competence acts as an important functional component that ensures the formation of adaptive behavioral strategies in the psychologist's professional activity. This competence increases the ability to make

adequate decisions and establish effective communication in complex social and emotional situations. Thus, the purposeful development of nonverbal communicative skills in the process of professional training of practicing psychologists should be considered necessary. The development and implementation of special training programs in this direction can make a significant contribution to improving the quality of psychological services and increasing the overall professional effectiveness of psychologists. Nonverbal communicative competence, being an integral part of the professional activity of a practicing psychologist, acts as one of the main factors determining its effectiveness, and expanding research in this field is considered relevant for future scientific directions.

References:

1. Ambady, N., & Rosenthal, R. (1992). Thin slices of expressive behavior. *Psychological Bulletin*, 111(2), 256–274. 2. Bəylərov, E., Çələbiyev, N., Cəfərova, L., Həsənova, S., Hacıyev, E., Quliyeva, N., Qafarlı, Ə., Qasımova, G., & Əlizadə, B. (2022). *Məktəb psixoloqunun stolüstü kitabı*. Bakı: JEKO-print. 3. Brunswik, E. (1956). *Perception and the representative design of psychological experiments*. Berkeley: University of California Press. 4. Burgoon, J. K., & Guerrero, L. K. (2016). *Nonverbal communication*. New York: Routledge. 5. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. 6. Corey, G. (2017). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Boston: Cengage Learning. 7. Egan, G. (2013). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach* (10th ed.). Belmont: Brooks/Cole. 8. Foley, G. N., & Gentile, J. P. (2010). Nonverbal communication in psychotherapy. *Psychiatry (Edgmont)*, 7(6), 38–44. 9. Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books. 10. Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology*, 70, 271–294. 11. Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. (2018). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (9th ed.). Boston: Cengage Learning. 12. Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2013). *Nonverbal communication in human interaction* (8th ed.). Boston: Cengage Learning. 13. Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2016). *Nonverbal communication: Science and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications. 14. Metin, A., & Doğan, T. (2024). Nonverbal behavior training program: A pilot study on psychological counselors. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(3), 646–656. 15. Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2019). Psychotherapy relationships that work. *Psychotherapy*, 56(4), 423–429. 16. Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2018). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis* (9th ed.). New York: Oxford University Press. 17. Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. 18. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (2011). *Interpersonal communication competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Т. В. Іщук,
старший викладач кафедри психології
Н. І. Мазуренок,
старший викладач кафедри іноземних мов
(м. Хмельницький, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Майбутнє кожної держави залежить від рівня освіченості підростаючого покоління, що можливо тільки за умови, якщо це покоління буде здоровим. На жаль, за результатами наукових досліджень майже кожна дитина має відхилення у здоров'ї, значний відсоток – незадовільну фізичну підготовку та низький рівень фізичного розвитку. На сьогодні в Україні викликає тривогу різке погіршення стану психічного самопочуття, зниження тривалості життя, зростання смертності та суїцидальної поведінки [3, с. 50].

Здоров'я кожної людини є одним із пріоритетних показників економічного, соціального і морального благополуччя суспільства. Водночас, сучасні воєнні, соціально-економічні та екологічні кризи в світі зумовили значне погіршення здоров'я населення, особливо дітей та студентської молоді. Це актуалізує необхідність збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального та морального самопочуття, формування умінь, навичок здорового способу життя. Тому ключовим завданням усіх ланок освітнього процесу стає виховання компетентної особистості, яка не тільки володіє знаннями щодо збереження власного здоров'я, а й уміє застосовувати їх у житті, діяти адекватно у відповідних ситуаціях, адаптуватися до складних соціальних умов, долати життєві труднощі, підтримувати своє здоров'я на належному рівні та протидіяти негативним впливам.

У цьому контексті важливим є впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітньо-виховний процес, які не повинні бути відокремлені від загальної системи підготовки майбутніх фахівців. Їх застосування має компетентно й раціонально використовуватися у комплексі з іншими розвиваючими та виховними засобами. Це пояснюється тим, що головним завданням вивчення кожного освітнього компоненту, зокрема й іноземної мови, є не тільки здобуття системи знань, максимальне розкриття творчих і пізнавальних здібностей здобувачів вищої освіти, але й турбота про

виховання фізично, психологічно здорового, гармонійно розвиненого підростаючого покоління.

Здоров'язберігаючі освітні технології інтерпретуються як сукупність засобів, методів, форм, прийомів організації, проведення і управління освітньо-виховним процесом, що використовуються з метою збереження здоров'я. У науково-методичній літературі акцентується увага, що здоров'язберігаюча педагогіка не може бути представлена як конкретна освітня технологія. Разом з тим, поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрямки діяльності закладу вищої освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців[4].

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим [4].

Науковці розглядають здоров'язберігаючі технології як одні з найактуальніших освітніх підходів та як сукупність засобів організації навчання без шкоди для здоров'я студентів, а також як якісну характеристику будь-якої педагогічної технології за критерієм її дії на здоров'я суб'єктів освіти.

Ознайомлюючись із концептуальними положеннями здоров'язберігаючих технологій, і педагоги, і здобувачі вищої освіти мають осмислити, що головними завданнями їх реалізації є оздоровчо-профілактичні, корекційні, розвивальні, виховні, навчальні.

У блоці оздоровчо-профілактичних (корекційних) завдань науковці виокремлюють дві групи, які враховують як оздоровчий вплив на організм особистості, так і вирішують корекційні завдання. Одним із них є загальноосвітні, які поєднують розвиток і поліпшення адаптивних можливостей студента до змін внутрішнього середовища організму (зміна частоти дихання, серцевих скорочень, протидії вірусним інфекціям тощо) і впливу чинників зовнішнього середовища (різкі коливання температури повітря, якості води, зміни сонячної активності, магнітних бур та ін.). Також мається на увазі і збільшення функціональних можливостей різних систем організму відповідно до вікових характеристик, розвиток і зміцнення опорно-рухового апарату згідно з індивідуальним розвитком, профілактика порушень постави і стану кінцівок.

Вирішення корекційних завдань передбачає корекцію

неприродних реакцій, порушень постави та фізіологічного викривлення хребта, затримки рухового розвитку та рухових порушень за гіпертонічним, гіпотонічним, дистонічним типами [6, с. 84].

У контексті розвивальних завдань учені констатують увагу на розвитку м'язів шийно-комірцевої зони, м'язів плечового пояса і рук, сили м'язів тулуба та нижніх кінцівок, вестибулярних реакцій, дрібної моторики кистей і пальців рук, розвиток музично-ритмічних рухових проявів.

Навчально-виховні завдання передбачають створення оптимальних умов для комфортного освітнього середовища, обладнання закладів вищої освіти засобами для осіб з особливими потребами. Важливим є виховання природного прагнення до самостійної фізичної, рухової активності, формування позитивних емоцій при виконанні рухів, подоланні труднощів та перешкод [2, с.19].

Ключовими компетентностями, що сприяють здоров'ю і якими повинні оволодіти здобувачі вищої освіти для успішного професійного становлення, є, на думку вчених, навички раціонального харчування, рухової активності та загартування, санітарно-гігієнічні, організації режиму праці та відпочинку, самоконтролю, мотивації успіху та тренування волі, управління стресами, ефективного спілкування, попередження конфліктів, співчуття (емпатії), адекватної поведінки в умовах булінгу, співробітництва, самоусвідомлення та самооцінки [2, с. 39].

Від ставлення студентів до свого здоров'я багато в чому залежить його збереження і зміцнення. Навчити їх берегти і зміцнювати своє здоров'я є однією з важливих проблем сучасності. Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я як інтегративна якість особистості і показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок, формування, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Використання здоров'язберігаючих технологій під час вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти передбачає систему заходів, спрямованих на збереження фізичного та психічного здоров'я студентів, зниження стомлюваності, профілактику перевантажень та створення комфортного психологічного клімату на заняттях. Вони передбачають гармонійне поєднання засвоєння іншомовного

матеріалу з активним використанням сучасних цифрових ресурсів, організацією динамічних пауз тощо [1].

Упровадження здоров'язберігаючих технологій на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти сприяє не лише якісному формуванню іншомовної компетентності в студентської молоді, але й вирішенню вищезазначених завдань. Це дає можливість організувати ефективну роботу з розвитку позитивної мотивації щодо здорового способу життя, знецінити і перевиховати негативні звички, коректувати і змінити асоціальні форми поведінки здобувачів вищої освіти на позитивні. Використання цих технологій забезпечує підтримку, посилення гуманних моральних стимулів, активізацію їх проявів, профілактику негативних дій та переорієнтацію майбутніх фахівців на здоровий спосіб життя.

Ефективність формування здорового способу життя прямо пов'язана з активним залученням особистості до здоров'язберігаючого освітнього процесу, формуванням активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я. Особливого значення в процесі формування здорового способу життя студентів набувають систематичність, безперервність та послідовність їх навчання і виховання, які дають можливість поступово ускладнювати та проводити оздоровчу роботу з ними [5, с.18].

Технології навчання здоров'ю – це, також, і гігієнічне навчання, набуття психологічних за змістом навичок (контроль емоцій, вирішення конфліктів, зниження тривожності, підвищення стресостійкості тощо), профілактика травматизму та зловживання психотропними речовинами, статеве виховання. Такі технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до вивчення обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів освітньо-професійних програм, організації неформальної освіти фахового спрямування (навчання на відкритих онлайн-курсах, вебінарах, тренінгах тощо).

У науково-методичній літературі зазначається, що позитивно зарекомендували себе у закладах вищої освіти такі здоров'язберігаючі технології як-от: ароматерапія, заняття на свіжому повітрі, цікаві зустрічі зі спеціалістами в галузі медицини, психології, фізичної культури, школа безпеки життєдіяльності, використання засобів мультимедіа, дихальна гімнастика та динамічні паузи, звукова гімнастика, ігри та ігрова терапія, пальчикова гімнастика, психогімнастика, арттехнологія, кольоротерапія [2, с. 48–49].

Як метод покращення психологічного самопочуття, зниження

тривожності та активізації пізнавальної діяльності на заняттях з іноземної мови використовується ароматерапія. Це допомагає створити комфортну атмосферу, що сприяє кращому засвоєнню іншомовного матеріалу та розкриттю творчих здібностей студентів. Результативними наслідками ароматерапії є зниження стресу та втоми, так як ефірні олії впливають на емоції людини, допомагаючи зняти емоційну напругу, що особливо важливо на сучасному етапі, в умовах війни. Науково доведено, що така здоров'язберігаюча технологія активізує розумову діяльність. Аромати підвищують концентрацію уваги та покращують пам'ять, що сприяє активнішому включенню майбутніх фахівців в освітній процес. Також ароматерапія сприяє розвитку мовлення, тому вона особливо ефективною є на заняттях з іноземної мови, метою яких є формування умінь іншомовного діалогічного та монологічного мовлення, зокрема для студентів, які мають проблеми з вимовою. Вчені рекомендують для закладів освіти аромат лимону, так як він допомагає сконцентруватися та покращує настрій. Створенню затишної та спокійної атмосфери сприяє запах ванілі, очищенню повітря та підвищенню працездатності – хвойні. Однак, важливо використовувати ароматерапію обережно, враховуючи індивідуальні особливості студентів, зокрема наявність алергічних реакцій [2, с.49].

Ефективними, особливо за умови дистанційного навчання, при довготривалій роботі з комп'ютерною технікою, ґаджетами, електронними підручниками, є вправи для очей, виконання яких обов'язково супроводжується коментарями іноземною мовою. Вони сприяють не лише зниженню перевтоми, зміцненню очних м'язів та запобіганню погіршення зору, а й якісному засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, формуванню іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Науковці пропонують кожні 20 хвилин роботи за монітором зробити перерву на 20 секунд і подивитися на об'єкт, розташований на відстані близько 6 метрів. Доцільно на заняттях з іноземної мови, коли студенти обмірковують усне зв'язне висловлювання, запропонувати злегка прикласти теплі долоні до закритих очей і кілька хвилин посидіти у повній темряві, малюючи в уяві картину, відповідно до теми, яка вивчається. Позитивною як для зору, так і засвоєння іншомовних лексичних одиниць є вправа «близько-далеко» (сфокусувати погляд на кінчику носа або пальці на відстані 20–30 см, а потім подивитися на віддалений предмет за вікном, повторити 10 разів). Вивчаючи прийменники та прислівники напрямку, місця, доцільними є хвилинки

розвантаження, коли студенти виконують очима рухи по траєкторіях (не повертаючи голови, переводити погляд вгору-вниз, ліворуч-праворуч, по колу, «вісімкою» тощо). Відновленню зору, зволоженню слизової оболонки очей та покращенню кровообігу сприяє також швидке моргання протягом 1–2 хвилин, сильне заплющення очей на 3-5 секунд. Такі вправи є ефективними під час вивчення іншомовних числівників [3, с. 48].

Важливим елементом здоров'язберігаючих технологій, які доцільно використовувати на заняттях з іноземної мови, є рухливі ігри, танцювальні паузи під супровід пісень зарубіжних виконавців, імітація рухів, що дає змогу не лише підвищувати фізичну активність, знімати м'язову напругу, але й якісніше засвоювати іншомовний лексичний матеріал, граматико-синтаксичні конструкції. Як свідчить практика, доцільним у контексті застосування досліджуваних технологій є забезпечення психологічного комфорту та релаксації. Позитивно зарекомендували себе використання спокійної музики, дихальних вправ, психологічних хвилинок для зняття емоційної напруги, тривожності. Також важливим є позитивне підкріплення, тобто створення ситуації успіху, уникнення стресових ситуацій, заохочення [3, с. 49].

У науково-методичній літературі як різновид здоров'язберігаючих технологій виокремлюються цифрові. Вони передбачають застосування інтерактивних методів з використанням мультимедійних презентацій, відеороликів, онлайн-платформ з метою не лише формування іншомовної комунікативної компетентності, а й для урізноманітнення занять, зниження втоми, збереження фізичного та психічного здоров'я [2, с. 66].

Сформувати в майбутніх фахівців свідоме ставлення до власного здоров'я, підвищити ефективність вивчення іноземної мови, підвищити рівень когнітивних здібностей (пам'яті, мислення) без шкоди для фізичного стану сприяє компетентна організація освітнього процесу. Зміна видів діяльності, чергування читання, письма, говоріння та аудіювання кожні 7–10 хвилин, врахування індивідуально-психологічних особливостей здобувачів вищої освіти, диференційований підхід знижують тривожність, запобігають втомі [4].

Ефективною здоров'язберігаючою технологією, що поєднує вивчення іноземної мови з творчістю, знімає психологічні бар'єри, знижує тривожність та підвищує мотивацію є арттерапія. Через малювання, колажі, пісочну терапію, музику та рольові ігри майбутні

фахівці засвоюють іншомовний матеріал, виражаючи свої емоції. Використання арттерапії сприяє подоланню мовного бар'єра, оскільки, зосередившись на виконанні творчого завдання, студенти менше акцентуються на помилках й активніше спілкуються. Використання на заняттях з іноземної мови малювання, ліплення, пісочної терапії дає змогу студентам виразити свої емоції, зменшити тривожність, відновити психічну рівновагу. Творча робота в парах та групах щодо створення спільних колажів, виконання колективних проєктів сприяє розвитку комунікативних умінь та навичок, формуванню іншомовної комунікативної компетентності. Опис власних малюнків, створення коміксів або сторітеллінг на основі арт-об'єктів допомагає якіснішому засвоєнню нової іншомовної лексики та граматико-синтаксичних конструкцій, активізації словникового запасу [2, с. 68].

Здоров'я людини здебільшого залежить від неї самої, її способу життя, зрештою, від рівня культури взагалі. Здоровий спосіб життя охоплює різноманітні сфери життєдіяльності людини і реалізується через поведінку, конкретні дії, вчинки. Ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення здобувачів вищої освіти до здоров'язбережувального освітнього процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я [6, с. 12].

Отже, охорону здоров'я майбутніх фахівців можна назвати пріоритетним напрямком діяльності всього суспільства, оскільки лише здорова особистість в змозі належним чином засвоювати отримані знання і в майбутньому ефективно займатися професійною діяльністю. Однозначно, сучасні проблеми формування здорового способу життя підростаючого покоління важко вирішити тільки за рахунок повідомлення знань, які самі по собі не вирішать комплексних завдань виховання і розвитку здорового покоління. Тому завданням викладання усіх освітніх компонентів та іноземної мови, зокрема, є виховання у здобувачів вищої освіти потреби у здоровому способі життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баранова Г.П. Застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках URL: https://vseosvita/ua (дата звернення: 30.03.2026). 2. Застосування здоров'язберігаючих технологій при формуванні культури здоров'я майбутніх лікарів : монографія / Палічук Ю.І., Шепітько К.В., Марценяк І.В. Чернівці: 2021, 168 с. 3. Ковальчук Г.П. Проблема формування культури здоров'я старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах Хмельниччини. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.*

Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Звойленко Д.Г., 2015. Вип.18. С.47-53. 4. Люленко С.О. Поняття «здоров'язберігаючих технологій» як засобу формування здорового способу життя. URL: https://college.nuph.edu.ua (дата звернення: 24.03.2026). 5. Мазко О.П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов : Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2024. 96 с. 6. Оржеховська В.М. Теоретико-методологічні засади формування здорового способу життя дітей і молоді. К., 2002. 376 с.

Ю. Житонбаєва,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

За сучасних умов особливої актуальності набуває формування в учнів здатності розв'язувати творчі задачі в ускладнених умовах, що складає основу їх готовності до навчання, а в майбутньому і до творчої праці на виробництві. Отже, строго кажучи, конкурентоздатність країни залежить від психологічної готовності її громадян до творчої діяльності в різних її сферах.

Відомо, що рівень психічного розвитку дитини залежить від її біологічного розвитку, зокрема від дозрівання її мозку. Для дошкільнят є характерним наочне мислення, в процесі його розвитку здійснюється удосконалення базових інформаційних структур – образів предметів, з якими дитина безпосередньо взаємодіє, і які певною мірою подають узагальнене відображення його характеристик, що реалізується в реальних зв'язках, а не в логічних. Дошкільник навчається оперувати образом в процесі розв'язування певного роду задач. Для засвоєння основ наукових знань потрібне понятійне логічне мислення, а воно з'являється у дитини якраз із початком навчання в школі. Звичайно, словесно-логічне мислення можливе і в дошкільному віці, але за умови опори на конкретний матеріал, наприклад, через зорове сприймання чи в процесі слухання конкретної казки. Адже дитині важко відмовитись від реального значення слова і проаналізувати його властивості; важко узагальнити властивості ряду певним чином споріднених об'єктів, звести їх до узагальненого поняття. Загальне ще не інтегрується із часткового,

складно абстрагуватись від несуттєвих елементів інформації.

Молодшим школярам ще важко працювати одночасно з усією інформацією, що стосується виконання даного завдання, тим більше, коли аналіз задачної ситуації треба співвідносити з раніше отриманою інформацією, чи коли ставиться завдання знайти нові властивості розглядуваного об'єкта, подумки проаналізувати різні варіанти можливої взаємодії.

Так, відомо, що основними мисленнєвими операціями є: класифікація, узагальнення, порівняння за принципом аналогії. На основі цих операцій молодші школярі здійснюють систематизацію отримуваних знань, вибудовують умовивід за принципом аналогії в процесі засвоєння основ наукових знань, узагальнення забезпечує поглиблення розуміння інформації на основі виділення і оперування суттєвими характеристиками розглядуваних об'єктів.

Дослідження, виконані рядом психологів (А. Зак, Г. Люблінська, Н. Дяченко, А. Ліпкіна та ін.), свідчать, що лише у віці 10–11 років вибудовується на основі наочно-дійового мислення абстрактно-логічне. Причому надбудови на понятійному рівні різних мисленнєвих операцій формуються неодночасно. Встановлено, що найраніше вибудовується операція класифікації: максимум інтенсивності її розвитку – 1–3 класи, а напонятійний рівень вона «переходить» в 3–5 класах (коли вона реалізується на основі внутрішніх суттєвих характеристик об'єктів). Умовивід за аналогією: початок формування – 2–3 класи, в 10–11 років – максимум інтенсивності його розвитку. Швидше формуються вміння встановлювати функціональні зв'язки між об'єктами і відношення протилежності, частини цілого, пізніше – причинно-наслідкові співвідношення. Функція узагальнення на період 10–11 років є найменш сформованою. І в 6–7 кл. необхідність знайти узагальнююче слово може складати значні труднощі.

Відомо, що у спільній діяльності дитина за допомогою дорослого шляхом наслідування (що є проявом тенденції до аналогізування, тобто прагнення побудувати свою поведінку, створювати гіпотетичні та реальні конструкції способів взаємодії з суб'єктами і об'єктами, елементами зовнішнього і внутрішнього світу за принципом аналогії) здатна виконувати те, що їй не дається самостійно. Для молодших школярів є характерним переосмислення понять, що сформувались у дошкільному віці. Відбувається уточнення розуміння структурно-функціональних властивостей об'єктів із навколишнього світу, переоцінка їх домінуючих ознак, взаємозв'язків.

Так, В. Штерн вважав, що причинне мислення виникає і

розвивається не на основі взаємодії зі звичайною інформацією, а з новою. До функціонування мислення спонукає все, що характеризується новизною, незвичністю [1]. Він відстоював думку, що розуміння причини є елемент інтенціонального мислення, в процесі якого особистість навмисне відносить уявлення, що існують у свідомості, до певних об'єктивних предметів. Взаємодія з новою інформацією спонукає до мислення, яке вимагає причинного виведення для всього [1].

На думку Т. Косми, процес оволодіння поняттям причинності пов'язаний із труднощами, зумовленими насамперед особливостями цих зв'язків, їх недоступністю в більшості випадків для безпосереднього сприймання. Внутрішні причини тих або інших явищ, що кореняться в самих властивостях предметів, можна пізнати не безпосередньо, а за допомогою міркувань. Тому розвиток логічного причинного мислення зумовлюється достатнім рівнем розвитку знань і розумових операцій. Вирішальне значення для формування поняття причинності про ті чи інші фізичні явища має уміння співвідносити операції узагальнення і конкретизації. Ступінь правильності і стійкості цього співвідношення виявиться в способах пояснення причинних зв'язків нових окремих явищ. Розуміння причинного мислення як істотних об'єктивних взаємозв'язків предметів і явищ ґрунтується на оволодінні узагальненими знаннями про причинні залежності і вмінні конкретизувати ці знання при поясненні нових фактів [2].

Дослідження, виконані Антоновою Г. [4], зокрема показали, що при здійсненні індивідуального підходу до учнів із низьким рівнем продуктивного мислення слід відштовхуватись від сильних сторін мислення і поступово формувати його слабкі сторони. Сказане підтверджує висновок В. Крутецького, зроблений при вивченні особливостей мислення учнів, нездібних до математики: «Атака на слабкість із позиції сили». До речі, цей принцип реалізується в практиці допоміжних шкіл. Щодо учнів із високим рівнем продуктивного мислення результати досліджень Антонової Г. свідчать, що вони краще і швидше засвоюють матеріал, якщо їм відразу давати «недостатню ланку» в мисленні, тобто для підсилення слабких сторін використовувати їх сильні сторони.

Отже, для формування поняття є важливим знання якомога повнішого спектра структурних і функціональних властивостей об'єктів. Щоб мати таку інформацію, слід ставити ці об'єкти у співвідношення, які б зумовлювали прояви різноманітних

властивостей взаємодіючих об'єктів самих по собі, а також функцій, що виникають в результаті, так би мовити, взаємодії функцій об'єктів. Тобто в даному випадку мова йде про функції, що мають місце лише як наслідок взаємодії об'єктів в даній конкретній ситуації.

Розумовий розвиток є наслідком природного дозрівання організму (і, зокрема, мозку та нервової системи) на фоні різного виду соціальних впливів і насамперед виховання і навчання. Леонтьєв О. писав, що розумовий розвиток людини відбувається в процесі засвоєння знань, напрацьованих людством в ході суспільно-історичного розвитку. Ушинський К. розглядав розум як добре організовану систему знань.

Суттєвим аспектом розумового розвитку є засвоєння інформації, а кількісні і якісні його характеристики та інструментарій є важливими його показниками. Ще Л. Виготський вперше сформулював положення щодо діалектичної взаємодії форми засвоєння і змісту знань, пов'язане із формуванням певних форм і способів їх засвоєння.

Успішне засвоєння знань забезпечується насамперед такими психічними процесами, як сприймання, пам'ять, мислення. І якість розуміння засвоєння навчального матеріалу учнем залежить насамперед від рівня розвитку зокрема логічного мислення. Якщо для учнів молодшого шкільного віку є характерним не стільки розуміння взаємозв'язків між об'єктами (системами), скільки засвоєння конкретних фактів, то в підлітковому віці є важливим формування понятійного мислення. За допомогою мислення здійснюється систематизація інформації з різних сфер діяльності людини. Система знань про зовнішній і внутрішній світ є результатом мисленнєвої діяльності. Разом з тим досконаліть системи знань залежить від рівня розвитку мисленнєвого апарату людини, досконалості способів сприймання, переробки та засвоєння нової інформації, способів набування нових знань. У процесі виконання навчальних завдань учень оволодіває новими знаннями (в плані розширення інформаційної обізнаності), оволодіває способами опрацювання цієї інформації для досягнення мети виконуваної діяльності, і разом з тим учень на фоні цієї діяльності розвиває свою мисленнєву діяльність.

Причому розвиток мислення відбувається не лише при розв'язуванні задач, пов'язаних із проблемою, трансформацією, засвоєнням нової інформації. Взаємодія із відносно звичною, відомою інформацією, здійснювана в нових умовах, ускладнених, пов'язаних із дефіцитом, неоптимальністю обсягу інформації, часу, із дією різного

роду дестабілізуючими впливами, що ґрунтуються, зокрема, на інформаційних та часових обмеженнях і заборонах, спонукає людину до пошуку нових способів взаємодії чи трансформації відомих, в процесі чого удосконалюються основні мисленнєві операції: аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Для ефективного розвитку мислення учнів є дуже важливим створення відповідних умов, в основі яких спеціально розроблена система відповідного змісту навчальних (вікових) завдань, що, по-суті, є творчими задачами різного рівня складності. Традиційна система навчання дітей у звичайній школі ґрунтується на емпіричному мисленні (коли розв'язання задач здійснюється на основі наочно-образного мислення, яке сформувалось і розвивалось ще в дошкільному віці. При цьому емпіричні уявлення часом відображають і загальні властивості об'єктів, однак ці властивості не є сутнісними, а стосуються лише їх зовнішніх характеристик, наприклад структурна аналогія, повторюваність та ін.

На відміну від емпіричного теоретичне мислення аналізує внутрішні, суттєві закономірності і взаємозв'язки, що не підлягають безпосередньому спостереженню, а проявляються в процесі розвитку цілого (В. Давидов).

Від розвитку мисленнєвих операцій залежить процес формування понять. У процесі оволодіння учнем інформацією відбувається уточнення (удосконалення) понять: вони стають інформаційними опорними блоками, що все більш і більш адекватно відображають реальні структурні і функціональні характеристики об'єктів та їх співвідношень.

Встановлено такі закономірності формування понять: 1) в процесі вивчення інформації в учня спочатку формуються окремі поняття, а потім їх система; 2) засвоєння понять однієї системи здійснюється за умови, якщо використовується їх зв'язок з поняттями інших систем; 3) засвоєння понять даної науки успішне, якщо вони пов'язані із поняттями інших наук; 4) одночасно з формуванням нових понять відбувається поглиблення змісту раніше сформованих понять; 5) паралельно із розкриттям змісту понять йде процес їх диференціації [9].

При цьому слід зазначити, що непередбачення в шкільних програмах цілеспрямованого розвитку операціональної складової мисленнєвої діяльності веде до стихійності розвитку мислення учнів, а отже нині діючі шкільні програми орієнтовані в основному на підвищення обізнаності школярів, передачу їм певної сукупності

знань. Вікові психологічні особливості – це похідна від взаємодії людини із зовнішнім і внутрішнім світом, від її реагування на різного роду впливи зовнішніх і внутрішніх факторів. Враховуючи, що мета школи – надійно підготувати підростаюче покоління до життя в дорослому світі: сформувати готовність до здобуття професії, взаємодії із соціумом, найважливішим її завданням є навчання школярів умінню вчитись, оволодівати інформацією, розвиток мислення, що є необхідною основою для самоосвіти, саморегуляції і самоконтролю.

Так, визначальними для формування типу взаємодії між підлітками і їх батьками є напрацьовані в їх творчому потенціалі навички, вміння, способи розв'язання різного роду задач, в чому і полягає процес їх взаємодії. Звичні способи (алгоритми) їх розв'язування є не завжди адекватними для вирішення актуальних завдань, а індивідуального (загального) настрою на пошук адекватних способів реагування на актуальні ситуації, адекватних шляхів взаємодії з нею: адаптація, трансформація, уникнення взаємодії з нею та ін., нерідко лишаються поза увагою взаємодіючих сторін. Тому за даних умов є важливим навчання і дітей, і батьків основам розуміння психологічних основ такої взаємодії в процесі розв'язування різного роду задач. Особливо ретельно мають бути проаналізовані системоутворюючі інформаційні блоки, створені за ускладнених умов: при інформаційних та часових заборонах і обмеженнях. Ці інформаційні конструкції не завжди уважно аналізуються (відслідковуються) людиною, а потім вони значною мірою можуть здійснювати спотворюючий вплив на її мисленнєву діяльність, її взаємодію із зовнішнім і внутрішнім світом. Тому для корекції мисленнєвої діяльності людини, її взаємодії зі своїм внутрішнім світом, з іншими людьми і взагалі із зовнішнім світом важливо виявити, виявити деструктивний інформаційний блок-орієнтир, який є важливим будівельним матеріалом при побудові гіпотез розв'язування актуальних задач, і через який людина робить помилки, але не помічає їх джерело, а часом і самих помилок.

Так звана «системоутворююча помилка» з'являється (стає можливою) в результаті неадекватної переробки інформації, здійснюваної в несприятливих умовах (негативних впливів із зовнішнього чи внутрішнього (негативні звички, неуважність, втома та ін.) світу). Інформаційний блок (образ, уявлення, предмет), утворений чи вибраний спеціально чи спонтанно, впливає на продукування задумів, на мислення і поведінку людини. Такі помилки

можуть мати місце і в змістовній складовій мислення, і в операціональній. Особливо гострий вплив здійснюють такі «стратегічні помилки», які сконструювались із певних причин в умовах травмуючого впливу екстремальної ситуації, пов'язаної із загрозою життю людини. Це слід враховувати при наданні допомоги людям, постраждалим у різного роду травмуючих ситуаціях.

У результаті формується тенденція до різного роду трансляції спотвореного відображення стану речей, і людині часом нелегко вибратися із цього напрацьованого, іноді роками, кола помилкової діяльності, поведінки, адже вона може стати звичкою.

Список використаних джерел та літератури:

1. Байбара Т. М. Психологічні основи формування пізнавальної активності молодших школярів. Київ: *Педагогічна думка*, 2010. 198 с. 2. Закаблуковська О., Лупійко Л. Теоретичний аналіз розвитку мисленнєвих операцій молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. *Психологічні науки.* 2022. Вип. 19 (64). URL: https://npu.edu.ua. 3. Ковальчук О. Психологічні особливості розвитку мислення як передумови формування наскрізних умінь молодших школярів. *Освітньо-науковий простір*. 2025. № 9 (2). С. 20–29. DOI: 10.31392/onp.2786-6890.9(2)/1.2025.02. 4. Психологічні особливості мислення молодших школярів. Навчально-науковий інститут педагогіки і психології, кафедра психології. URL: https://psychology.edu.ua 5. Скрипченко О. В. Психологія розвитку та навчання особистості. Київ: Каравела, 2005. 320 с.

М. І. Кайнарян,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: О. А. Васильєва,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Ізмаїл, Одеська обл., Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В умовах воєнного стану проблема збереження ментального здоров'я підлітків набуває особливої актуальності. Війна виступає психотравматичним чинником, який впливає на емоційний стан і поведінку особистості. Воєнні події зумовлюють порушення психічного функціонування підлітків, що проявляється у підвищенні психоемоційної напруженості та зміні емоційних реакцій. Сучасні соціальні умови характеризуються посиленням стресового навантаження, що негативно впливає на психічне функціонування підлітків. Підлітковий вік характеризується інтенсивністю процесів

особистісного становлення, формуванням механізмів емоційної регуляції та індивідуальних способів реагування на стрес.

Метою статті є визначення психологічних чинників збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану.

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, психічне (ментальне) здоров'я – це стан психосоціального благополуччя, що характеризується здатністю особистості протистояти стресогенним впливам, реалізовувати власний потенціал і брати участь у соціальному житті [10].

С. Максименко та О. Гришко визначають психічне здоров'я як складову загального стану здоров'я, що виявляється у благополучному функціонуванні психіки, відсутності патологічних проявів і здатності до ефективної діяльності та саморегуляції. Проведений аналіз наукових джерел дає підставу вважати, що ментальне здоров'я є інтегральною характеристикою психоемоційного стану та здатності до збереження внутрішньої рівноваги [8, с. 57].

Емпіричні дослідження підтверджують зв'язок несприятливого дитячого досвіду з порушеннями психічного та соціального функціонування [1; 4]. Воєнні події посилюють інтенсивність травматичних впливів, що негативно позначаються на ментальному здоров'ї підлітків, а їх взаємодія призводить до розвитку дистресових станів і порушення емоційної стабільності.

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану визначається системою психологічних чинників, які забезпечують здатність особистості протистояти стресогенним впливам і підтримувати психоемоційну рівновагу. У наукових дослідженнях зазначені чинники розглядають як взаємопов'язану систему внутрішніх особистісних ресурсів і зовнішніх соціально-психологічних умов, що сприяють збереженню ментального здоров'я підлітків [2; 5].

В умовах воєнного стану система психологічних чинників збереження ментального здоров'я підлітків функціонує під впливом інтенсивних стресогенних впливів, зумовлених воєнними подіями. Такі умови підвищують рівень тривожності та психоемоційної напруженості, ускладнюють адаптаційні процеси та негативно позначаються на ментальному здоров'ї підлітків [3].

Узагальнення наукових джерел засвідчує, що емоційна стабільність, рівень тривожності, стресостійкість, особливості самооцінки та здатність до емоційної саморегуляції виступають

внутрішніми психологічними чинниками збереження ментального здоров'я підлітків і визначають характер реагування на стрес [6].

Рівень тривожності як внутрішній психологічний чинник збереження ментального здоров'я підлітків визначає особливості емоційного реагування та самоконтролю. Формування тривожності зумовлюється особливостями емоційного розвитку, характером самооцінки та когнітивною інтерпретацією життєвих подій. Недостатня сформованість механізмів емоційної саморегуляції підвищує чутливість до стресогенних впливів і обмежує адаптаційний потенціал підлітків.

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що тривожність це психоемоційний стан, який формується внаслідок взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. Помірний рівень тривожності сприяє мобілізації особистісних ресурсів, проте підвищений рівень знижує відчуття психологічної безпеки та ефективність самоконтролю.

Підвищений рівень тривожності характеризується домінуванням негативних очікувань, фіксацією на можливих загрозах і звуженням варіативності адаптивних способів реагування, що обмежує поведінкову гнучкість у підлітковому віці.

Дослідники зазначають, що перебування у психотравматичних умовах супроводжується закріпленням тривожних реакцій і послабленням психологічної стійкості особистості. Порушення відчуття психологічної безпеки та невпевненість у власних можливостях розглядаються як чинники посилення тривожності.

Узагальнення наукових джерел засвідчує, що рівень тривожності визначає характер реагування на стрес і ефективність самоконтролю, зумовлюючи особливості перебігу адаптаційних процесів і виступаючи психологічним чинником збереження ментального здоров'я підлітків.

Як показали дослідження, емоційну саморегуляцію визначають як систему механізмів усвідомлення, регуляції інтенсивності емоцій і їх узгодження з вимогами ситуації. Сформованість цих механізмів є передумовою підтримання психологічної рівноваги та ефективного подолання стресу [5].

Взаємозв'язок саморегуляції та стресостійкості забезпечує варіативність адаптивних способів реагування та зниження інтенсивності деструктивних емоційних станів, що сприяє збереженню ментального здоров'я підлітків.

У наукових дослідженнях ментальне здоров'я особистості

визначають як рівень розвитку регулятивних механізмів психічної діяльності, що охоплюють саморегуляцію поведінки, контроль емоційних станів та усвідомлення власних психічних процесів [2; 5].

Регулятивні механізми психічної діяльності, як зазначають дослідники, постають умовою збереження ментального здоров'я підлітків, оскільки забезпечують контроль емоційних станів, адекватність поведінкових реакцій і здатність до самоконтролю в умовах стресу. Недостатній рівень розвитку регулятивних механізмів обмежує здатність підлітків до регуляції емоційних станів і поведінки, що призводить до зниження психологічної стійкості та порушення емоційної рівноваги [4].

Високий рівень розвитку забезпечує усвідомлення емоційних переживань, контроль емоційних реакцій і регуляцію поведінки відповідно до вимог ситуації та сприяє підтриманню психологічної стійкості. Функціонування психічної регуляції зумовлює ефективність подолання стресу та збереження ментального здоров'я підлітків [1].

Узагальнення наукових джерел засвідчує, що здатність до саморегуляції виступає внутрішнім психологічним чинником збереження ментального здоров'я підлітків, оскільки забезпечує узгодженість емоційних, когнітивних і поведінкових процесів.

Значний обшир досліджень, в яких внутрішні адаптаційні ресурси розглядаються як механізми подолання психоемоційного напруження та підтримання психічної рівноваги. Так Н. Б. Лигута зазначає, що їх використання виявляється у здатності до ефективного реагування на складні соціальні умови та збереження внутрішньої стабільності [4]. У підлітковому віці розвиток внутрішніх ресурсів характеризується становленням самосвідомості та довільної регуляції поведінки.

Самооцінка як внутрішній психологічний чинник збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану зумовлює інтерпретацію досвіду та поведінкові реакції. У підлітковому віці високий рівень її розвитку забезпечує узгодженість когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, тоді як нестійкість самооцінки характеризується залежністю від зовнішніх оцінок і викривленням інтерпретації досвіду.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що рівень розвитку самооцінки визначає характер реагування на стрес і спрямованість поведінки підлітків. Слід відзначити, що до внутрішніх психологічних чинників збереження ментального здоров'я підлітків відносять стресостійкість особистості. Дослідники визначають стресостійкість

як здатність підтримувати стабільність психічного функціонування в умовах стресу та невизначеності. Рівень стресостійкості визначає інтенсивність емоційних реакцій і ефективність діяльності підлітків. Її сформованість проявляється у витривалості психічних процесів. З'ясовано, що стресостійкість постає як здатність підлітків протистояти стресогенним впливам і підтримувати психічну стабільність в умовах воєнного стану, виступаючи внутрішнім психологічним чинником збереження ментального здоров'я.

На думку вчених, ціннісно-смислова сфера виступає внутрішнім психологічним чинником збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану. Система цінностей визначає життєві цілі, регулює поведінку та прийняття рішень у складних ситуаціях. Сформованість ціннісно-смислової сфери забезпечує усвідомлення стресових впливів і підтримання психічної стійкості у підлітковому віці.

У наукових дослідженнях встановлено, що ментальне здоров'я особистості визначається впливом соціально-середовищних умов життєдіяльності. К. Ріфф розглядає психологічне благополуччя як особистісне утворення, формування якого зумовлюється соціальними та культурними чинниками [9]. У підлітковому віці соціальне середовище визначає адаптаційні можливості, психоемоційну стабільність і характер реагування на стресові впливи. Рівень соціальної підтримки та відчуття безпеки визначають умови збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану.

До зовнішніх психотравматичних чинників відносять події та обставини, що порушують відчуття стабільності та контролю життєвих ситуацій. Умови воєнного стану змінюють соціальне середовище підлітка, обмежують доступ до звичних форм підтримки та ускладнюють відновлення психоемоційного стану після стресових впливів. Збереження ментального здоров'я підлітків за таких умов визначається якістю соціальних взаємин у сімейному та освітньому середовищі. Стабільність взаємодії, емоційна доступність значущих дорослих і передбачуваність соціального оточення забезпечують відновлення психологічної рівноваги, тоді як нестабільність взаємин зумовлює дезадаптаційні прояви [7].

Як показали дослідження, у структурі зовнішніх чинників збереження ментального здоров'я підлітків важливого значення набуває сімейне оточення, освітній простір і міжособистісні взаємини з ровесниками. Зазначені чинники зумовлюють психоемоційний стан підлітків та ефективність соціально-психологічної адаптації [6].

Зовнішнім соціально-психологічним чинником збереження ментального здоров'я підлітків є сімейна підтримка як система емоційної взаємодії, яка забезпечує прийняття, емоційну залученість батьків і психологічну безпеку підлітка. Стабільність і передбачуваність сімейної взаємодії знижують інтенсивність тривожних реакцій і підтримують емоційну рівновагу підлітків [2; 6].

Освітнє середовище зумовлює особливості емоційного реагування та поведінкових проявів підлітків. Психологічний клімат учнівського колективу, характер взаємин із вчителями та рівень психологічної безпеки освітнього процесу визначають поведінкову врівноваженість підлітків. Несприятливий психологічний клімат, конфліктність взаємин і дефіцит підтримки з боку педагогів посилюють тривожні прояви та ускладнюють поведінкову регуляцію [1; 3].

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що соціальна підтримка найближчого соціального оточення розглядається як зовнішній чинник збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану, що зменшує вплив стресогенних подій на психічний стан. Підтримувальні міжособистісні взаємини виступають умовою подолання складних життєвих обставин і обмеження дестабілізувального впливу травматичного досвіду. Взаємодія з батьками, вчителями та однолітками сприяє інтеграції індивідуального досвіду та формуванню способів реагування на стрес.

Взаємини з однолітками розглядаються вченими як зовнішній соціально-психологічний чинник збереження ментального здоров'я підлітків. Психологічний клімат закладу освіти визначає особливості психоемоційного стану та рівень тривожності, що зумовлює характер реагування на стресові впливи. Зовнішні стресогенні чинники обмежують можливості підлітків щодо отримання соціальної підтримки та порушують звичні умови взаємодії, що знижує ефективність адаптації та підвищує вразливість до психоемоційних труднощів [7].

У сучасних психологічних дослідженнях обґрунтовано необхідність психосоціальної допомоги як умови збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану, що включає психопрофілактичні заходи, консультування, психологічну діагностику та корекційно-розвивальну роботу [8].

Воєнні стресогенні чинники визначають специфіку психоемоційних порушень підлітків, що проявляється у зростанні напруження та підвищенні ризику тривожних і стресових реакцій [7].

За таких умов психологічна безпека освітнього середовища виступає зовнішнім соціально-психологічним чинником збереження ментального здоров'я підлітків, забезпечуючи зниження інтенсивності тривожних переживань і стабілізацію емоційних реакцій через довірливі взаємини та доступність підтримки [2].

Таким чином, збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану визначається взаємодією психотравматичних впливів і ресурсів соціального середовища, що зумовлюють особливості психоемоційного стану та поведінкових реакцій. На основі узагальнення наукових даних виокремлено психологічні чинники збереження ментального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану. До внутрішніх психологічних чинників належать рівень тривожності, здатність до саморегуляції, особливості самооцінки та стресостійкість, що зумовлюють характер реагування підлітків на стресогенні впливи та підтримання психоемоційної рівноваги. Зовнішні психологічні чинники охоплюють психотравматичні впливи воєнного часу, умови сімейної взаємодії та соціальну підтримку, що забезпечують можливості подолання стресогенних впливів і впливають на збереження ментального здоров'я підлітків.

Отже, провідним психологічним чинником збереження ментального здоров'я у підлітковому віці в умовах воєнного стану визначено здатність до саморегуляції, що забезпечує контроль психоемоційних реакцій і підтримання психоемоційної рівноваги.

Список використаних джерел та літератури:

1. Басенко О. Дослідження психоемоційного стану підлітків в умовах воєнного конфлікту на Сході України. *Психологічний часопис*. 2020. № 6 (5). С. 56–65. 2. Детермінанти психологічного благополуччя особистості: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Вид.: Вікторія Кундельська, 2021. 236 с. 3. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2 (110). С. 105–109. 4. Лигута Н. Б. Ментальне здоров'я в контексті сучасних викликів. *Український психологічний журнал*. 2023. № 1. С. 20–27. 5. Максименко С. Д., Руденко Я. В., Кушнєрьова А. М., Невмержицький В. М. Психічне здоров'я особистості: підручник. Київ: Людмила, 2021. 464 с. 6. Нагорняк А., Васильєва О. Життєстійкість як ресурс подолання стресу в підлітковому віці. *Наукові перспективи*. 2025. № 10(64). С. 1552–1565. 7. Оверчук В.А. Психологічні детермінанти поведінкових змін у дітей угаслідок траматичного стресу війни в Україні. *Науковий вісник Сіверщини*. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки, № 2 (9) 2022. С. 152–163. 8. Психічний супровід і психічне здоров'я: навчальний посібник. Т. 2 / С.Д.

Максименко, О.Д. Гришко. Київ: Вид-во Людмила, 2024. 468 с. 9. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia [Психологічне благополуччя: сучасні досягнення науки та практики евдемонії]. Psychotherapy and Psychosomatics. 2014. Vol. 83. No. 1. P. 10–28. [in English]. 10. World Health Organization. Mental health: strengthening our response 30 March 2018. URL: https://www.who.int/ru/newsroom/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Д. Кашуба,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: В. П. Вовк,
кандидат психологічних наук, доцент,
(м. Хмельницький, Україна)

ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ДЕФІНІЦІЯ

У розумінні природи феномену провини існують два протилежних підходи. Перший розглядає провину як вроджену базову емоцію, що виникла в результаті еволюційно-біологічних процесів, має фізіологічні та гуморальні активатори, властива людині від народження (К.Ізард, Д. Осьюбел, І. Ейбл-Ейбесфельдт та ін.). З точки зору іншого підходу, на думку більшості науковців (Р. Дженкінс, В.С. Дерябін, К. Баррет, Г. М. Бреслав, Т. Фергюсон), провина має соціальну природу і розуміється як «емоція самоусвідомлення» з вираженою просоціальною мотивацією, функціями, що базується на інтеріоризації соціальних норм для соціальної регуляції поведінки [1; 23].

Вивчення провини як психологічного феномену започатковано у психотерапевтичній практиці, зокрема в психоаналізі (А. Адлер, Е. Еріксон, М. Кляйн, В. Райх, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг та інші), у гештальттерапії (П. Гудмен, Ф. Перлз, Е. Шапіро) в екзистенціальній психології та психотерапії (М. Босс, Р. Мей, О. Ранк, В. Франкл, І. Ялом), та когнітивно- поведінкової психотерапії (А. Бек, А. Елліс, Дж. Келлі, Д. Олівер, Дж. Фріз) [1, с.14].

Почуття провини належить до тих явищ, які продовжують залишатися об’єктом наукового інтересу, попри тривалу історію їх дослідження. Це пояснюється насамперед практичною значущістю: надмірно виражене або невідповідне реальній ситуації відчуття провини, так само як і цілковита нездатність його переживати, можуть порушувати міжособистісні взаємини. У крайніх випадках такі форми

прояву здатні призводити до психічних розладів або соціально небезпечної поведінки [5].

Сьогодні концепт почуття провини інтенсивно вивчається українськими та закордонними дослідниками у контексті соціального феномену, зокрема через призму психоаналітичного, гуманістичного, екзистенціального та когнітивного підходів: М. Акето, І. Ананова, Л. Банах, І. Вахоцька, О. Горецька, В. Закарі, Г. Лебединська, Ф. Манчіні, О. Малєєва, П. Муріс, О. Царькова та інші. У вітчизняній психології звернення до феномена провини найчастіше здійснюється в межах загальної теорії емоцій і почуттів, у рамках теорії морального розвитку і виховання, в дослідженнях соціальної адаптації або у вивченні самосвідомості та самоставлення [5].

Почуття провини являє собою складний емоційний стан, який може виникати у людей у найрізноманітніших життєвих ситуаціях і з різних причин. Психоаналіз, як один із ключових напрямків дослідження людської психіки, пропонує глибоке вивчення цього явища, розкриваючи його динаміку та значення для особистості [4].

З. Фройд, засновник психоаналітичної теорії, наголошував на важливості почуття провини у структурі людської психіки, визначаючи його як центральний елемент взаємодії між Я, Над-Я та Це. Внесок інших мислителів, таких як Е. Фромм та К. Хорні, значно збагатив розуміння цієї концепції. Вони досліджували різноманітні аспекти прояву почуття провини у контексті культури, розвитку особистості та невротичних станів. У своїх працях вони акцентували на ролі совісті, авторитету та схильності до самозвинувачення у формуванні провини, а також на її значному впливі на людську поведінку та психічний стан. Особливу увагу приділяли впливу невротичної вини, яка здатна стати причиною глибоких переживань та внутрішніх конфліктів [5].

Таким чином, психоаналітичний підхід до феномена почуття провини відкриває широкі можливості для розуміння його природи та механізмів дії, сприяючи глибокому вивченню ролі цієї емоції в житті людини. Починаючи з психоаналізу, варто зазначити, що фахівці цього напрямку важають, що почуття провини може з’явитися у людини як через вчинення злочинного чи аморального діяння, так і через наявність відповідного наміру.

Клінічний психоаналіз зосереджується переважно на невротичному почутті провини, яке виникає внаслідок внутрішньопсихічних конфліктів, що розгортаються у свідомості людини. Почуття провини характеризується Р. Дженкінсом, як сильна

емоція, яка нашаруванням занепокоєння, тривожності, напругою чи відчуттям загрози [5].

Оцінюючи ситуацію та відповідно приймаючи рішення до неї, особа може хдійснювати прогноз щодо правильності вибору, але якщо це не так, то може викликати негативний спектр емоцій. Інша науковиця – Д. Аусубель вважає що провина є двокомпонентною емоцією. Каяття – перший компонент або вербальнооцінна реакція індивіда («Я не мав би цього робити!») – другий компонент. Вони базуються самозвинуваченні, негативному ставленні до себе, що пов'язане з порушенням своїх принципів моралі або з усвідомленням провини [4].

Поняття провини широко застосовується у різних аспектах соціальних відносин, зокрема у правових і релігійних контекстах. Зокрема, розвиток релігійних вірувань часто ґрунтується на переживанні людиною почуття провини, яке може сприйматися як позитивне явище. Наприклад, у християнській релігії ключовим є поняття «першородний гріх», яке визначає «гріховність» фізичного тіла. Тут почуття провини заохочується як потенційний шлях до «очищення» від гріхів перед Богом [4].

Розглядаючи провину як емоційне явище, можна простежити зв'язок між самооцінкою власних вчинків і відповідністю соціальним чи моральним нормам, що усталилися в суспільстві або в найближчому оточенні людини. У англомовній літературі подібні емоційні явища називаються «selfconscious emotions», тобто емоціями самоусвідомлення. Інколи їх також позначають як «моральні» або «соціальні» емоції. До таких емоцій, поряд із збентеженням, ревнощами, співпереживанням, гординею та соромом, належить і провина. Вони мають більш складну структуру, ніж базові емоції, такі як радість чи печаль, адже окрім усвідомлення власного емоційного стану вимагають також аналізу менталітету інших людей [4].

У своїй праці «Екзистенційна психологія» Р. Мей розглядає почуття провини як стан, що виникає у відповідь на усвідомлення індивідом невикористання свого потенціалу. Варто зазначити, що він розмежовує два види провини: онтологічну (сутнісну, природну) та невротичну. Перша, онтологічна провина, з'являється через усвідомлення особистістю свого вибору: діяти певним чином, утриматися від дії чи взагалі уникати цього вибору. Кожна зріла людина переживає таку форму провини, хоча її зміст відрізняється залежно від культурного середовища, що суттєво впливає на індивіда. Натомість невротична провина виступає наслідком витіснення

онтологічної провини. Якщо особа не знаходить ресурсів для прийняття цього почуття, воно призводить до невротизації. Як представники неофрейдистської школи, так і екзистенційної психології наголошують на взаємозв'язку між почуттям провини та потребою слідувати певному «авторитету». При цьому люди прагнуть виглядати прийнятними або «правильними» в очах цього авторитету й одночасно бояться осуду чи невдоволення з боку тих, чиє схвалення для них має значення [4].

У результаті теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури можна зробити висновок, що почуття провини являє собою соціально зумовлене переживання незадоволення собою. Воно проявляється у внутрішньому конфлікті особистості, спричиненому невідповідністю власних думок, дій чи бездіяльності моральним нормам, а також у невиконанні обов'язків перед сумлінням та відповідальністю. Це відчуття виникає як наслідок порушення власних моральних цінностей і включає в себе три ключові складові: емоційну, мотиваційну та психосоматичну.

Розвиток почуття провини виділяється як явище, що може бути зумовлене зіткненням інстинктів із раціональним мисленням, а також внутрішньою потребою стримувати агресивні імпульси. У тексті детально аналізуються причини виникнення цього почуття, зокрема вплив порушення соціальних норм, обмеження власних потреб і цілеспрямовані маніпуляції з боку оточуючих [5].

Провина є негативним емоційним станом, що грунтується на розумінні сласної думки, вчинку чи почуття, а також має супровід жалем, каяттям та докорами сумління. Почуття провини пов'язане з порушенням етичних, релігійних чи моральних принципів, там де особа має відчуття відповідальності. Провина призводить до зниження самооцінки, самозасудження і є дуже болючим тригером [2].

Існують два основні підходи до розуміння феномену провини. Один з них вбачає її як вроджену базову емоцію, що виникла в результаті еволюційно-біологічних процесів, має фізіологічні та гормональні активатори і притаманна людині від народження [4].

Інша точка зору, якої дотримується більшість науковців, полягає в тому, що провина має соціальну природу і розглядається як емоція самоусвідомлення з явною просоціальною мотивацією та функціями, заснованими на інтеріоризації соціальних норм для регуляції поведінки в суспільстві [4].

Аналіз досліджень довів, що почуття провини проявляється у двох різних формах, що впливають на виокремлені види [2]: 1)

конструктивна провина веде до прийняття відповідальності та конструктивного вирішення проблем, тоді як деструктивна породжує залежності та депресивні тенденції; 2) тимчасова провина – корисна в короткий термін, завершуючись пробаченням або спокутуванням, на відміну від хронічної, що постійно переслідує особистість і веде до самопокарання чи психосоматичних проблем; 3) раціональна провина виникає через конструктивну оцінку допустимості поведінки в соціумі, тоді як ірраціональна є наслідком надмірних вимог до себе або прийняття чужої відповідальності; 4) нормальна провина слугує внутрішньою підтримкою для дотримання соціальних норм та відповідальності за власні дії, проте невротична базується на минулому досвіді, фантазіях і інтроекціях [2].

Існують певні фактори та підстави, які стимулюють виникнення почуття провни. Наприклад Е. Еріксон, визначає період від трьох до п’яти років як кризу «Я сам», а ключовий конфлікт цієї стадії розвитку називає «Творча ініціатива чи почуття провини».Якщо дитину виховують у несприятливій атмосфері, часто сварять, карають чи критикують у дитини блокується або обмежується творча ініціатива. Така дитина буде мати занижену самооцінку, відчуття безпорадності та провини. Якщо дитину виховують в сприятливій атмосфері, це сприяє розвитку творчої ініціативи та віри в себе та вона поступово приймає свої невдалі спроби діяти самостійно [1].

Теоретичний огляд наукової і практичної літератури виділяє кілька передумов виникнення почуття провини: це може бути генетична причина, так звана «родовий гріх»; неусвідомлене почуття провини за своє виживання, особливо, якщо мати не хотіла дитини; нав’язане відчуття провини через схожість з батьком, який має негативний образ після розлучення; невдалий перехід через кризу самостійності у віці 3-5 років, що супроводжується почуттям безпорадності; і відсутність кохання та підтримки, що породжує відчуття власної недосконалості. Джерела зародження або загострення почуття провини можуть включати: переживання втрати близької людини через розлучення чи смерть, навіть якщо це не є раціональним й особа, особливо дитина, в цьому не винна; підвищена відповідальність та вимогливість до себе; відчуття провини за неправильні вчинки чи наміри, як брехня або зрада; порушення соціокультурних норм і сімейних цінностей; пережите на війні, коли інші загинули, а ти – залишився живий; уникнення відповідальності; непристосованість до суспільних стандартів або неспроможність відповідати очікуванням оточення; невідповідність власному ідеалу та

неможливість реалізувати природні здібності [5].

М. Бартон виокремив кілька типів самопокарання у людей з хронічним відчуттям провини. Серед них: покарання їжею, що може проявлятися як переїдання, булімія чи анорексія; самопошкодження, яке включає татуювання, надрізи, пірсинг і навіть серйозні травми; трудоголізм, коли робота виконується до виснаження; спорт, що практикується аж до втрати свідомості; саморуйнування у вигляді шкідливих звичок та залежностей. Також існує самопозбавлення, яке передбачає відмову від саморозвитку та поліпшення умов життя. Нездорові стосунки, такі як нерозділене кохання, співзалежність або участь у ролях Карпманського трикутника (жертва, агресор, рятівник), також входять до цього списку. Постійне відчуття провини може призводити до почуття неадекватності, браку впевненості в собі, нездатності любити як себе, так і інших, а також нездатності прощати [4].

Серед позитивних аспектів почуття провини можна виділити такі: воно є основою для моральної саморегуляції особистості, допомагає уникати порушень соціальних норм, дозволяє оцінити свої дії з точки зору інших, дає можливість винести урок із ситуації чи поведінки, мотивує виправити свої помилки, трансформує почуття провини в новий досвід, та сприяє співчутливому й великодушному ставленню до інших. Переживання цього почуття, що спонукає до відшкодування шкоди і виправлення ситуації, є соціально прийнятною і корисною поведінкою. Однак серед негативних аспектів можна зазначити такі: воно погіршує настрій, впливає на загальний стан, може призвести до навішування на себе «ярлика винного», знижує впевненість у собі, зменшує самооцінку, викликає душевний дискомфорт, ризикує призвести до депресії або відчуття власної «нікчемності», може закріпитися як комплекс провини і формувати крайню поступливість та надмірну відповідальність. Токсичне почуття провини блокує усвідомлення неприємних емоцій, послаблює внутрішню опору, паралізує і забирає енергію для саморозвитку та вирішення проблем [2].

І. Ананова визначає дві функції провини: регулятивну, яка сприяє соціальній адаптації, відповідальності та особистісному розвитку, і деструктивну, яка порушує соціальну адаптацію, перешкоджає міжособистісним контактам та негативно впливає на психологічне функціонування [1].

Потрібно досягти мінімального рівня переживання провини так, щоб ця короткочасна емоція виконувала свою природну функцію в

регуляції поведінки, уникнувши при цьому дезадаптації. Після аналізу загальних причин виникнення почуття провини у особистості, варто зосередитись на тому, як це почуття проявляється у осіб підліткового віку. Моральна рефлексія є одним із механізмів розвитку особистості підліткового віку. Вона поєднує в собі емоційно-ціннісний компонент, який охоплює моральну самооцінку і почуття та когнітивний компонент, що включає моральні знання. Прояви складних моральних почуттів є основними формами морального розвитку молоді, а саме сором і вина, честь і гідність, совість і відповідальність. Сором виступає на початковому етапі формування моральної самосвідомості [3].

Актуалізація моральної самооцінки відбувається завдяки переживанню сорому, яка призводить до внутрішнього осуду, засудження власних аморальних вчинків та дій тощо. Особа, яку охопив сором, вона перебуває під поглядом «Я іншого» і сама засуджує власні вчинки. У цьому стані в його душі неодмінно «висвічується» осудливий погляд іншого, того, хто очікує належної, схвальної, моральної поведінки чи позиції. Ці узагальнені уявлення особистості підлітка сконцентровуються у внутрішньому змісті «нормативного Я» [2].

У підлітковому віці молоді люди вже мають змогу відчувати почуття провини, так зазначаж А. Зимянський. Таким чином вони мають оцінно-ціннісне ставлення до «власного Я» до самого себе на рівні самозаохочення й самопокарання. Каяття, мотивація самосуду, самопокарання є нічим іншим, як почуттям провини. Важливим кроком у моральному розвитку є почуття належного від сорому до вини, що в свою чергу свідчить про трансформацію [4]. Переживання провини свідчить про здатність особи підліткового віку глибоко усвідомити власний негідний вчинок, навіть у ситуаціях, коли ніхто цього не помітив. Це означає, що індивід може автономно переживати почуття вини, незалежно від реакції оточуючих на його дії. Він самостійно встановлює для себе моральні стандарти. Для формування особистості почуття провини є значно важливішим, ніж сором. Якщо сором переважно виникає в конкретних ситуаціях, то провина залишає свій слід у моральній свідомості незалежно від обставин або присутності свідків. Такі переживання ведуть до внутрішнього діалогу, де юнак засуджує негативні риси в собі та шукає шляхи для їх виправлення. Погляд з боку скоріше інтегрується у внутрішню моральну свідомість, стаючи частиною його особистості. Почуття провини, як внутрішній суддя, сприяє розвитку особистісної

відповідальності та свободи у реалізації прийнятих рішень [4].

Почуття провини формується паралельно з моральним розвитком юнака. Психологічні механізми виникнення та еволюції цього почуття закладені у його моральній свідомості, тобто в загальних уявленнях про належні дії та вчинки. Коли ж молода особа відображає у своїй свідомості дії, що часто не відповідають загальноприйнятим стандартам, це викликає глибоку моральну рефлексію. Це самоосмислення стосується як самої особи підліткового віку, так і тих, хто може стати жертвою його вчинків та зазнати страждань. Усвідомлення власного негативного вчинку як такого, що завдаєшкоди іншому, веде до з'яви у індивіда осмисленого усвідомлення власної ролі у стражданнях іншого. Якщо поруч із співчуттям іде самоосуд, самокритика та каяття, виникає почуття провини. Без цього почуття в процесі розвитку особистість ніколи б не почула власного внутрішнього голосу совісті [1].

Характер сприйняття юнаками стилю батьківського виховання є важливим фактором, що визначає інтенсивність відчуття провини. Поєднання позитивного інтересу та директивності з наданням особі свободи вибору підвищує її чутливість до порушення моральних норм і правил. Низька зацікавленість або поєднання автономності з непослідовністю у виховній стратегії батьків, навпаки, знижує інтенсивність почуття провини при порушенні моральних норм. Крім того, юнак може відчувати ірраціональне почуття провини через неспроможність відповідати очікуванням близьких. Це почуття також часто виникає у разі хвороби чи смерті близьких. Почуття вини з'являється в ситуаціях, коли людина безсила і не може нічого змінити [1]. Л. Цибулько звертає увагу на гендерні відмінності у переживанні провини в підлітковому віці. Дослідниця відзначає, що у хлопців зазвичай менш виражені почуття провини та тривоги [4]. О. Горецька додає, що різні гендерні прояви переживання провини також виражаються в тому, що дівчата раніше починають орієнтуватися на внутрішній світ інших людей, адаптуючись до моральних норм швидше, ніж хлопці [1].

Л. Софіна також підкреслює статеві розбіжності в переживанні провини, вказуючи на те, що у дівчат рівень тривалості та інтенсивності цього почуття вищий, ніж у хлопців. Дівчата частіше зовні виявляють почуття провини, що зазвичай наділені моральними і невротичними елементами. Натомість у хлопців домінує екзистенційне переживання провини [3].

Таким чином, можна зробити висновок, що почуття провини у

осіб підліткового віку пов'язане з їхнім віковим і психофізіологічним розвитком, взаєминами з однолітками та стилем батьківського виховання, а також багатьма іншими факторами. Юнаки часто переживають через різні причини і мають підвищену схильність до почуття провини. Зауважено, що хлопці менш схильні відчувати провину, на відміну від дівчат, які більш чутливі до оточуючого середовища і прагнуть краще виконувати соціальні норми, щоб відповідати образу «гарної дівчинки».

Список використаних джерел та літератури:

1. Ананова І. В., Ващенко І. В. Особистісні особливості, що визначають схильність до переживання почуття провини. *Зб. наук. пр. «Проблеми сучасної психології».* 2016. № 34. С. 23–34. 2. Джуган М. Психологічні особливості емоційної сфери підлітків. *Студентський науковий вісник.* 2015. № 37. С. 28–45. 3. Литвиненко О. О. Корекція почуття провини у молодших підлітків засобами психологічного тренінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2015. № 6. С. 94–99. 4. Царькова О. В. Феномен почуття провини у зарубіжній та вітчизняній психології. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання.* 2015. № 12. С. 387–394. 5. Шусть В. В. Феномен почуття провини у психологічних дослідженнях. *Актуальні проблеми науки та освіти* : зб. матер. XXVI підсумкової наук.-практ. конф. викл. МДУ, (22 лют. 2024 р). Київ : МДУ, 2024. С. 265–268.

Я. Кирилюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕПРЕСИВНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Молодість окреслюють на відрізку від 18–20 до 30 років. Саме із цим періодом життя пов'язують становлення самостійності й відповідальності людини за свої вчинки, здатність приймати «смисложиттєві» рішення, закріплення світоглядних орієнтацій, побудову стійкого «образу світу», визначення перспектив і цілей життя й т.д.

Цікаво, що самими представниками молодого покоління вік часто сприймається як перехідний: 1) своєрідний «аванс» життя на майбутнє; 2) як право на помилки; 3) як вік, що дозволяє помилки, і як наслідок, заниженість у ряду представників цього віку вимог до себе,

нерозвинене почуття відповідальності за себе й свої вчинки, а тим більше – небажання приймати відповідальність за інших (наприклад, за сексуального партнера й дітей).

У цих чисто емоційних оцінках розкривається одна примітна особливість молодості – її суперечливість, амбівалентність, її перехідний характер, «очікування дорослості».

Що ж стосується вивчення специфічних закономірностей саме для молодості, то в цьому плані в сучасній психології даних дуже мало. Показово навіть те, що на відміну від дитячої психології або геронтопсихології в психології молодості немає загальноприйнятого «імені», а в суспільній думці взагалі існує занадто розширене розуміння молодості (до 40 років), коли до неї відносять й «молодого вченого» за тридцять, і «молодого поета» за сорок, і навіть «молодого режисера» за п'ятдесят. Проте період від 18–20 до 30 років вивчається останнім часом більш інтенсивно, оскільки це – один із продуктивних і смислонасичених періодів життя людини.

Бажаючи точно окреслити хронологічні рамки періоду молодості, ми зіштовхуємося із труднощами його відокремлення, з одного боку, від юності, а з іншого боку – від дорослості.

Так, ряд авторів вважає, що молодість є однією із трьох фаз перехідного періоду між дитинством і дорослістю, що включає отроцтво, юність і молодість; молодість не йде за юністю, а починається з неї, включаючи її як етап. Зокрема, в англомовній літературі виділення молодості практично дотепер відсутнє: перехідний період від дитинства до дорослості, що пов'язується із хронологічними рамками від 10–12 до 23–25 років, позначається одним терміном – adolescence. Незважаючи на те, що на перший погляд це здається лише термінологічною неясністю, по суті тут відбивається положення юності між підлітковим віком і молодістю як ранньою дорослістю. Юність можна назвати «другим перехідним» віком між дитинством і молодістю (ранньою дорослістю), причому, якщо перший перехідний вік (отроцтво) явно тяжіє до дитинства й про нього частіше говорять під час обговорення проблем дитини, то другий – юність – явно ближче до дорослості, і саме в цьому зв'язку здається логічним обговорювати її проблеми.

Не випадково молодість часто називають ранньою дорослістю, підкреслюючи її подвійний характер: маючи всю сукупність прав вести доросле життя (за що боролася юність), молода людина далеко не завжди здатна знайти й реалізувати в ній себе. Прикладами можуть служити молодіжні шлюби, які часто замішані на протиріччі між

потребою бути разом з коханою людиною й нездатністю забезпечити незалежне від батьківської підтримки життя. Інший приклад. Приходячи в професію, багато молодих фахівців має прагнення заявити про себе, але разом з тим оптимізм й «максималізм» часто не підкріплені знаннями, досвідом, уміннями, статусними позиціями, орієнтаціями на реалії навколишнього життя, що змушує їх жити життям учня (яка в їхній свідомості невіддільна від ролі школяра й якої вони хотіли б позбутися).

Подвійність збільшується вираженим інфантилізмом молоді, що складається з рис характеру, властивих дітям і підліткам. Мова йде не про збереження дитячих почуттів, а про розповсюджену незрілість молодої людини. Як проблема вони усвідомлюються тоді, коли закріплюються й перетворюються у внутрішню позицію особистості. У такій формі інфантилізм молоді перетворюється в соціальне явище з усіма своїми наслідками.

Щоб зрозуміти це, необхідно ще раз згадати про закон гетерохронності розвитку, згідно якого різні сторони особистості розвиваються нерівномірно. У свій час Л. Виготський вважав, що проблемою підліткового віку є факт розбіжності в часі трьох сторін розвитку підлітка: інтелектуального, статевого й соціального. Б. Ананьєв указував на розбіжність у часі настання зрілості людини як індивіда (фізичної зрілості), як особистості (громадської зрілості), як суб'єкта пізнання й праці (розумова зрілість і працездатність). Проте цікаво, що, як показують сучасні дослідження, саме в молодості відбувається відоме вирівнювання темпів розвитку окремих сторін особистості (до старості їх різночасність буде виражена сильніше), оскільки здійснювати повноцінне життя людина не може, розвиваючись тільки в одному якомусь напрямку: і в молодості, і дорослості їй будуть потрібні всі ресурси особистості.

Від попереднього юнацького періоду молодість відрізняється тим, що в ній закінчується загальний соматичний розвиток, досягають свого оптимуму фізичне й статеве дозрівання. Так, дослідження О. Рибалко показали, що оптимум колірної чутливості, гостроти зору, багатьох моторних реакцій (мимовільних і довільних, рухових, мовних, простих реакцій і реакцій вибору на різні сигнали) і т. д. спостерігається близько 20–25 років. Побічно про це ж свідчать вікові характеристики спортивних рекордів (віковий діапазон – від 24 до 35 років) і вік переможців Олімпійських ігор (для жінок це 23,6 років, для чоловіків – 25,3). Б. Ананьєв установив, що з 20 до 40 років активно прогресують інтелектуальні й вербальні функції, навіть після

того, як перцептивні функції знижують свій функціональний рівень.

У багатьох країнах вік в 21 рік (повноліття) вважається віком знаходження самостійності й відповідальності за себе й власні вчинки. Багато авторів відзначають, що юність, молодість і дорослість поступово проникають одне в одного: якщо спочатку в молодості переважають юнацькі риси, то до 30 років вони замінюються характеристиками дорослості.

Після важких пережитих подій, травмуючих ситуацій, неблагополучних умов у суспільстві, переживання внутрішньої напруги та нестабільних емоційних реакцій, поява депресій та депресивних станів стає більш очевидною, ніж за нормативних умов.

Саме тому, традиційно виділяють основні три групи факторів, що впливають на виникнення депресії, серед яких біологічні, особистісні фактори та умови середовища. До біологічних факторів належить вік, стать, спадкова ознака, стан внутрішніх органів, обмін речовин; фактори середовища пояснюють соціальні і сімейні взаємини, психічні травми, наявність соціальної підтримки, особливості сімейного виховання, особливості суспільно-політичної ситуації; особливості індивідуальних якостей людини.

Сучасне трактування депресії розглядає її як прояв взаємодії декількох факторів ризику. Раніше вважалось, що ендогенні і реактивні фактори ризику є незалежними, проте ці фактори розглядають як додаткові і взаємопов'язані з факторами структури особистості.

Психіатром Д. Озерецьким виокремлено 5 складових депресивного стану та депресії, а саме : характеріологічні особливості, вік, психотравма, страх самотності та судинні зміни. Тобто, депресивний стан слід розглядати в комплексній взаємодії декількох факторів ризику.

Більшість дослідників надають перевагу домінуванню впливу соціальних факторів у виникненні депресивних станів. Так, ще у поглядах З. Фрейда згадується, що інстинкти кожної людини егоїстичні, асоціальні та аморальні, тому проживаючи в суспільстві, людина не може їх реалізувати відтак виникає депресія.

Науковець Е. Дюркгейм дотримується думки, що причинами депресії можу бути розірваний зв'язок з суспільством і надмірний контроль суспільства над кожною конкретною особою, що відповідно позначається на виникненні депресії.

Психолог Е. Фромм наголошує на тому, що суспільство та особливості життя в ньому, його закони сприяють появі депресії,

особливо життя у великих містах робить людину самотньо. З цим пов'язане прагнення людини уникати ці стани через домінування у суспільстві, бажання керувати людьми, бажання до набуття високих соціальних статусів. Також можна згадати про агресивну форму реагування, так звану руйнацію, яка полягає у підсвідомому бажанні «зруйнувати світ, щоб він не зруйнував особу». Також часто з метою уникнення переживання депресії людина починає зливатися з групою, перетворюючись в конформіста [4].

Окрім вищезгаданих факторів залишаються актуальними високий рівень безробіття, низькі зарплати, корупція, бюрократія, низька якість та задоволеність життя, що сприяє виникненню депресивних станів.

До групи психологічних факторів, що сприяє виникненню депресії належить також втрата близької людини, розлука, переїзд, нудьга, сум, лінь та апатія підсилюють депресивні стани, особливий стиль мислення (негативне мислення), що супроводжується фіксацією на негативним сторонах власного життя і власної особистості, а також специфічний стиль спілкування в сім'ї з підвищеним рівнем критики та високою конфліктністю.

Високий рівень соціальної ізоляції спричинює мінімізацію кількості теплих та довірливих стосунків, що призводить до прогресування депресії. Важливим моментом виникнення депресії є переживання фрустрації, що пов'язана із недосягненням важливих цілей.

Відтак А. Лоуен виділяє такий тип депресії як переслідування нереальних цілей. Переслідуючи ілюзії, люди ставлять перед собою нереальні цілі, досягнення яких зробить їх вільними, і відновить право на самовираження (наприклад статус, слава, успіх чи багатство). Оскільки в сучасному світі людина живе в нереальності, велика частина її енергії йде на переслідування нереальних цілей.

Переживання особистісної кризи залишається також однією із типових причин депресії, потреба пошуку нових зразків поведінки та зміни старих соціальних ролей на нові підсилює стан депресії.

Проблеми зі здоров'ям – важливе джерело депресії, оскільки вони супроводжуються зниженням активності, працездатності, появою негативних емоцій, погіршення настрою, необхідністю підтримки та залежністю від інших людей.

Надаючи допомогу особистостям, що страждають депресивними розладами, важливо забезпечити можливість прояву індивідуалізації та зміцнити стан «Я». Першочерговим є формування

довіри до світу, на якому базується сенс життя.

Щодо класифікації депресивного стану, традиційно виділяють класичну депресію, невротичну депресію та психогенну депресію, де для класичної депресії властиво пригнічений стан, смуток, поява тривожності, відсутність задоволення від рутинних справ. Основним її симптомом є безвілля, звільненість мисленнєвих та рухових реакцій.

Для невротичної депресії характерним є наслідок дії психотравмуючої ситуації. Проблеми зі сном, тривожне пробудження, головні болі, зниження артеріального тиску, загальна слабкість, апатія, зниження лібідо є основними проявами невротичної депресії. Частіше за все притаманна для безкомпромісних, прямолінійних та невпевнених в собі людей.

Психогенна депресія виникає внаслідок втрати значущих цінностей, втрати або смерті близької людини. Мінливість настрою і гіперчутливість найбільш притаманні при психогенній депресії. Спогади про минуле, нудьга, почуття власної негідності, негативне забарвлення попереднього досвіду і епізодів життя, суїцидальна схильність є основними рисами осіб з депресивною реакцією [5].

Також серед депресій інколи виокремлюють циркулярну депресію, яка характеризується станом, що може змінюватися щодобово, або ж посезонно.

Основними критеріями цієї депресії є порушення сну, раннє пробудження, а також відчуття непотрібності для оточення та світу.

Психогенні стани залежать від рівня стресу, а ендогенні не пов'язані із дією жодних факторів. При психогенних станах людина усвідомлює факт наявності психологічної проблеми, а при ендогенному стані навпаки вважає себе абсолютно здоровою. Для осіб з психогенною депресію властива швидка втомлюваність і втрата сил, а при ендогенній депресії спостерігається постійна втома. При психогенній депресії людина звинувачує у своїй проблемі оточення, а при ендогенній звинувачення мають тільки особистісний характер.

В психологічній та медичній літературі також зустрічаються основні форми депресивних станів, такі як легка депресія, помітна форма та важка депресія. Для легкої депресії властива нечітка і непомітна симптоматика, для помітної та важкої форми характерні приступи та складні форми вираження, що супроводжують гострими емоційними станами.

У залежності від клінічної картини класифікують: істерію (особа знаходиться в стані афекту та частих приступів істерики); ажитивний розлад (постійне переживання тривоги і неспокою);

дистимну депресію (байдужість та без емоційність, автоматичність дій); адинамічний розлад (прийняття пасивного способу життя); іпохондричну депресію (страх надуманих хвороб); астенічний розлад (загальна слабкість, втома та вялість) [5].

Монополярна та біполярна депресія ще одна із форм депресивних станів. Для монополярної депресії властивий пригнічений настрій, туга, прояви печалі, песимізм, відсутність причин для радості і відчуття задоволення. В той час як біполярна депресія може навпаки супроводжуватися маніакальним станом, що має небезпечні наслідки, за яким може слідувати зниження настрою.

Клінічна депресія являє собою комплекс симптомів, що впливають на здатність людини працювати, навчатися, відпочивати, насолоджуватися подіями і життям. такий варіант перебігу депресії може супроводжуватися навіть втратою працездатності, а також має ймовірність неодноразово повторюватися.

Ще одним типом депресії є дистимія, для якої властиві довготривалі хронічні симптоми, що є результатом поганого самопочуття. Вона може ставати причиною появи клінічної депресії.

На сьогодні залишається актуальним біполярний афективний розлад, або маніакально-депресивний психоз, для якого властива циклічність змін настрою. Від надмірно високого рівня (манії) до мінімально низького (депресії).

Маніакальна фаза характеризується активністю людини, надмірною енергійністю, а депресивна фаза – наявністю негативної песимістичної симптоматики класичної депресії. Коли ми говоримо про наявність депресивних станів у студентів, варто зауважити, що студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти.

Студентський вік – це період становлення особистості, період прояву різноманітних інтересів, розвитку пізнавальної та професійної мотивації, формування стійкого ставлення до майбутньої професії.

Депресивні та тривожні розлади у студентів на сьогоднішній день здобування освіти у вищих навчальних закладах можна віднести до специфічного виду діяльності, пов'язаного з високим рівнем психічних і фізичних навантажень, що загострюються у сесійний період, у зв'язку з дефіцитом часу, необхідністю засвоювати в стислий термін великий обсяг інформації, з підвищеними вимогами до розв'язання проблемних ситуацій, твердим контролем і регламентацією режиму [2].

О. Хлівна, характеризуючи індивідуально-психологічні

показники психічного здоров'я студентської молоді, стверджує, що серед студентів є велика частина осіб, яким притаманні суперечливі топологічні характеристики, як основа розгортання внутрішньоособистісного конфлікту. Власний потенціал до психологічних змін наявний лише у чверті молодих людей, а решта потребує зовнішньої допомоги і підтримки [5].

Ю. Мосейчук, провівши дослідження серед студентів 1–5 курсів Чернівецького національного університету, емпірично довів, що 86% студентів різних років навчання притаманні порушення соціально психологічної адаптації за показниками самоприйняття, емоційного комфорту, прийняття інших [2].

Щодо депресивних станів у студентів, то депресивними називаються аномальні стани психіки людини, що супроводжуються пригніченістю, почуттям туги, безвихіддю, відчаєм. Перебуваючи в такому стані, людина зазвичай важко його переживає, часто звинувачує себе за нього.

Психічне та психологічне здоров'я серед студентської молоді – виявило важливий аспект дослідження цих проблем у контексті здорового здоров'я нації, її науковий та важливий розвиток, зважаючи на те, що його кадровий потенціал зібрав до рівня інновацій, є безпечний загалом. Студентська молодь є віковою та соціальною категорією, яка заслуговує особливої уваги з огляду на ефективність та корекцію депресивних розладів [1].

Під час депресії, коли слухають її наслідок, в студентському віці він працює, і тоді, коли йдеться про нього, він знаходиться в тривалості, використовуючи репутацію. Студентство намагається не вміти проявляти свої емоції, але прагне розумно керувати своєю поведінкою.

Усвідомлення цього і неприємних наслідків депресії ще більше зростає, роблячи важливий психологічний стан людини. Не маючи навиків та досвіду підтримувати себе з депресією, не вважати себе хворою людиною, не бажаючи йти до лікаря-психіатра, звертаються за допомогою психолога [6].

До вищих навчальних закладів студенти прийшли вже з певним багажем знань, умінь і навичок, головне – зі встановленими стереотипами поведінки та установок, що стосуються своїх дій з педагогами. Навчання студентів пронизане великими переконаннями, що не буде, успіху не існує, тому однією із провідних причин є достовірність основним аспектам розвитку індивідуальної волі, а значить, необхідно навчитися розділяти знання, шукати можливості,

саме ці феномени не залишаються просто так, і вимагає внутрішньої роботи, що призводить до криз і конфліктів в період навчання [1].

Будь-яка з цих проблем може перерости у критичний стан та зумовити виникнення депресивних станів. Важливим для кожної особи є відчути критичність та небезпеку рівня емоційних переживань, що пов'язаний із виникненням депресії і відповідно забезпечити емоційну підтримку в цій ситуації і подолати страх чи знецінювання психологічної чи психотерапевтичної допомоги.

Слід також зазначити, що під час депресії, як її типовий наслідок, у студента з'являється байдужість до того, що відбувається з ним і навколо нього, значно і на тривалий час знижується працездатність. Студент виявляється не в змозі контролювати свої емоції, розумно керувати своєю поведінкою, що може призвести до виникнення суїцидальних думок. Усвідомлення даного фактору та інших неблагополучних наслідків депресії більше ускладнює та робить тяжким психологічний стан людини. Не маючи можливості людині самостійно впоратися з депресією, як і в той же час не вважаючи себе психологічно хворою людиною, не бажаючи йти до лікаря, дана людина надасть перевагу звернутися за кваліфікаційною допомогою до психолога.

У кращому випадку студент успішно долає кризи, стає більш самостійним і відповідальним і поступово адаптується до навчального процесу. У гіршому випадку він не витримує психологічного стресу, пропускає заняття і завалює сесію.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамян Н.Д. Психологічні особливості подолання депресії засобами тілесно-орієнтованої психотерапії. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 2015. Вип. 7. С. 3–21. 2. Бедлінський В. О. Депресивна симптоматика: особливості перебігу залежно від віку пацієнта. *Психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2018. № 3 (96). С. 22–24. 3. Брюгген Н. М., Скориніна-Погребна О. В. Особливості тілесних проявів та корекції у осіб з депресивними станами. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2016. №30. С. 23–29. 4. Гірняк Г. С., Городова Ю. Ю. Особливості виникнення емоційної напруженості у студентів ВНЗ. *Актуальні задачі сучасних технологій* : зб. тез доп. V Міжнар. наук.-техн. конф. молодих учених та студентів, м. Тернопіль, 17–18 листоп. 2016 р. Тернопіль: ТНТУ ім. Івана Пулюя, 2016. Т. 2. С. 320–321. 5. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. *Психологічні науки.* 2016. № 1 (16). С. 77. 6. Психологія стресостійкості студентської молоді / Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник ; за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Вид. центр НУБіП України, 2018. 198 с.

Т. Г. Клименко,
магістр психології
Науковий керівник: Е. М. Ходош,
професор
(м. Харків, Україна)

РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Вступ. Лікарська діяльність від покоління до покоління завжди була актуальною. Останнім часом розвиток медицини виводить лікарів на новий рівень діагностики та лікування, вимагаючи від них постійного набуття знань та вміння логічно мислити. Завдяки новітнім хіміко-біологічним, молекулярним та технічним методам діагностики невпинно росте кількість інформації про хвороби, відповідно до чого зростає і вимога до сталості їх вивчення, ускладнюється процес розумової діяльності лікаря, підвищуються вимоги до логічної та семіотичної обґрунтованості, а також своєчасності та точності діагнозу. Все це поряд з активним впровадженням у систему медичної освіти та охорони здоров'я інформаційних технологій створює нові виклики для навчання та професійного зростання майбутніх лікарів, однією з ключових навичок долання яких є саморефлексія.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі саморефлексії у професійному зростанні майбутніх лікарів.

Результати та їх обговорення. Спочатку доречним буде розглянути термінологію. Дослідник Саблук А. трактує термін «професійне зростання» як багатовимірну системну характеристику, що відображає процес і результат становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності. Це відбувається через накопичення ціннісно-смислового досвіду вирішення професійних завдань на основі власної професійної позиції, оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, а також завдяки особистісному самовдосконаленню [7]. Професійному розвитку майбутніх лікарів сприяє ґрунтовне усвідомлення специфіки обраної професії, її соціальної значущості, свідомий професійний вибір та послідовна робота над собою. Елементарною одиницею «професійного зростання» дослідник вважає «професійне становлення». Науковці Ендеберя І. та Новік І. під «професійним становленням» розуміють не лише необхідність відповідати вимогам певної професійної діяльності, а й вирішення професійно важливих завдань, які поступово ускладнюються і таким чином сприяють

формуванню у фахівця необхідного комплексу якостей, а саме ділових, особистісних, комунікативних, моральних тощо [3]. За Філософським енциклопедичним словником «Рефлексія (від лат. reflexio – обернення назад) – самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності» [8]. Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення саморефлексії: «Саморефлексія це самоаналіз, контроль власної інтелектуальної роботи, емоційного стану, поведінки» [1].

За змістом розрізняють три види рефлексії: ситуаційну, ретроспективну та перспективну. Ситуаційна рефлексія проявляється через самоконтроль поведінки людини в конкретній ситуації, усвідомлення її складових та аналіз відповідності власних дій умовам, що змінюються. Вона виражається у обдумуванні суб'єктом його поточної діяльності, у процесах прийняття рішень та у схильності до самоаналізу в певних життєвих обставинах. Ретроспективна рефлексія полягає у схильності аналізувати вже виконані дії та минулі події. Вона проявляється у частоті та тривалості оцінювання і роздумів над минулим досвідом. Перспективна рефлексія характеризується аналізом майбутньої діяльності та поведінки з урахуванням планування і прогнозування ймовірних наслідків. Її основні риси – деталізація планування дій, регулярне звернення до майбутніх подій та орієнтація на майбутнє [4].

Відповідно до функцій виокремлюють чотири види рефлексії: інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна. Особистісна рефлексія проявляється у самовизначенні індивіда та формуванні нових уявлень про себе [4]. Дослідники часто розглядають особистісну рефлексію як синонім поняттю «саморефлексія», оскільки вона сприяє самоорганізації та самомобілізації особистості в різних життєвих обставинах [5].

Професійне становлення виступає складовою загального розвитку особистості й охоплює чотири ключові стадії протягом тривалого терміну життя (майже 40–45 років): формування професійних намірів, здобуття професійної освіти, входження у професійну діяльність та більш-менш повну самореалізацію в праці. Як відомо, центральною ланкою професійного становлення виступає професійне самовизначення. Воно починається ще у ранньому юнацькому віці з формування професійних намірів. Деякі науковці вважають, що професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя за умови постійної рефлексії особистості, переосмислення нею свого професійного буття та самоствердження в

професії [2].

Однією з найвідоміших у зарубіжній науці є періодизація професійного становлення, запропонована американським психологом Д. Сьюпером. Він виокремив наступні п'ять стадій професійного розвитку, які співвідносяться з віком людини та мають своє завдання: 1) «зростання» (формування інтересів і здібностей у віці 0–14 років); 2) «дослідження» (випробування власних можливостей – 14–25 років); 3) «закріплення» (початок професійної діяльності та утвердження у суспільстві – 25–44 роки); 4) «збереження» (досягнення стабільного професійного становища – 45–64 роки); 5) «спад» (поступове зниження професійної активності – від 65 років [6].

Особливе місце вчений відводить стадії «дослідження». У цей період юнаки активно пізнають свої потреби, здібності, цінності та інтереси, тобто по відношенню до самих себе водночас виступають і як об'єкти свого осмислення, і як її суб'єкти, що регулюють свої власні дії і вчинки. На цій стадії, як визначив дослідник, формуються професійні орієнтації особистості, що в майбутньому впливають на вибір її професії. Саморефлексія на цьому етапі вкрай важлива для того, щоб старшокласник міг переосмислити свою внутрішню сутність, свій внутрішній світ, свої стани, визначитись, чи відповідають його бажання, інтереси та схильності процесу лікарської діяльності, оцінити свої професійно важливі індивідуальні якості, від яких залежить можливість успішного здійснення лікарської діяльності, співвіднести свої психофізіологічні можливості або обмеження у тій мірі, у якій він здатен їх відрефлексувати, з вимогами до здійснення цієї діяльності. Недостатній розвиток ціннісно-смислової сфери є однією з головних причин критичності цього періоду. Під час професійного самовизначення основними мотивами зазвичай виступають соціальні потреби, такі як прагнення до успіху, матеріального добробуту або поваги з боку оточення, а також духовні мотиви, наприклад, бажання бути корисним іншим людям. Поряд із стадіями професійного становлення Д. Сьюпер ввів поняття професійної зрілості особистості, поведінка якої відповідає осмисленню, прийняттю та реалізації завдань професійного становлення для певного вікового етапу [9].

На етапі студентства саморефлексія може допомогти юнакові впоратися з типовими кризами навчання у ВНЗ, а саме адаптуватися до умов навчання, успішно оволодіти знаннями та розумінням майбутньої діяльності, пройти кризу «третього курсу», відповівши собі на запитання: «Для чого я вчусь?», співвіднести свої очікування,

уяву про обрану професію з реальністю, переосмислити свої цінності, визначити індивідуальну освітню траєкторію та уточнити вибір конкретної вузької спеціалізації, успішно справлятися зі страхами та тривогами протягом навчання. Після закінчення навчання у ВНЗ учбово-професійна діяльність юнака цілком трансформується у професійну. У цьому періоді лікар-початківець намагається застосовувати набуті знання в реальних умовах, адаптуватися до робочого середовища, вирішувати практичні завдання, набувати, розвивати та вдосконалювати спеціалізовані практичні навички, формувати свою професійну ідентичність, свій особистий стиль роботи.

Цей етап супроводжується необхідністю самостійного прийняття рішень, а у практичній діяльності лікаря важливо все, дрібниць немає або є такі «дрібниці», які можуть зіграти фатальну роль у житті хворого. Висока відповідальність за здоров'я та життя хворого мусить спонукати будь-якого фахівця, а тим паче молодого, до постійної саморефлексії, яка допомагає йому звітувати самому собі про свої власні дії та їхні наслідки в кожний момент часу, прогнозувати свої вчинки, ставити цілі, планувати свою активність, розставляти в своїй діяльності пріоритеті, регулювати поведінку, формувати самодисципліну, мислити самостійно, розвивати такі професійно значущі якості як комунікативні та емпатійні здібності, аналізувати ефективність своїх професійних стратегій, у разі необхідності коригувати їх, змінювати на більш ефективні або й зовсім відмовлятися, реалістично оцінювати наявні ресурси та гнучко підлаштовуватись під поточні вимоги та умови праці.

Таким чином послідовно крок за кроком через саморефлексію, тобто правильні питання до себе, фахівець оволодіває професійними компетенціями, ставить перед собою нові виклики, створює та проявляє професійну позицію, зокрема, професійні цінності, які спрямовують професійні переконання, які є етичними критеріями обґрунтованого вибору лікаря, формує самостійне клінічне мислення, яке дозволяє вирішувати більш складні клінічні завдання, успішно справлятися з нетиповими клінічними випадками, діагностичними пастками, й завдяки цьому, успішно долати професійну стагнацію та професійно зростати.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх лікарів має здійснюватися на підґрунті особистісно орієнтованої концепції, що передбачає саморефлексію, яка сприяє успішному формуванню професійної компетентності, розвитку професійно значущих якостей

особистості, а також створенню системи професійних навичок, що забезпечують самореалізацію, досягнення професійного успіху та опанування культури професійної комунікації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с. https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989. 2. Давиденко А. М. Теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення під час кризи «середнього віку». *Особистісне зростання: теорія і практика*. Житомир, 2020. С. 124–126. 3. Ендеберя І.В., Новік І.І. Методологічний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 10.1 (50.1). С. 69–72. 4. Мукій Т. В. Сучасні психологічні технології діагностики рефлективності. *Наука і освіта*. 2012. № 9. С. 153–157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_9_36. 5. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. Київ: НАУ, 2013. 381 с. URL: https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/31523/1/моногр.pdf (дата звернення: 24.03.2026). 6. Резвих Є. Стадії професійного становлення особистості у дорослому віці. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2022. № 18 (95). С. 331–336. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2022.034. 7. Саблук А. Змістовна характеристика понять «професійне зростання» та «професійне становлення» майбутньої медичної сестри. *Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 2. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2017.137670. 8. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с. https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0011096. 9. Шатілова О. С. Західні теорії кар'єрного розвитку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 2, № 4. С. 151–158. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20173298.v1

Ю. В. Кобилянський,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: Г. Ю. Топольницька,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА РОБОЧІ ВЗАЄМИНИ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Міжособистісні конфлікти є невід'ємною складовою функціонування будь-якого трудового колективу, оскільки професійна діяльність передбачає постійну взаємодію працівників, які

відрізняються індивідуально-психологічними особливостями, ціннісними орієнтаціями, професійним досвідом, стилями спілкування та способами розв'язання проблем. У процесі спільної діяльності виникають суперечності щодо розподілу обов'язків, відповідальності, професійних ролей, ресурсів, оцінки результатів праці та міжособистісної взаємодії. За відсутності конструктивного вирішення такі суперечності можуть переростати в міжособистісні конфлікти, що негативно позначаються не лише на психологічному стані окремих працівників, а й на функціонуванні всього трудового колективу.

У процесі свого розвитку кожна соціальна група послідовно проходить кілька етапів становлення, серед яких виокремлюють включення, контроль і емоційну інтеграцію. Початковий етап характеризується прийняттям кожним учасником рішення щодо своєї належності до групи, тобто готовності долучитися до спільної діяльності або відмовитися від участі в ній. Після успішного проходження етапу включення група переходить до стадії контролю, під час якої відбувається розподіл влади, відповідальності, соціальних ролей і визначення статусних позицій її членів. Наступний етап пов'язаний із формуванням емоційної єдності, розвитком взаємної довіри, підтримки, згуртованості та позитивних міжособистісних взаємин, що забезпечують стабільне функціонування групи.

У разі дезінтеграції групи цей процес відбувається у зворотній послідовності. Спочатку послаблюються або руйнуються емоційні зв'язки між її учасниками, що супроводжується зниженням рівня згуртованості та взаємної підтримки. Надалі порушується усталена система розподілу влади, відповідальності й рольових функцій, а завершальним етапом стає вихід окремих членів із групи або повне припинення її існування як цілісного соціального утворення [3, с. 35].

Психологічний вплив міжособистісних конфліктів проявляється насамперед у зміні емоційного стану працівників, погіршенні психологічного благополуччя, зростанні рівня тривожності, емоційної напруженості, професійного стресу та незадоволеності трудовою діяльністю. Тривале перебування в умовах конфліктної взаємодії сприяє формуванню негативних емоційних переживань, розвитку взаємної недовіри, зниженню мотивації до праці, погіршенню комунікації та виникненню психологічних бар'єрів у професійному спілкуванні. У таких умовах працівники нерідко концентрують свої зусилля не на виконанні професійних завдань, а на захисті власних інтересів, що негативно впливає на ефективність спільної діяльності

[2].

Робочі взаємини в трудовому колективі значною мірою залежать від соціально-психологічного клімату, який формується через взаємну довіру, підтримку, співробітництво, повагу та відкритість у професійній комунікації. Міжособистісні конфлікти здатні порушувати ці компоненти, послаблюючи згуртованість колективу, ускладнюючи процес обміну інформацією, координацію спільних дій та прийняття управлінських рішень. Наслідком цього стає погіршення якості взаємодії між працівниками, зниження продуктивності праці, збільшення кількості помилок, виникнення професійного вигорання та зростання плинності кадрів.

Сучасна психологічна наука розглядає конфлікт не лише як деструктивне явище, а й як потенційне джерело розвитку особистості та організації. За умови конструктивного управління конфліктами вони можуть сприяти відкритому обговоренню проблем, виявленню прихованих суперечностей, удосконаленню комунікації, розвитку навичок співробітництва, критичного мислення та прийняття колективних рішень. Конструктивне вирішення конфліктних ситуацій стимулює професійний розвиток працівників, підвищує рівень психологічної компетентності, формує культуру взаємної поваги та відповідальності, а також зміцнює соціально-психологічний клімат колективу.

Д. Решетченко, Т. Сняткова стверджують, що психологічний аспект міжособистісних конфліктів дає змогу глибше осмислити їхню сутність, закономірності виникнення, структурні компоненти, мотиви поведінки учасників та особливості перебігу конфліктної взаємодії. Міжособистісний конфлікт доцільно розглядати як динамічний соціально-психологічний процес, що характеризується послідовною зміною етапів розвитку та має власну внутрішню логіку. Кожна стадія конфлікту супроводжується трансформацією емоційних станів, комунікативної взаємодії та поведінкових реакцій його учасників, що визначає подальший характер розвитку конфліктної ситуації. Ефективне та конструктивне розв’язання міжособистісних конфліктів можливе за умови застосування адекватних стратегій поведінки, вибір яких залежить від змісту суперечностей, особливостей взаємин між опонентами та конкретних умов їхньої взаємодії. До найбільш результативних стратегій належать співробітництво, компроміс, пристосування, а в окремих ситуаціях – уникнення або суперництво, якщо вони відповідають специфіці конфлікту та сприяють досягненню оптимального результату для всіх сторін [4, с. 205].

Кіцелюк О., Чередніченко О. зазначають, що професійна діяльність операторів довідкової служби характеризується високою інтенсивністю праці, необхідністю одночасного виконання великої кількості операцій та постійного опрацювання інформації в умовах обмеженого часу. Такі умови вимагають високого рівня концентрації, стійкості та розподілу уваги, оперативності мислення й швидкого прийняття рішень.

Надмірне когнітивне навантаження, зумовлене необхідністю паралельного виконання кількох завдань, може призводити до зниження ефективності професійної діяльності, уповільнення процесу прийняття рішень, збільшення кількості помилок і погіршення якості обслуговування. Важливим чинником, що визначає результативність роботи операторів, є характер міжособистісних взаємин у колективі. Сприятливий соціально-психологічний клімат, взаємна підтримка, ефективна комунікація та конструктивна взаємодія між працівниками сприяють зниженню психоемоційного напруження, підвищенню продуктивності праці та запобіганню професійним помилкам, тоді як конфліктні взаємини можуть посилювати стрес, негативно впливати на увагу, працездатність і загальну ефективність виконання професійних обов'язків [1].

Особливого значення набувають індивідуально-психологічні характеристики особистості, серед яких рівень емоційного інтелекту, комунікативної компетентності, емпатії, стресостійкості, саморегуляції та конфліктологічної культури. Саме ці якості визначають здатність працівника адекватно сприймати конфліктні ситуації, контролювати власні емоції, розуміти позицію іншої сторони, знаходити компромісні рішення та підтримувати конструктивні робочі взаємини навіть за умов виникнення професійних суперечностей.

Таким чином, психологічний вплив міжособистісних конфліктів на робочі взаємини в трудовому колективі має комплексний характер і охоплює емоційну, мотиваційну, комунікативну та поведінкову сфери діяльності працівників. Від характеру перебігу конфлікту, рівня психологічної культури його учасників, ефективності управління конфліктними ситуаціями та сформованості конструктивних моделей взаємодії залежить не лише психологічний комфорт працівників, а й результативність діяльності колективу, його згуртованість, здатність до спільного досягнення професійних цілей і забезпечення сталого організаційного розвитку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кіцелюк О. А., Чередніченко О. М. Особливості міжособистісних

відносин в трудовому колективі. Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (ВНПЗ ДГУ, 11.12.2020). С. 157–160. URL: http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/303/1/%D0%9A%D1%96%D1%86%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%BA%20%D0%9E.%D0%90..pdf. 2. Куцай Н.С. Управління конфліктами на підприємстві. Економічні науки: зб. наук. пр. Луцького національного технічного університету. Серія «Регіональна економіка». 2021. № 18 (71). С. 101–111. 3. Психологія міжособистісних взаємин та комунікації: навчальнометодичний посібник / уклад. : Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Кам'янець-Подільський: Вид.: Ковальчук О.В., 2021. 128 с. 4. Решетченко Д., Сняткова Т. Ефективні стратегії та методи подолання міжособистісних конфліктів у трудовому колективі: психологічний аспект. С. 202–206. URL: https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6ad6a046-40d3-4e15-978c-9c378a5bb329/content

О. В. Коврига,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ПРОФІЛАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Психологічне насилля в освітньому середовищі є однією з найпоширеніших форм агресії, яка негативно впливає на психоемоційний розвиток дітей та підлітків. Воно проявляється у формі булінгу, мобінгу, вербальних принижень, ігнорування чи систематичного тиску з боку однолітків, учителів або адміністрації. За даними досліджень, проведених у Європі та Україні, близько 20-30% школярів стикаються з психологічним насиллям щорічно [1, с. 45]. Це призводить до зниження мотивації до навчання, розвитку тривожних розладів, депресії та навіть суїцидальних думок.

Профілактика психологічного насилля набуває стратегічного значення в контексті реформування освіти в Україні, зокрема впровадження Нової української школи (НУШ). Метою цієї статті є аналіз форм психологічного насилля, виявлення факторів ризику та розробка практичних рекомендацій щодо його профілактики в освітніх закладах. Завданнями є: визначення сутності психологічного насилля; огляд причин і наслідків; характеристика сучасних підходів до профілактики; пропозиція моделі превентивних заходів. Дослідження базується на аналізі наукової літератури, емпіричних

даних українських та міжнародних досліджень, а також нормативно-правовій базі України.

Психологічне насилля визначається як свідомі або несвідомі дії, спрямовані на приниження гідності, порушення психічного комфорту та обмеження прав особистості [2, с. 112]. У шкільному контексті воно включає: вербальну агресію: образи, погрози, плітки, кібербулінг через соціальні мережі; невербальну агресію: ігнорування, ізоляція, демонстративне уникнення; емоційний тиск: маніпуляції, шантаж, примус до небажаних дій.

За класифікацією Д. Ольвеуса, булінг як форма психологічного насилля характеризується трьома критеріями: систематичність, нерівність сил, намір завдати шкоди [3, с. 78]. В українському освітньому середовищі психологічне насилля часто походить від однолітків (80% випадків), але 20% пов'язані з діями педагогів [4, с. 56].

Фактори ризику включають: дисфункціональні сімейні моделі, низький рівень емпатії в колективі, недостатній психологічний супровід у школі. Дослідження МОН України 2022 року показують, що в 15% шкіл відсутні програми антибулінгової профілактики [5, с. 23].

Психологічне насильство в освітньому середовищі не є локальним конфліктом; це системна деструкція, що спричиняє комплексну деформацію особистісного розвитку всіх його учасників. Наслідки такого впливу мають довгостроковий характер, часто виходячи за межі періоду навчання та трансформуючись у стійкі патологічні патерни поведінки у дорослому віці.

1. Деструктивний вплив на особистість жертви Для постраждалих досвід систематичного приниження, ігнорування або залякування трансформується у глибоку психотравматизацію. Окрім клінічних проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та критичного зниження самооцінки, спостерігається формування феномену «вивченої безпорадності». Цей стан блокує вольові зусилля до навчання та соціальної адаптації. Соматизація стресу: Психологічний тиск часто конвертується у психосоматичні розлади (головний біль, порушення сну, розлади травлення). Статистичний вимір: Згідно з емпіричними даними, близько 40% жертв булінгу змушені передчасно припиняти навчання або змінювати заклад освіти, а 25% страждають на хронічні психічні розлади, включаючи клінічну депресію та тривожні стани [1, с. 52]. Когнітивна сфера при цьому зазнає значних втрат: хронічний стрес пригнічує нейропластичність,

що веде до погіршення пам'яті, концентрації уваги та стійкої академічної неуспішності.

2. Соціальна деформація агресорів та свідків Агресори (кривдники) без вчасної психолого-педагогічної корекції закріплюють насильство як найбільш ефективний інструмент соціальної домінації. Це корелює з високою ймовірністю формування антисоціального розладу особистості, схильністю до адиктивної поведінки та криміналізації у дорослому житті. Свідки (спостерігачі) насильства опиняються у ситуації «морального дисонансу» та вторинної травматизації. Постійне споглядання актів агресії формує специфічну толерантність до насильства, що замикає цикл агресії в соціумі. Як захисний механізм у них розвивається емоційне відсторонення, що призводить до атрофії емпатії та руйнації ціннісних орієнтирів.

3. Професійна деградація педагогічного персоналу Для педагогів перебування в токсичному середовищі є основним тригером розвитку синдрому емоційного вигорання (burnout syndrome). У науковому дискурсі цей процес розглядається через три складники: емоційне виснаження: відчуття порожнечі та неспроможності надавати психологічну підтримку учням; деперсоналізація: формування цинічного, знеособленого або навіть ворожого ставлення до учасників освітнього процесу; редукція професійних досягнень: знецінення власної компетентності, що прямо веде до зниження якості викладання та формалізації професійної діяльності.

4. Інституційні наслідки для освітнього простору На рівні організації психологічне насильство виступає системним деструктивним чинником, що руйнує корпоративну культуру закладу та нівелює його освітній потенціал. Це призводить до низки негативних інституційних наслідків: деградація іміджу установи: Систематичні конфлікти та випадки булінгу виходять за межі закладу, руйнуючи довіру з боку громади та знижуючи престижність навчального закладу; кадрова дестабілізація: постійний психологічний тиск провокує високу плинність кадрів, професійну апатію та емоційне відсторонення колективу від освітніх завдань; ерозія міжсуб'єктної довіри: руйнуються фундаментальні зв'язки в тріаді «вчитель–учень–батьки», а також погіршуються відносини між педагогами та адміністрацією, що унеможливлює конструктивну співпрацю.

Психологічне насильство перетворює освітній простір із середовища розвитку на зону високого психосоціального ризику. Це актуалізує необхідність впровадження системних програм медіації,

регулярного психологічного моніторингу та суворого дотримання стандартів безпечного освітнього середовища. Законодавче регулювання профілактики психологічного насильства в Україні ґрунтується на поєднанні міжнародних стандартів та національних нормативно-правових актів, спрямованих на створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

Фундаментальний рівень регулювання базується на нормах Конвенції ООН про права дитини, яка визначає право особистості на захист від усіх форм фізичного та психічного насильства, образи чи зловживань. На національному рівні ключовим інструментом виступає Закон України «Про освіту», зокрема стаття 53, яка гарантує здобувачам освіти право на захист під час освітнього процесу від будь-яких форм експлуатації та насильства, що порушують їхні права або принижують честь і гідність.

Спеціальне законодавство та підзаконні акти: Важливим етапом у системі протидії агресії стало прийняття Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2018 р.), який вперше на законодавчому рівні закріпив дефініцію булінгу як форми психологічного, фізичного або економічного насильства. Процедурні аспекти реалізації цього закону деталізовані у таких документах: Наказ МОН № 1646 від 28.12.2019 р. (який замінив та розширив положення наказу № 412), що визначає Порядок реагування на випадки булінгу та процедуру застосування заходів виховного впливу. Наказ МОН № 412 від 18.04.2019 р., що регламентує діяльність психологічної служби та запровадження програм з формування неконфліктної поведінки. Лист МОН «Про створення безпечного освітнього середовища», що оновлюється щорічно та містить методичні рекомендації щодо моніторингу психологічного клімату в колективі.

Обов’язки закладів освіти та дефіцит імплементації: Відповідно до законодавства, адміністрація закладів освіти зобов’язана не лише реагувати на факти насильства, а й здійснювати превентивну діяльність: проводити антибулінгові тренінги, розробляти плани заходів із запобігання насильству та забезпечувати відкритість інформації про канали подання скарг. Однак, попри розвинену нормативну базу, рівень її практичної імплементації залишається недостатнім.

За даними звітів Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини (Ombudsman), лише близько 60% закладів освіти реалізують визначені заходи у повному обсязі [6, с. 34]. Основними

перешкодами є: Латентність випадків: психологічне насильство часто сприймається як «традиційний» метод виховання або особливість педагогічного стилю. Формалізм: наявність розроблених планів заходів часто не підкріплюється реальним психологічним супроводом та медіацією. Недостатня підготовка кадрів: брак у педагогів навичок ідентифікації прихованих форм психологічного тиску.

Таким чином, ефективність профілактики психологічного насильства в Україні на сучасному етапі залежить не стільки від розширення законодавчого поля, скільки від налагодження дієвих механізмів контролю за виконанням існуючих норм та підвищення правової грамотності всіх учасників освітнього процесу.

Міжнародний досвід пропонує трирівневу модель профілактики (за CDC, США): універсальні програми (для всього колективу): просвітницькі кампанії, «Дні толерантності»; цільові програми (для груп ризику): тренінги з розвитку емпатії, медіація конфліктів; індивідуальні втручання: психологічна допомога жертвам та агресорам. У Європі ефективні програми KiVa (Фінляндія) – зниження булінгу на 30% [7, с. 201]. В Україні впроваджуються аналогічні ініціативи: «Школа без насилля» (НУШ), онлайн-курси для педагогів на платформі «Дія.Освіта».

На основі аналізу пропонується комплексна модель профілактики, що інтегрує адміністративний, педагогічний та психологічний компоненти. Адміністративний рівень: розробка шкільного регламенту протидії насиллю з чіткими санкціями; створення антибулінгової команди (директор, психолог, класні керівники); регулярний моніторинг (анонімні опитування щосеместру). Педагогічний рівень: інтеграція тем толерантності в уроки (наприклад, «Етика» у 5-9 класах); тренінги для вчителів: «Розвиток емоційного інтелекту» (12 годин); позакласні заходи: рольові ігри, флешмоби «Стоп булінг». Психологічний рівень: робота шкільного психолога: діагностика (тести BAS, Olweus Bullying Questionnaire); групова терапія для жертв: когнітивно-поведінкова терапія (КПТ); робота з батьками: семінари «Сімейне виховання без насилля». Ефективність моделі підтверджується пілотним проєктом у 10 школах Києва (зниження випадків на 25% за рік) [8, с. 67].

Практичні рекомендації для освітніх закладів: щорічний аудит середовища: опитування учнів, батьків, вчителів; навчання кадрів: обов’язкові 20-годинні курси з профілактики; цифрова гаряча лінія: анонімні скарги через шкільний чат-бот; партнерство з НГО: співпраця з «Ла Страда» чи «НеВжиться»; моніторинг результатів:

KPI – зниження скарг на 15% щорічно.

Висновки. Профілактика психологічного насилля в освітньому середовищі вимагає системного підходу, що поєднує правові, освітні та психологічні заходи. Запропонована модель дозволяє створити культуру толерантності, зменшити ризики та підвищити ефективність освіти. Реалізація рекомендацій сприятиме формуванню здорового покоління. Перспективи подальших досліджень – оцінка довгострокової ефективності програм у регіональному розрізі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зінченко Ю. В. Психологічне насилля в школі: теорія і практика. Київ: Вид-во КНУ, 2020. 256 с. 2. Бандура А. Агресія: соціально-психологічний аналіз. Львів: Астролябія, 2018. 320 с. 3. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell, 1993. 140 p. 4. Дослідження МОН України щодо булінгу в школах. Київ: МОН, 2022. 89 с. 5. Козловець Т. П. Психологічна безпека в освіті. Харків: ХНПУ, 2021. 180 с. 6. Звіт Уповноваженого ВР з прав людини за 2022 рік. Київ: Омбудсман, 2023. 156 с. 7. Salmivalli C. The KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies. Aggressive Behavior. 2010. Vol. 36. P. 190-203. 8. Пілотний проект «Безпечна школа» в Києві. Звіт. Київ: КНУ, 2023. 45 с.

О. Конобчук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Поведінка учнів підліткового віку неодноразово привертала увагу дослідників складністю та багатоманіттям проявів. Досить сильно загострюються суперечності між нормою поведінки та її порушенням, між інтересами групи і особистими міркуваннями в підлітковий період. Цим і пояснюються труднощі, що виникають в вихованні підлітків. На підлітковий вік, як критичний етап в процесі становлення особистості, вказують багато вчених (Л. Божович, С. Белічева, Л. Орбан, Б. Лихачов, І. Чеснокова та ін.). Найголовнішим і визнаючим абсолютно всім є факт перехідного характеру підліткового віку – від дитинства до дорослості, що протікає дуже гостро – тут переплітаються суперечливі тенденції соціального розвитку.

Звідси – типові вікові конфлікти і їхнє переломлення в самосвідомості підлітк. У цілому це період завершення дитинства і початку «виростання» з нього. Біологічно– це період завершення фізичного дозрівання. Розвиток особистості в підлітковому віці супроводжується виникненням внутрішньоособистісних протиріч. Ще В. Сухомлинський помітив, що «…підлітку властива суперечність між багатством бажань, з одного боку, і обмеженістю сил, досвіду, можливістю для здійснення їх, з іншого» [4].

Наявність таких суперечностей, їх виникнення, розвиток і вирішення здійснюють суттєвий вплив на особистість підлітк. Наявність невирішених внутрішньоособистісних суперечностей веде до відхилення в поведінці, процес вирішення цих протиріч набуває затяжну конфліктну форму. Основні об'єктивні суперечності підліткового віку й породжують його конфліктність, оскільки на початку підліткового періоду складається ситуація, що сприяє виникненню суперечностей за умови, якщо у дорослих зберігається ставлення до підлітка як до дитини. Це ствлення, з одного боку, входить у суперечність із завданнями виховання і гальмує розвиток соціальної дорослості підлітка, з іншого – не відповідає уявленням підлітка щодо ступеня власної дорослості та його претензіям на нові права. Саме ця суперечність є джерелом більшості конфліктів і труднощів у стосунках підлітка з дорослими, одноліткми, батьками.

Підвищена конфліктність учнів підліткового віку зумовлена тим, що в 12–14 років у психологічному розвитку багатьох дітей настає переломний момент, відомий під назвою «підліткової кризи». Існування цих протилежних тенденцій породжують зіткнення, які при незмінності ставлення дорослого стають систематичними, а негативізм підлітка – сильнішим. З умови збереження ситуації, зміна попередніх стосунків може затягнутися на весь підлітковий період і набути форми хронічного конфлікту. Як правило, спочатку це конфлікти вчинків, лише потім – конфлікти стосунків. Конфлікт може продовжуватися до того часу, поки дорослий не змінить свого ставлення до підлітка. Тільки за таких умов з'являється можливість створити ефективне міжособистісне спілкування дорослих та дітей. Таким чином, актуальність теми дослідження визначається тією гостротою, якої в теперішній час набули питання регуляції міжособистісних взаємин шкільних колективах, тим значенням, яке мають нормальні взаємовідносини між учителями, учнями, батьками для підвищення ефективності навчально- виховного процесу. При цьому необхідно констатувати, що, незважаючи на значну

актуальність проблеми конфліктів у життєдіяльності підлітків, сучасний підліток в умовах загальноосвітнього навчального закладу позбавлений можливості зрозуміти сутність конфлікту, побачити його витоки, зміст, хід розвитку, наслідки, можливі способи розв'язання т запобігання конфлікту, набути досвіду раціонального поводження у конфлікті. Конфлікти займають суттєве місце в нашому повсякденному житті. Оскільки вони є важливою детермінантою людської активності, безумовно, давно звернули на себе увагу психологів. Психологічні традиції вивчення цього складного явища мають витоки в психоаналітичній та соціологічній школах, які розробили й застосовували значний арсенал методів розпізнавання, опису та дослідження конфліктів.

Конфліктність підлітків відрізняється низкою особливостей, пов'язаних із недостатністю їхнього життєвого досвіду й низьким рівнем самокритики, нездатністю до адекватної оцінки життєвих обставин, підвищеною емоційною збудливітю, імпульсивністю, руховою й вербальною активністю, загостреним почуттям залежності, прагненням до набуття певного статусу у референтній групі, негативізмом, неврівноваженістю збудження й гальмування. Підліткова схильність до конфліктності може пояснюватися не тільки емоційними і фізіологічними віковими змінами.

Головною з характеристик нестійкого, дискомфортного положення підлітка є недостатня сформованість його соціальних навичок, які сприяють успішній соціалізації. Недостатньо сформовані соціальні навички, посилені соцільно-економічною незахищеністю, часто є причиною, що впливає на підвищену агресивність, конфліктність підлітк, на його бажання будь-якими засобами компенсувати своє незадоволення життям. Підлітки стикаються з цілим рядом суперечливих позицій та внутрішніх коливань між залежністю та незалежністю, роллю дитини та дорослого. Молода особа, перед якою постає завдання зміни ролей, досить часто опиняється в ситуації рольових конфліктів. Проблеми протиріч, що стосуються діяльнісної сфери особистості, можуть переживатися як рольові конфлікти. У підлітковому віці вимоги соціального середовищ (батьків, вчителів, однолітків) можуть виявитись взаємосуперечливими. Зміна ролей, необхідність прийняття важливих рішень відносно ціннісних орієнтацій можуть викликати рольовий конфлікт та статусну невизначеність, що також наклаадає явний відбиток на «Я»-концепцію [5]. Перехід від нормальних потреб особистості до порушення соціальних норм можливий тільки при

конфліктній ситуаії об'єктивного чи суб'єктивного характеру. Загальновизнано, що будь-яка поведінка особистості в суспільстві є як соціальною, так і асоціальною, людина – істот суспільства і соціальні фактори – головні детермінанти її поведінки. Контрастність дитинстваі зрілості, між якими знаходиться підліток, ускладнює йому зсвоєння соціальних ролей і породжує немало зовнішніх і внутрішніх конфліктів. Крім того, існує проблема індивідуальних відмінностей. Загальні закономірності проявляють себе через індивідуальні варіації, які залежать не тільки від оточуючого підлітка середовища і умов виховання, але і від особливостей особистості [4].

Важлива особливість поведінки підлітків – це довготривалі конфліктні відносини з оточуючими. Поведінка підлітка викликає обурення оточуючих, і вони реагують на їх дії гострими критичними зауваженнями, покараннями, негативним відношенням до їх дій. Сам підліток це розцінює як ворожі дії, як замах на його незалежність, самостійність, особисту гідність. Конфлікти підлітків і батьків обумовлені деструктивністю внутрішньосімейних відносин, недоліками у вихованні, індивідуально-психологічними змінами в психічному розвитку підлітків і індивідуальними особливостями самих дорослих. Конфліктна поведінка підлітків виникає тоді, коли не враховуються індивідуаьні особливості, вікові зміни у психіці, коли не змінюється форма і зміст спілкування дорослих [5]. Конфліктні стосунки сприяють розвитку пристосувальних форм поведінки та емансипації підлітка.

З'являються відчуженість, переконання у неспаведливості дорослого, існування яких забезпечується уявленням про те, що дорослий його не розуміє і зрозуміти не може. На цій основі може виникнути уже свідоме неприйняття вимог, оцінок, поглядів дорослого і він взагалі може втратити можливість впливати на підлітка в цей відповідальний період формування особистості [4]. В підлітковому віці збільшується кількість складних педагогічних ситуацій, які посилюють конфліктність підлітк.

Аналізуючи проблему конфліктів у підлітковому віці, Т. Драгунова зазначає, що труднощі виникають не лише у дітей, але і у дорослих. Часто дорослі виявляються не готовими до того, щоб розширити права підлітків через збереження інерції «опікуючих» стосунків і у зв'язку з тим, що зберігається залежність дітей від батьків та їх нездатність до самостійних дій та рішень [6]. Спочатку конфліктні відносини виникають, як правило, всупереч волі підлітка з одним з батьків чи педагогів. Потім конфліктне середовище

розширюється і завершується поганими відносинами з більшістю дорослих та ровесників. Якщо перші конфлікти викликають глибокі внутрішні переживання і посилюють самоаналіз, самооцінку, то в майбутньому, звикнувши до протиріч, підліток все частіше починає винити інших. Звідси і «важкий» характер підлітків.

Підлітки часто конфліктують між собою у зв'язку з різними статусами, які вони займають в міжособистісних відносинах. Це, як правило, затяжні, довгі конфлікти, причини яких скриті від вчителів, і тому вирішувати їх важко. Чстина конфліктів, які спостерігаються, є наслідком протиріч, які виникають між високою самооцінкою і не відповідним їй реальним положенням учнів в класному колективі. Особистість з рівнем зрілості підлітк у конфлікті виражає «зовнішній локус контролю», обвинувачуючи інших людей чи якісь обставини. Підліток не вірить у свої сили у вирішенні конфліктної ситуації, займаючи пасивну поведінкову позицію і відчуває астенічні емоції. Підліток прагне до досягнення суб'єктно-особистісного результату показати себе, відчути впевненість у своїх силах, навіть якщо причина конфлікту не подолана [5].

Істинними причинами конфліктів у підлітків є егоїзм, впертість, бажання «підтримати компанію», протиріччя загальних і особистих інтересів, незгода з думкою інших, труднощі спілкування з вчителями та батьками – все це створює об'єктивні причини для конфліктів в складній системі взаємовідносин. Отже, можно припустити, що спілкування, навчальна, трудова та будь-яка інша діяльність сама по собі може стати джерелом внутрішньоособистісного конфлікту, якщо цілі й завдання цієї діяльності характеризуються вираженою суб'єктивною значимістю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антонечко І. Психологія міжособистісних взаємин. *Психолог.* 2015. №28. С. 42–47. 2. Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язання конфліктів у сім'ї. *Соціальний працівник*. 2016. №5. С. 3–31. 3. Войцихова А. Природа та соціальна роль конфлікту. Психологія конфлікту та шляхи його розв'язання. *Психологічна газета*. 2016. № 15. С. 5–9. 4. Гайдук Н. М. Концептуальні засади застосування посередництва при розв'язанні конфліктів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 6. С. 147–157. 5. Гридковець Л.М. Подолання подружніх конфліктів. *Практична психологія і соціальна робота.* 2016. №8. С. 37–38. 6. М'ятковська О. Й. Особливості подружніх конфліктів в молодій сім'ї. *Актуальні напрямки психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства*: матер. Всеукр. наук. конф. молодих учених та студ., 22-23 жовт. Тернопіль, 2010. С. 143–146.

С. Л. Кондратюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОПОВАГИ З ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ОСОБИСТОСТІ

Психологічне благополуччя – це «інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію головних компонентів позитивного функціонування, а також ступень реалізованості цієї спрямованості, яке суб'єктивно виявляється у відчутті щастя, задоволеність життям та собою. На відміну від інших категорій, які знаходяться з ним в одному смисловому полі, «психологічне благополуччя» характеризується високим рівнем інтегральності, що виражається в поєднанні суб'єктивних та об'єктивних компонентів позитивного функціонування особистості та високим рівнем узагальненості, що відображає ступень реалізованості цього функціонування на різних рівнях» [4, с. 38]. О. Даценко розглядає психологічне благополуччя як «суб'єктивну оцінку успішності, що виражається в особистісних переживаннях задоволеності існуванням. Воно виступає індикатором та афективним критерієм певного балансу між власними досягненнями та їх визнанням з боку суспільства; оціночним переживанням самоефективності, підкріпленим позитивними емоціями. Психологічне благополуччя виявляється як особливе поєднання особистісних властивостей та якостей, що забезпечують людині внутрішні умови для того, щоб відчувати, оцінювати й усвідомлювати себе успішним» [1, с. 5]. О. Пенькова тлумачить поняття психологічного благополуччя особистості як «стійкий, інтегральний, багатокомплексний феномен, що характеризує стан оптимального функціонування особистості і залежить від різноманітних чинників, зокрема системи особистісних цінностей і уявлень про світ, наявності емоційних і поведінкових стереотипів, різноманітних особистісних якостей, цілей тощо. Необхідною умовою розвитку даного процесу є тісний взаємозв'язок змістових його цілей з актуальними цінностями суспільства, які фактично виступають регуляторами міжіндивідуальних взаємин» [3, с. 336-337]. Г. Чайка визначає психологічне благополуччя як «повноту самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, як можливість знаходження балансу між вимогами соціального оточення і розвитком власної індивідуальності» [5, с. 245].

На основі наведених визначень, можна зробити аналітичний висновок про те, що психологічне благополуччя є багатовимірним і інтегральним феноменом, який охоплює як суб'єктивні, так і об'єктивні компоненти функціонування особистості. Основні аспекти психологічного благополуччя включають:

Суб'єктивна складова: психологічне благополуччя виражається через суб'єктивні переживання щастя, задоволення життям і собою, а також почуття успішності та гармонії; ці переживання пов'язані з емоційним сприйняттям балансу між досягненнями особистості та їх визнанням у суспільстві.

Інтегральність та багатовимірність: високий рівень інтегральності означає поєднання різних компонентів позитивного функціонування: емоційних, когнітивних, поведінкових і соціальних; психологічне благополуччя формується на основі взаємодії особистісних якостей, цінностей, стереотипів і цілей, а також взаємозв'язку між цими аспектами та цінностями суспільства.

Самореалізація і баланс: ключовим елементом психологічного благополуччя є здатність людини до самореалізації у конкретних життєвих обставинах, тобто досягнення гармонії між вимогами середовища та розвитком власної індивідуальності; баланс між соціальними вимогами та особистими прагненнями стає основою для емоційного комфорту і гармонійного розвитку.

Фактори впливу: психологічне благополуччя залежить від цілей особистості, цінностей, соціального визнання, внутрішньої самоефективності, стереотипів поведінки, а також від гармонії між особистими прагненнями і вимогами суспільства.

Таким чином, психологічне благополуччя є інтегральним показником гармонійного функціонування особистості, яке визначається як внутрішніми (емоційними, когнітивними та поведінковими), так і зовнішніми (соціальними, культурними) чинниками. Воно відображає здатність людини досягати самореалізації, підтримувати баланс між внутрішніми потребами та зовнішніми вимогами, а також отримувати задоволення від власного існування. Психологічне благополуччя є не лише індивідуальним феноменом, але й соціально детермінованим процесом, що залежить від співвідношення особистісних цінностей із суспільними нормами та очікуваннями.

Цінним в рамках нашого дослідження є визначення вимірів психологічного благополуччя Т. Можаровською через призму особистісного, соціального, матеріального, фізичного й духовного

вимірів [2, с. 161]: особистісний вимір відображає суб'єктивне відчуття щастя та комфорту, що виникає внаслідок внутрішнього самовідчуття людини; соціальний вимір охоплює всі аспекти соціальної активності особистості, включаючи ступінь задоволення чи незадоволення соціальних потреб, виконаних ролей, а також сфер життя, що передбачають міжособистісну взаємодію. Соціальний контекст визначається тим, наскільки людина задоволена якістю своїх стосунків, соціальних ролей і статусу в суспільстві; матеріальний вимір базується на суб'єктивній оцінці особистістю власного рівня достатку та співставлення цього рівня з бажаним. Він також враховує можливість задоволення базових життєвих потреб і створення умов для духовного розвитку; фізичний вимір характеризується станом здоров'я, наявністю резервних можливостей організму, здатністю до адаптації в умовах змін навколишнього середовища, а також толерантністю до стресових і непередбачуваних подій; духовний вимір пов'язаний із належністю до культури та спільноти, з якою людина себе ідентифікує. Він включає критичне ставлення до себе, своїх дій та їхніх результатів [2, с. 161-162]. Ці виміри разом формують цілісне уявлення про психологічне благополуччя особистості.

Визначення факторів (джерел) психологічного благополуччя є важливим із кількох причин, пов'язаних із його підтримкою, підвищенням та корекцією у разі проблем. Передусім, це сприяє профілактиці психологічних проблем. Розуміння джерел благополуччя дозволяє заздалегідь виявляти ризики його зниження, що дає змогу проводити профілактичні заходи. Крім того, визначення факторів благополуччя дозволяє забезпечити індивідуальний підхід. Оскільки кожна людина має унікальний набір чинників, що впливають на її благополуччя, знання цих чинників дозволяє створити стратегії покращення психологічного стану, враховуючи потреби конкретної особистості. Це також сприяє розвитку резилієнтності (психологічної стійкості), якщо людина знає свої основні джерела благополуччя, вона може свідомо їх зміцнювати, що допомагає долати труднощі й зберігати стабільний психологічний стан навіть у складних умовах.

Дослідження факторів благополуччя також допомагає зрозуміти вплив соціального середовища. Психологічне благополуччя залежить не тільки від внутрішніх, але й від зовнішніх чинників, таких як соціальні, культурні та економічні умови. Це знання важливе для розробки програм соціальної підтримки та адаптації до суспільних змін. Визначення джерел благополуччя дозволяє також орієнтуватися

на довгострокові цілі. Людина краще планує своє життя, фокусуючись на таких аспектах, як самореалізація, створення підтримуючого оточення та досягнення особистісних цілей.

Таким чином, визначення джерел психологічного благополуччя є необхідним для ефективного впливу на його збереження та розвиток як на індивідуальному рівні, так і на рівні суспільства. Це не тільки сприяє подоланню психологічних труднощів, а й забезпечує гармонійне життя та високу якість життя загалом.

Зокрема, О. Пенькова визначає три групи факторів, які впливають на психологічне благополуччя:

– соціально-економічні фактори мають вагомий вплив на задоволеність життям, проте цей зв'язок не завжди є однозначним. По-перше, він більш помітний у людей із дуже низьким або дуже високим рівнем доходу. По-друге, зростання прибутків може збільшити відчуття радості, проте воно не здатне зменшити відчуття горя. У дуже забезпечених людей прибуток часто не впливає на рівень задоволеності життям;

– соціокультурні фактори також впливають на психологічне благополуччя, однак цей вплив стосується переважно окремих його компонентів, а не загального стану. Якщо особистість сприймає і приймає соціокультурну модель свого життя, вона може відчувати благополуччя незалежно від того, чи орієнтована на індивідуалізм або колективізм, незалежність або взаємозалежність;

– біологічні фактори мають складний зв'язок із психологічним благополуччям. Хоча фізичні порушення або захворювання можуть обмежувати задоволення окремих потреб, їхній вплив може бути мінімізований за наявності адекватних суб'єктивних критеріїв оцінки свого стану. Таким чином, біологічні чинники не завжди напряму визначають рівень психологічного благополуччя;

– найбільшу групу становлять психологічні фактори, які безпосередньо пов'язані із задоволенням потреб. Дослідники вважають, що особисте благополуччя досягається через такі стани, як життєздатність та гармонійне задоволення потреб. Основою благополуччя є задоволення саме психологічних потреб, а найщасливішими днями людина вважає ті, коли її основна діяльність відповідає її потребам [3, с. 16-17].

Таким чином, кожна група факторів по-своєму впливає на психологічне благополуччя, формуючи комплексний і багатовимірний його характер.

Самоповага є важливим особистісним фактором, який відіграє

ключову роль у формуванні та підтриманні психологічного благополуччя. Вона пов'язана з різними аспектами благополуччя, включаючи особистісний, соціальний, матеріальний, фізичний і духовний виміри, а також тісно корелює із факторами, визначеними в наукових дослідженнях.

Особистісний вимір і суб'єктивний аспект благополуччя. Самоповага є основою для формування суб'єктивного відчуття щастя та задоволення життям. Як зазначають О. Поліванова та О. Гуляєва [4], психологічне благополуччя включає відчуття гармонії між особистісними прагненнями та їх реалізацією. Високий рівень самоповаги підтримує реалізацію позитивного функціонування та сприяє стійкому відчуттю щастя і внутрішнього комфорту.

Соціальний вимір. Згідно з твердженнями Г. Чайки [5], соціальний контекст благополуччя залежить від якості міжособистісних стосунків та соціальних ролей. Люди з високою самоповагою та самоприйняттям демонструють впевненість у своїх соціальних взаємодіях, що дозволяє їм задовольняти соціальні потреби, будувати міцні зв'язки та відчувати психологічну стійкість у соціальному середовищі.

Матеріальний вимір. Як зазначає О. Пенькова [3], матеріальні чинники впливають на задоволення базових потреб, але не завжди забезпечують загальне благополуччя. Висока самоповага допомагає людині раціонально оцінювати свій достаток, співвідносити його із власними цінностями та прагненнями, а також використовувати матеріально-технічні ресурси для особистісного та духовного розвитку.

Фізичний вимір. Самоповага мотивує людину дбати про своє здоров'я, адаптуватися до змін середовища та знижувати вплив біологічних факторів на благополуччя. Висока самоповага дозволяє людині ефективно долати фізичні обмеження, забезпечуючи гармонійний баланс між тілесним і психологічним станом.

Духовний вимір. Як підкреслює О. Пенькова [3], духовний аспект благополуччя обумовлюється ідентифікацією особистості з культурними і моральними цінностями, критичним ставленням до себе та своєї діяльності. Самоповага сприяє формуванню цінностей і цілей, які узгоджуються з суспільними нормами та забезпечують гармонію між внутрішнім світом людини і зовнішніми умовами.

Згідно з аналізом факторів психологічного благополуччя, наведеним дослідниками, різні групи чинників взаємодіють із самоповагою, забезпечуючи багатовимірний вплив:

– самоповага впливає на сприйняття соціально-економічного статусу. Як зазначає О. Пенькова [3], рівень доходу впливає на благополуччя, але його ефект залежить від індивідуального ставлення до матеріальних ресурсів. Людина з високою самоповагою може зберігати психологічну стійкість навіть за нестачі фінансів, використовуючи інші джерела задоволення;

– як наголошує О. Даценко [1], самоповага сприяє гармонізації міжособистісних взаємин і забезпечує баланс між індивідуальними потребами та соціальними цінностями;

– фізичні порушення можуть впливати на благополуччя, але самоповага допомагає мінімізувати їхній вплив, забезпечуючи адаптацію до стресових ситуацій.

Таким чином, самоповага виступає центральним елементом у структурі психологічного благополуччя, оскільки забезпечує гармонію між особистісними, соціальними, матеріальними, фізичними та духовними аспектами життя. Вона є інтегральним механізмом, що дозволяє людині адаптуватися до життєвих обставин, відчувати задоволення від власних досягнень та знаходити джерела щастя навіть за умов зовнішніх викликів. Таким чином, формування та підтримка самоповаги є важливою умовою для забезпечення психологічного благополуччя особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Даценко О. А. Психологічне благополуччя як критерій успішності благополуччя. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73). № 2. С. 1–5. 2. Можаровська Т. Психологічне благополуччя: теоретичні підходи до визначення поняття. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 37. С. 155–167. 3. Пенькова О. І. Психологічне благополуччя : теоретичний аналіз проблеми. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2020. Т. XI. Вип. 21. С. 327–340. 4. Поліванова О. Є., Гуляєва О. В. До проблеми визначення психологічного змісту поняття «психологічного благополуччя». *Вісник Харківського національного університету.* 2015. № 1150. С. 34–39. 5. Чайка Г. В. Сучасні дослідження психологічного благополуччя (за матеріалами зарубіжних авторів). *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості.* 2018. Т. 17. № 11. С. 244–262.

А. С. Косінська,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: В. В. Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ В ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ

Міжособистісні взаємини в підліткових групах є важливим предметом дослідження сучасної психології, оскільки саме в підлітковому віці істотно змінюється соціальна ситуація розвитку особистості, розширюється коло спілкування, а взаємодія з однолітками набуває провідного значення. У цей віковий період відбувається активне формування самосвідомості, системи цінностей, моральних орієнтацій, соціальних установок і навичок міжособистісної взаємодії. Група однолітків стає для підлітка важливим соціальним середовищем, у якому він не лише задовольняє потребу у спілкуванні, а й отримує можливість самоствердитися, відчути власну значущість, здобути соціальне визнання та сформувати уявлення про себе як про повноправного члена суспільства [1].

Міжособистісні взаємини являють собою сукупність взаємодій, що виникають між людьми в процесі їхньої спільної діяльності, спілкування та соціальної взаємодії. Їх основу становлять соціальні зв'язки, які формуються та розвиваються завдяки різноманітним формам комунікації, співпраці й обміну досвідом між членами суспільства. Міжособистісні взаємини відіграють важливу роль у становленні особистості, оскільки впливають на її емоційний стан, систему цінностей, самооцінку, соціальну адаптацію та особистісний розвиток. Саме тому проблема міжособистісних взаємин посідає одне з провідних місць у психологічній науці та є предметом дослідження представників різних теоретичних напрямів, зокрема біхевіоризму, психоаналізу, трансактного аналізу, когнітивної та гуманістичної психології [4, с. 144].

Особливістю підліткового віку є поступове переорієнтування соціальної активності з дорослих на ровесників. Якщо в молодшому шкільному віці провідною залишається взаємодія з батьками та вчителями, то в підлітковому віці центральне місце займають стосунки з однолітками. Саме думка друзів, рівень прийняття групою,

можливість бути її повноправним учасником значною мірою визначають емоційний стан підлітка, його самооцінку, поведінку та психологічне благополуччя. Належність до групи сприяє задоволенню потреби у підтримці, взаєморозумінні, емоційній близькості та соціальній безпеці.

Міжособистісні взаємини в підлітковій групі формуються на основі спільної діяльності, спілкування, взаємної симпатії, спільності інтересів, моральних цінностей, довіри та взаємоповаги. У процесі взаємодії підлітки опановують соціальні ролі, вчаться співпрацювати, домовлятися, розподіляти обов'язки, приймати спільні рішення, конструктивно вирішувати конфлікти та враховувати інтереси інших членів групи. Саме в таких взаєминах формується здатність до взаємодопомоги, співробітництва, відповідальності за спільний результат і поваги до особистості іншої людини.

На думку Т. Калініної, рівень соціального прийняття дитини в групі однолітків має важливе значення для її особистісного розвитку. Характер міжособистісних взаємин молодшого школяра з ровесниками значною мірою визначає формування його самооцінки, емоційного благополуччя, комунікативних умінь і соціальної компетентності. Від того, наскільки успішно дитина інтегрується в колектив однолітків, залежить її подальший особистісний розвиток, соціальна адаптація та здатність до побудови конструктивних взаємин у майбутньому [2, с. 114].

Міжособистісні взаємини підлітків характеризуються високою емоційною насиченістю та динамічністю. У цьому віці посилюється чутливість до оцінки з боку однолітків, зростає прагнення до самоствердження, незалежності та визнання. Через недостатній життєвий досвід, емоційну нестійкість і недостатній розвиток навичок саморегуляції взаємини між підлітками нерідко супроводжуються непорозуміннями, суперечностями, конфліктами або проявами суперництва. Причинами таких ситуацій можуть бути відмінності в інтересах, боротьба за лідерство, низький рівень комунікативної культури, невміння враховувати позицію співрозмовника чи недостатній розвиток емпатії.

Особливе значення у формуванні позитивних міжособистісних взаємин має рівень розвитку емоційного інтелекту та емпатії підлітків. Здатність розуміти власні емоції, усвідомлювати переживання інших людей, співпереживати, контролювати емоційні реакції та конструктивно виражати почуття є важливою умовою встановлення довірливих і доброзичливих стосунків. Емпатія

забезпечує взаєморозуміння між членами групи, сприяє розвитку взаємної підтримки, толерантності, поваги до індивідуальних особливостей кожної особистості та запобігає виникненню міжособистісних конфліктів.

Важливим компонентом міжособистісних взаємин у підліткових групах є соціальний статус кожного її члена. Підлітки можуть займати різне становище в групі: бути лідерами, популярними учасниками, прийнятими членами колективу, малопомітними або ізольованими. Соціальний статус визначається рівнем комунікативних здібностей, особистісними якостями, успішністю спільної діяльності, авторитетом серед ровесників та здатністю впливати на інших. Високий статус зазвичай супроводжується позитивною самооцінкою, впевненістю у власних можливостях і більшою соціальною активністю, тоді як неприйняття або соціальна ізоляція можуть негативно позначатися на психологічному благополуччі підлітка, його емоційному стані та подальшому особистісному розвитку.

Вплив на характер взаємин у підліткових групах здійснюють сім'я, освітнє середовище, особливості виховання, рівень розвитку комунікативної культури та моральних цінностей. Атмосфера взаємної довіри, підтримки та поваги в сім'ї сприяє формуванню відкритості, доброзичливості та конструктивної взаємодії з однолітками. Недостатність емоційного контакту з батьками, авторитарний стиль виховання або несприятливий психологічний клімат можуть ускладнювати процес встановлення гармонійних міжособистісних взаємин у колективі однолітків.

Ніколаєнко К., Твердохвалова Ю. стверджують, що підлітки, які виховуються або перебувають в умовах соціальної ізоляції, частіше демонструють неконструктивні моделі міжособистісних взаємин порівняно зі своїми однолітками із відкритого соціального середовища. Для них характерні труднощі у встановленні й підтриманні ефективної комунікації як з дорослими, так і з ровесниками, що нерідко супроводжуються негативними емоційними переживаннями, почуттям невпевненості, відчуженості та соціальної незахищеності. Через недостатній розвиток комунікативних і соціальних навичок такі підлітки часто не здатні конструктивно долати міжособистісні труднощі, що ускладнює їхню соціальну адаптацію та перешкоджає формуванню гармонійних взаємин із соціальним оточенням [3, с. 152].

Важливу роль у розвитку позитивних взаємин відіграє освітнє середовище. Учителі та практичні психологи можуть цілеспрямовано

створювати умови для розвитку навичок ефективного спілкування, взаємоповаги, співробітництва, відповідальності, толерантності та взаємодопомоги. Використання групових форм роботи, спільних творчих проєктів, тренінгових занять, психологічних вправ на розвиток емпатії та емоційного інтелекту сприяє формуванню позитивного соціально-психологічного клімату в учнівському колективі.

Отже, міжособистісні взаємини в підліткових групах є складною системою соціально-психологічних зв'язків, що формується під впливом індивідуально-психологічних особливостей особистості, рівня розвитку комунікативних умінь, емоційного інтелекту, емпатії, моральних цінностей і соціального досвіду. Саме якість цих взаємин значною мірою визначає успішність соціалізації підлітка, формування його особистісної зрілості, психологічного благополуччя та здатності до побудови конструктивних взаємин у майбутньому.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зінченко Л.В., Шаповалова Н.В. Теоретичний аналіз поняття «Взаємодія» як соціально-психологічний феномен. Modern Directions Of Theoretical And Applied Researches. Sworld. March. 2014. С. 30. 2. Калініна Т. Вивчення особливостей міжособистісних відносин у молодших школярів із затримкою психічного розвитку // *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 9. С. 113–120. 3. Ніколаєнко К. М., Твердохвалова Ю. Л. Комунікативні труднощі підлітків з різних соціальних груп // *Особистість, суспільство, закон*. Харків, 2020. С. 149–152. 4. Філоненко В. М., Шидич О. Ю. Суб'єктивна оцінка міжособистісних взаємовідносин у підлітків з різним соціометричним статусом // *Особистість, суспільство, закон*. Харків, 2019. С. 143–145.

М. С. Кудінова,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Запоріжжя, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ ДЛЯ ІДЕНТИФІКАЦІЇ РЕСУРСІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ BASIC Ph

Сучасна людина перебуває в умовах постійного стресового навантаження, що вимагає систематичної мобілізації внутрішніх ресурсів для підтримки власного психологічного благополуччя та ефективного функціонування в різних сферах життя. В умовах воєнного часу та проживання в прифронтових регіонах стресове навантаження значно посилюється через постійну загрозу безпеці,

невизначеність майбутнього та обмеження звичних життєвих можливостей, що призводить до швидкого виснаження наявних копінг-стратегій. Водночас багато людей не усвідомлюють власні ресурси стресостійкості, фокусуючись переважно на проблемах та дефіцитах.

Ключовим завданням психологічної підтримки є не лише навчання технікам саморегуляції, а й допомога в ідентифікації та актуалізації особистісних ресурсів. Традиційні вербальні методи опитування часто виявляються недостатньо ефективними, оскільки людина, перебуваючи в стані емоційного виснаження, може не усвідомлювати або применшувати власні сильні сторони та джерела підтримки. За таких умов особливої актуальності набувають проєктивні методи роботи, які дозволяють обійти психологічні захисти та отримати доступ до несвідомих ресурсів. Одним із таких проєктивних інструментів, що має значний потенціал для роботи з ресурсами стресостійкості, є метафоричні асоціативні карти.

Метафоричні асоціативні карти (МАК) є універсальним психологічним інструментом, який базується на метафорі, що звертається до підсвідомості людини, і використовується для діагностики, корекції, розвитку, розкриття творчих здібностей та коучингу [1, с. 67]. За визначенням Д. Пак, МАК представляють собою проєктивний інструмент психологічної роботи, що базується на принципі символічного відображення внутрішнього досвіду особистості через візуальні образи. На відміну від прямих вербальних методів, МАК дозволяють обійти раціональний контроль та захисні механізми психіки, створюючи умови для спонтанного самовираження [4].

Психологічний механізм роботи з МАК ґрунтується на феномені проєкції та дає змогу виявити глибинні індивідуально-психологічні особливості особистості, недоступні для прямого спостереження [7, с. 293]. Як зазначає В. Шебанова, важливим є не той зміст, який спочатку заклав у зображення автор, а той ментальний відгук, який виникає у кожної конкретної людини на ту чи іншу картинку або на певні слова та фрази [7, с. 293].

Н. Мілорадова підкреслює, що застосування МАК сприяє розширенню знань про себе та навколишній світ, розвитку уяви та креативності, знаходженню рівноваги між тілом, душею та розумом, проживанню критичних ситуацій та знаходженню стратегій виходу з них, усвідомленню свого особистісного місця та шляху у житті. Використання цього інструменту надає можливість працювати відразу

з емоційною, ментальною та тілесною сферою клієнта [3, с. 209].

Окрему увагу заслуговують ресурсні колоди МАК, які, за дослідженням Д. Туркової, містять трансформаційний потенціал для особистості щодо побудови планів на майбутнє [5, с. 65]. Саме ресурсна спрямованість деяких колод МАК робить їх особливо цінним інструментом для роботи з людьми, які перебувають у стані хронічного стресу та потребують ідентифікації власних джерел психологічної підтримки.

Водночас для ефективного використання МАК у роботі з ресурсами стресостійкості важливо мати чітку теоретичну основу, яка дозволить структурувати процес ідентифікації ресурсів та забезпечить системний аналіз різних аспектів подолання стресу.

Теоретичною основою для роботи з ресурсами стресостійкості нами обрано мультимодальну модель BASIC Ph, розроблену ізраїльським психологом Мулі Лахадом. Модель описує шість базових каналів (стратегій) подолання стресу, через які людина може відновлювати психологічну рівновагу: B (Belief) – переконання та віра; A (Affect) – емоції та почуття; S (Social) – соціальна підтримка; I (Imagination) – уява та творчість; C (Cognition) – когніції та мислення; Ph (Physical) – фізичні та тілесні ресурси [2, с. 8–9].

Згідно з моделлю М. Лахада, кожна людина має домінуючі канали подолання стресу, які використовує найчастіше, та менш розвинені [6, с. 244]. Усвідомлення власного профілю ресурсів дозволяє, з одного боку, спиратися на сильні сторони, а з іншого – розвивати нові стратегії подолання стресу через менш задіяні канали.

На основі мультимодальної моделі BASIC Ph було розроблено вправу з використанням метафоричних асоціативних карт колоди «Джерело» (автор Ю. Демидова) для ідентифікації та візуалізації особистісних ресурсів стресостійкості. Метою вправи є усвідомлення учасниками власних ресурсів подолання стресу через шість каналів моделі BASIC Ph, визначення домінуючих та дефіцитарних стратегій, створення індивідуальної «карти ресурсів». Тривалість вправи становить 45-60 хвилин, для її проведення використовуються колода МАК «Джерело», аркуші паперу формату А4, кольорові олівці або фломастери.

Робота розпочинається з психоедукаційного етапу, під час якого тренер знайомить учасників з мультимодальною моделлю BASIC Ph, послідовно пояснюючи кожен з шести каналів подолання стресу. Надаються конкретні приклади ресурсів для кожного каналу, що допомагає учасникам краще зрозуміти суть кожної стратегії.

Наголошується на рівноцінності всіх каналів та індивідуальності профілю їх використання кожною людиною.

На другому етапі учасники створюють структуру «Кола ресурсності» – малюють коло, поділене на шість секторів відповідно до каналів моделі: B (переконання, цінності), A (емоції), S (соціальна підтримка), I (уява та творчість), C (мислення), Ph (фізична активність і відчуття тіла). У центрі кола розміщується позначення «Я», що символізує особистість учасника, навколо якої розташовані різні ресурси.

Ключовим є етап роботи з метафоричними асоціативними картами. Карти розкладаються зображеннями догори, забезпечуючи відкритий вибір. Учасникам пропонується обрати для кожного сектора від однієї до трьох карт, які символізують їхні ресурси в цьому каналі, довіряючи першому імпульсу та інтуїтивному відгуку на зображення. Учасники послідовно обирають карти для всіх шести секторів та розміщують їх навколо свого малюнка. Важливою діагностичною інформацією є також порожні сектори, які вказують на дефіцит ресурсів у певному каналі або труднощі з їх ідентифікацією.

Після завершення вибору карт проводиться етап індивідуальної рефлексії, під час якого учасники самостійно аналізують своє «коло ресурсності», відповідаючи на запитання про найбільш наповнені та дефіцитарні сектори, про карти, які особливо резонують, про раніше неусвідомлювані ресурси та нові можливості для підтримки себе через менш розвинені канали.

Груповий етап передбачає обмін досвідом у безпечному просторі, де учасники за бажанням діляться своїми «колами ресурсності», розповідаючи про значення обраних карт у контексті кожного каналу. Тренер фасилітує обговорення, допомагаючи учасникам глибше усвідомити виявлені ресурси та побачити можливості для розвитку дефіцитарних каналів. Особлива увага приділяється визнанню наявних ресурсів незалежно від їх масштабу, нормалізації нерівномірного наповнення різних каналів, обговоренню можливостей розширення репертуару стратегій подолання стресу та груповій підтримці між учасниками.

Вправа завершується підбиттям підсумків, де наголошується на цінності усвідомлення власних ресурсів та можливості звертатися до різних каналів у різних життєвих ситуаціях. Учасникам пропонується зберегти свої «кола ресурсності» для подальшого використання у складні моменти як нагадування про наявні джерела підтримки.

Розроблена вправа «Коло ресурсності» має універсальний

характер і може бути застосована в роботі з різними категоріями клієнтів, які перебувають у стані хронічного стресу та потребують розширення репертуару копінг-стратегій. Особливу цінність вправа має для людей, які переживають емоційне виснаження в умовах воєнного часу, оскільки допомагає переорієнтувати фокус уваги з проблем і дефіцитів на наявні ресурси та можливості.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення динаміки зміни профілю ресурсів після цілеспрямованої роботи з розвитку дефіцитарних каналів подолання стресу, а також на адаптацію вправи для різних вікових груп та специфічних контекстів стресового навантаження.

Список використаних джерел та літератури:

1. Довбиш А. Використання трансформаційних ігор у психологічній допомозі цивільним особам під час війни. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг :* матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 28–29 квітня 2025 р. / Відп. ред. Перепелюк Т. Д. Умань : Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. 2025. С. 66–68. URL: https://cutt.ly/ctZIjoIn (дата звернення: 17.04.2026). 2. Левін М., Терлез С. Що зі мною? Харків : Віват, 2025. 264 с. 3. Мілорадова Н. Е. Метафоричні асоціативні карти як інструмент психокорекції та психопрофілактики посттравматичних стресових розладів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 4 (29). С. 207–210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_4_44. 4. Пак Д. Метафоричні асоціативні карти як інструмент діагностики та корекції самооцінки підлітків у цифрову епоху. URL: https://cutt.ly/CtZIkqq3 (дата звернення: 15.04.2026). 5. Туркова Д. М. Метафоричні асоціативні карти як візуально-наративний стимул для психолінгвістичного аналізу діалогу з тілесним Я. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2020. Вип. 3. С. 63–71 URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-8. 6. Харченко Н. Використання метафоричних карток у профілактиці емоційного вигорання. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг :* матер. IX Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 28–29 квітня 2025 р. / Відп. ред. Перепелюк Т. Д. Умань : Уманський держ. пед. університет імені Павла Тичини. 2025. С. 243–245. URL: https://cutt.ly/ctZIjoIn (дата звернення: 17.04.2026). 7. Шебанова В. Метафоричні асоціативні карти в роботі психолога. *Проблеми сучасної психології.* 2020. № 50. С. 289–307. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.289-307.

О. В. Кулешова,
кандидат психологічних наук, доцент
О. С. Ломакін,
здобувач освіти
(м. Хмельницький, Україна)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ДО ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Актуальність дослідження проблеми формування довіри сучасної молоді до працівників поліції зумовлена трансформаційними процесами в українському суспільстві, зокрема в умовах воєнного стану, підвищеної соціальної напруги та реформування правоохоронної системи. Довіра до поліції виступає ключовим чинником ефективності її діяльності, забезпечення правопорядку та взаємодії з громадянами, особливо з молоддю як активною соціальною групою, що формує майбутні моделі громадянської поведінки. Водночас рівень довіри молоді часто є нестабільним і залежить від низки соціально-психологічних факторів. Вивчення цих чинників є необхідним для розробки ефективних стратегій підвищення довіри, вдосконалення комунікації між поліцією та молоддю, а також сприяє зміцненню соціальної згуртованості та демократичних інститутів у суспільстві.

Довіра є базовим соціально-психологічним явищем, що формується разом із розвитком особистості та засвоєнням нею соціальних норм. Вона виступає важливим механізмом, через який людина осмислює реальність і вибудовує взаємодію з іншими. У соціології та психології довіра розглядається як ключовий елемент аналізу поведінки в міжособистісних відносинах, конфліктних ситуаціях і в умовах соціальної напруги. Таким чином, довіра є водночас основою соціальних відносин і результатом їх розвитку.

У зарубіжній психології довіру трактують як позитивну характеристику міжособистісних взаємин (Дж. Аллен), основу формування особистісної ідентичності (Е. Еріксон), а також умову саморозкриття особистості (А. Маслоу, К. Роджерс).

В українській психологічній науці довіра досліджується у різних аспектах: як довіра до себе в юнацькому віці, чинник соціально-психологічної адаптації, складова особистісної ідентичності та ресурс подолання життєвих криз. Вона також

розглядається як важлива умова ефективної взаємодії в соціальних і організаційних системах, що забезпечує стабільність їх функціонування. С. Максименко наголошує на необхідності дослідження довіри як фундаментального людського явища з конструктивних позицій, що сприяє глибшому розумінню розвитку особистості [6].

Довіра пов'язана з очікуваннями щодо ймовірних дій або подій. У своїх максимальних проявах вона наближається до віри, оскільки ґрунтується не стільки на логіці чи досвіді, скільки на емоційних механізмах. Довіра і недовіра формуються як реакція на поведінку іншої людини: позитивний досвід сприяє довірі, негативний – недовірі, що визначає подальшу поведінку у взаємодії [3, с. 58]. Більшість науковців розглядають довіру як взаємодію суб'єкта й об'єкта, що передбачає очікування певної поведінки, зокрема доброзичливих намірів. Вона ґрунтується на уявленнях про надійність і моральність партнера: чесність, щирість, підтримку, відповідальність і готовність допомогти [5].

У контексті психології управління, довіра до влади трактується як прояв інституційної довіри, що втілює взаємовідносини між громадянами та представниками органів влади. При цьому рівень довіри до органів виконавчої влади є ключовим індикатором ефективності діяльності державних управлінців. Довіра до публічної влади відображає сподівання громадян, що ці органи діятимуть в інтересах суспільства, задовольняючи його актуальні потреби і пов'язана з очікуваною, ще не реалізованою поведінкою, тому завжди супроводжується невизначеністю та ризиком [8]. Вона виникає лише за наявності ризику, який може перерости в недовіру. Щоб довіряти, потрібно прийняти ймовірність помилки та можливі негативні наслідки. Отже, у реальному житті довіра і ризик є взаємопов'язаними складовими одного процесу. [2, с. 168-169].

Психологічний зміст довіри, за Д. Лисенком, проявляється у ставленні суб'єкта до об'єкта довіри, що формується через взаємодію та базується на очікуванні позитивних наслідків. Водночас довіра є особливим психічним станом, зумовленим активізацією психічних процесів у відповідній ситуації [7, с. 203]. Довіра пов'язана з очікуваннями щодо дій іншого, що визначає її емоційно-ціннісну природу. Вона взаємопов'язана з недовірою та формується на основі досвіду і сприйняття поведінки партнера. У психології довіра є багатовимірним механізмом регуляції поведінки й взаємодії, що виникає в процесі соціалізації та виконує адаптивну функцію,

допомагаючи орієнтуватися в умовах невизначеності та ризику, і є важливою для розуміння поведінки та суспільних процесів.

Стадія «довіра проти недовіри» є першим етапом психосоціального розвитку за Е. Еріксоном [15] і триває від народження до приблизно 18 місяців – 2 років. Основне питання цього етапу: «Чи можу я довіряти людям навколо мене?». Немовля повністю залежить від дорослих, тому стиль взаємодії батьків суттєво впливає на його розвиток. Е. Еріксон вважав, що ранній досвід довіри визначає подальший емоційний і соціальний розвиток: сформована довіра забезпечує відчуття безпеки та впливає на майбутні стосунки дитини [14].

Згідно з даними Американської психологічної асоціації, невпевненість у собі ускладнює формування довірливих стосунків, знижує віру у власні можливості та перешкоджає досягненню цілей [17]. Людина з високим рівнем тривоги, нерішучості чи внутрішнього напруження може мати труднощі з самоприйняттям і комфортним сприйняттям себе. За С. Романофф, невпевненість у собі є станом, що породжує сумніви у власній цінності та знижує віру у власні сили [16].

За У. Ліппманом, значний вплив на сприйняття мають стереотипи, які формуються ще до особистого досвіду. Уявлення про світ часто виникають до безпосереднього знайомства з реальністю, а без критичного мислення вони починають визначати сприйняття та формувати, зокрема, рівень довіри [10].

Ставлення молоді до представників владних структур формується під впливом індивідуальних, групових і суспільних чинників та пов’язане зі сприйняттям авторитету, легітимності й довіри до влади. Молодь особливо чутлива до справедливості, прозорості та послідовності дій посадових осіб, тому її оцінки часто залежать від очікувань щодо чесності, компетентності та відкритості влади. У контексті довіри до поліції вона розглядається як поєднання довіри, легітимності та згоди населення, які хоч і пов’язані, але мають різне значення. Важливо розрізняти довіру та впевненість від легітимності, дотримання правил, співпраці з поліцією та громадської підтримки, оскільки ці поняття взаємодіють, але не є тотожними [13, с. 125-126]. Рівень довіри є первинним фактором довготривалого взаємозв’язку громадян з поліцією, що сприяє формуванню партнерських відносин і ефективної моделі взаємодії та діалогу [11, с. 242].

У системі правоохоронних органів поліція займає центральне місце через масштаб завдань і постійну присутність у повсякденному

житті громадян. Вона безпосередньо взаємодіє з населенням, забезпечуючи порядок і безпеку, тому її діяльність є найбільш помітною та оцінюваною. Частина громадян критично сприймає дії поліцейських, особливо у випадках притягнення до відповідальності. Водночас рівень довіри до поліції є ключовим індикатором її легітимності та ефективності [11, с. 239].

Високий рівень напруги та невизначеності може як посилювати довіру до силових структур, так і знижувати її через зростання вразливості. Сприйняття України як демократичної держави загалом пов'язане з вищим рівнем довіри до інших, оскільки демократія асоціюється з прозорістю, справедливістю та підзвітністю інститутів [18]. Водночас механізми контролю та участі громадян підсилюють відчуття впливовості та залученості [19]. При цьому сама віра в демократію не є визначальним чинником довіри: вищий її рівень характерний для осіб із ліберальнішими поглядами, тоді як орієнтація на нерівність або заперечення конкуренції пов'язана з нижчою довірою.

Рівень суспільної довіри в Україні значною мірою залежить від політичних процесів. Розвиток демократичних інститутів сприяє зміцненню соціальних зв'язків, а довіра зростає не лише через економічний добробут, а й через відкритість держави та можливість участі громадян у прийнятті рішень. Військові події на сході країни (станом на 2020 рік) одночасно негативно вплинули на економіку, але й посилили суспільну довіру, об'єднавши громадян перед спільною загрозою. У цих умовах зросла роль особистісних чинників довіри, а також політичних і ціннісних орієнтацій, зокрема етнічної ідентичності та ліберальних цінностей як ресурсів суспільної консолідації [12]. Ставлення громадян до працівників органів внутрішніх справ формується під впливом конкретного досвіду взаємодії та не виникає випадково. Ще до прийняття Закону України «Про Національну поліцію» низький рівень оцінки міліції відображав загальну кризу довіри до державних інституцій.

Національний інститут стратегічних досліджень виділяє низку чинників впливу на громадську думку: орієнтація правоохоронних органів на внутрішньовідомчі інтереси, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, слабка поінформованість населення про їхні функції, недостатній рівень професійної підготовки окремих працівників та неефективна комунікація пресслужб [1, с. 39]. Громадська думка щодо поліції формується як під впливом умов її діяльності, так і якості взаємодії з суспільством. Довіра визначається

як позитивне ставлення громадян, що проявляється у думках, емоціях і поведінці, та водночас є і передумовою, і результатом ефективної співпраці [1, с. 38-41]. Відповідно до Закону України «Про Національну поліцію», діяльність поліції ґрунтується на взаємодії з громадянами, громадами та інститутами громадянського суспільства, а рівень суспільної довіри є ключовим показником її ефективності [4].

Отже, концепти «довіра» та «партнерство» є ключовими для ефективного виконання поліцією функцій у сфері публічного порядку та безпеки. Довіра розглядається як суспільна цінність, що ґрунтується на впевненості громадян у відкритості, законності та підзвітності правоохоронних органів. Високий рівень довіри забезпечує більш ефективну взаємодію: громадяни частіше повідомляють про правопорушення, а поліція оперативніше реагує та інформує про результати своєї діяльності. Для посилення інституційної довіри в Україні необхідне впровадження ефективних практик залучення громадськості до охорони правопорядку та використання європейського досвіду організації правоохоронної діяльності [4, с. 93].

Молодь є особливо чутливою до питань справедливості, прозорості та послідовності дій влади. Формування її ставлення залежить від особистого досвіду взаємодії з інституціями, а також від впливу родини, однолітків, медіа та соціальних мереж. Важливу роль відіграє цифрове середовище, яке формує колективні уявлення та може підсилювати як позитивні, так і негативні оцінки. Також впливають вікові особливості молоді – критичність мислення, прагнення до справедливості та автономії. Ставлення до поліції формується під впливом соціального контексту, комунікативного середовища та реального досвіду взаємодії. Воно є динамічним і залежить від суспільних змін, а також від того, наскільки поліція відповідає очікуванням громадян щодо безпеки, гідності та захисту прав [9].

Історично поліція сприймалася як символ порядку, однак сьогодні рівень довіри до неї залежить від постійного діалогу з суспільством. Очікування громадян формуються під впливом культури, публічного дискурсу та особистого досвіду, що визначає успішність поліцейських стратегій. Тому важливими є відкритість, комунікація та залучення громадськості до профілактики правопорушень.

Отже, довіра до поліції є складним соціально-психологічним явищем, що формується на основі професійності, справедливості та ціннісної відповідності її діяльності. Для молоді вона особливо

залежить від соціального оточення, медіа та особистого досвіду взаємодії.

Поліція як найбільш помітний орган влади є ключовим об'єктом суспільної оцінки, а рівень довіри до неї визначається професіоналізмом, комунікацією та етичністю дій. Підвищення довіри можливе через освітні та профілактичні заходи, а також роботу шкільних офіцерів поліції, які сприяють формуванню відкритого діалогу та позитивного іміджу поліції серед молоді.

За результатами емпіричного дослідження особливостей формування довіри молоді до працівників поліції, було встановлено комплекс соціально-психологічних чинників, які впливають на формування ставлення до правоохоронних органів, а також визначено загальний рівень інституційної довіри серед учнівської та студентської молоді.

Метою дослідження було з'ясування рівня довіри молоді до поліції та виявлення факторів, що сприяють або перешкоджають її формуванню. Для цього було розроблено анкету, проведено онлайн-опитування серед 70 респондентів віком від 12 до 21 року з різних освітніх закладів м. Хмельницького, Хмельницької та Вінницької областей. Опитування проводилося в анонімній та добровільній формі із застосуванням Google Forms, що забезпечило достатню щирість відповідей і зручність обробки даних. Отримані результати були проаналізовані за допомогою кількісних та якісних методів.

У ході дослідження було встановлено, що загальний рівень довіри молоді до поліції є переважно позитивним. (≈63%). Більшість респондентів демонструють базову інституційну довіру та визнають поліцію як необхідний орган для забезпечення безпеки та правопорядку. Значна частина опитаних (≈77%) зазначила готовність звернутися до поліції у разі загрози, навіть за наявності певної критичності чи настороженості, що свідчить про наявність так званої функціональної довіри.

Важливим результатом стало те, що рівень довіри молоді значною мірою залежить від соціального оточення. Було встановлено, що сімейні установки відіграють ключову роль у формуванні ставлення до поліції: у більшості респондентів у родинах переважає позитивне або нейтральне сприйняття правоохоронних органів, що сприяє формуванню довірливих установок у молодому віці.

Окремо було виявлено вплив особистого та опосередкованого досвіду взаємодії з поліцією. Більшість опитаних мали певний контакт із працівниками поліції, причому оцінки цього досвіду були

переважно позитивними. Водночас незначна частина респондентів зазначила негативний досвід, що впливає на формування настороженого ставлення. При цьому важливо, що для значної частини молоді досвід взаємодії не став визначальним чинником зміни ставлення, що свідчить про наявність стійких соціальних установок.

Дослідження також показало, що рівень правової обізнаності молоді є середнім: більшість респондентів має базове уявлення про функції поліції та свої права, однак ці знання часто є фрагментарними. Встановлено, що чим вищий рівень правової грамотності, тим більш раціональним і стабільним є рівень довіри до поліції. Це свідчить про важливість просвітницької роботи у сфері правової освіти.

Основним джерелом інформації для молоді є соціальні платформи, такі як Instagram, TikTok та Telegram. При цьому значна частина інформаційного контенту має негативне або критичне забарвлення, що формує відповідні стереотипи щодо діяльності поліції. Попри це, більшість респондентів демонструє критичне ставлення до медіа та частково перевіряє інформацію, що свідчить про розвиток медіаграмотності.

Загалом було встановлено, що довіра молоді до поліції формується як результат взаємодії кількох груп чинників: сімейного середовища, особистого досвіду, рівня правової обізнаності та інформаційного впливу медіа. Додатково важливу роль відіграють вікові та психологічні особливості молоді, зокрема критичність мислення, чутливість до справедливості та потреба в автономії.

Узагальнення результатів дозволило дійти висновку, що ставлення молоді до поліції є переважно позитивним, і таким, що може змінюватися під впливом інформаційного середовища або особистого досвіду. При цьому спостерігається поєднання раціональної довіри (усвідомлення необхідності поліції як інституції безпеки) та емоційної настороженості, зумовленої соціальними чинниками.

На основі отриманих результатів було сформульовано практичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня довіри молоді до поліції. Зокрема, наголошено на необхідності розвитку системної комунікації між правоохоронними органами та молоддю, розширення діяльності шкільних офіцерів поліції (ВСОБ УПП ГУНП в областях), проведення освітніх і профілактичних заходів, а також активного використання соціальних мереж для інформування громадськості. Важливим також є розвиток правової та медіаграмотності молоді, що дозволяє зменшити вплив стереотипів і маніпулятивної інформації.

Таким чином, результати дослідження підтвердили, що довіра молоді до поліції є складним багатофакторним соціально-психологічним явищем. Встановлено, що довіра до поліції не є сталою характеристикою, а динамічно змінюється залежно від якості взаємодії громадян із правоохоронними органами, рівня відкритості та справедливості їхньої діяльності, а також інформаційного впливу медіа та соціального середовища. Її формування залежить як від особистісного досвіду, так і від впливу соціального середовища, сім'ї та інформаційного простору. Отримані результати мають практичне значення та можуть бути використані для вдосконалення комунікаційної політики правоохоронних органів і підвищення рівня партнерської взаємодії між поліцією та молоддю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Василець Н. М. Соціально-психологічні чинники довіри громадян до працівників органів внутрішніх справ України : дис. … канд. психол. наук. Київ, 2016. 523 с. URL : https://salo.li/023a9d1 (дата звернення: 17.11.2025). 2. Волянська О. В. Довіра до публічної влади та чинники, що її зумовлюють у надзвичайних ситуаціях. 2020. URL: https://salo.li/06760a1 (дата звернення : 17.11.2025). 3. Докторова Д. С. Теоретичні підходи до розуміння поняття «довіра». *Соціологічні студії*. 2014. С. 50–62. URL: https://salo.li/80e7fAF (дата звернення: 13.11.2025). 4. Заєць У. О. Довіра населення до органів поліції України – основа ефективності правоохоронної функції держави. 2018. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/17_05_2018/pdf/99.pdf (дата звернення : 17.11.2025). 5. Лисенко Д. П. Довіра як соціально-психологічний феномен. 2018. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/26.pdf (дата звернення: 06.09.2025). 6. Лисенко Д. П. Довіра в предметному полі психологічних досліджень. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2018. № 40. С. 196–208. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40.196-208 (дата звернення: 17.11.2025). 7. Кравченко В. Особливості дослідження довіри у соціально-психологічному дискурсі. *Психологія і суспільство*. 2012. № 2. С. 52–61. (дата звернення: 17.11.2025). 8. Лісун С. Л. Довіра як основоположний принцип взаємодії Національної поліції України з населенням. 2017. (дата звернення: 17.11.2025). 9. Ломакін О., Кулешова О. Соціально-психологічні чинники формування довіри сучасної молоді до працівників поліції. Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору: матер. XIУ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 27 листоп. 2025 р.). Хмельницький. С. 205-209 (дата звернення: 28.11.2025). 10. Полторак В. А., Зоська Я. В., Стадник А. Г. Соціальні стереотипи і громадська думка. 2020. (дата звернення : 06.09.2025). 11. Прокоф'єв М. М. Довіра громадян до Національної поліції: адміністративно-правові засади формування. 2020. URL: http://lsej.org.ua/5_2020/60.pdf (дата звернення: 25.11.2025). 12. Таміліна Л. Здоровіші та щасливіші більше довіряють іншим. VoxUkraine. 2022. URL:

https://salo.li/F9490b0 (дата звернення: 14.10.2025). 13. Тарасевич Ю. В. Формування довіри до поліції та участь громадських організацій у протидії злочинності. 2021. URL: https://www.chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/view/68/64 (дата звернення: 03.09.2025). 14. Cherry K. Trust vs. Mistrust: Psychosocial Stage 1. Verywell Mind. URL: https://www.verywellmind.com/trust-versus-mistrust-2795741 (дата звернення: 16.10.2025). 15. Erik Erikson: Biography (1902–1994). Verywell Mind. URL: https://www.verywellmind.com/erik-erikson-biography-1902-1994-2795538 (дата звернення: 17.11.2025). 16. Gupta S. How to Be Less Insecure. Verywell Mind. URL: https://www.verywellmind.com/how-to-be-less-insecure-7100449 (дата звернення: 23.11.2025). 17. Insecurity. APA Dictionary of Psychology. URL: https://dictionary.apa.org/insecurity (дата звернення: 23.11.2025). 18. Rothstein B., & Stolle D. The State and Social Capital: An Institutional Theory of Generalized Trust. 2008. (дата звернення: 23.11.2025). 19. Warren M. E. Democracy and Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (дата звернення: 12.11.2025).

Є. Кушпіль,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

СІМ'Я ЯК ПЕРВИННИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Сім'я є унікальним соціальним інститутом, який супроводжує людину протягом усього її життя – від народження до старості. Саме в родинному середовищі дитина отримує перший досвід взаємодії зі світом, засвоює базові норми та цінності, формує уявлення про себе та інших. Цей досвід стає фундаментом, на якому будується вся подальша соціальна діяльність особистості. Попри значну кількість досліджень із проблематики сімейної соціалізації, питання про механізми, умови та фактори цього процесу залишаються дискусійними, що зумовлює актуальність цієї статті.

Соціалізація особистості є складним і багатогранним процесом, що триває протягом усього життя людини. Серед розмаїття факторів соціалізації сім'я посідає центральне місце як головний виховний осередок. Саме родинна атмосфера визначає вектор формування особистості, адже базові психологічні надбання, отримані в цей період, стають сталим внутрішнім ресурсом людини у майбутньому. Психологічна стійкість, система цінностей та навички комунікації,

закладені в ранньому дитинстві, визначають успішність адаптації індивіда в усіх подальших соціальних інститутах – від школи до професійного середовища.

У психологічній науці соціалізацію розглядають як процес поступового налагодження та зміцнення контактів людини з оточенням, що є необхідною умовою для її самовдосконалення. Основними напрямами, де цей процес реалізується найактивніше, є комунікація, діяльність та формування власного «Я».

Д. Юр'єв підкреслює, що вплив сім'ї на соціалізацію є не лише першим за часом, а й найбільш глибоким за своєю суттю, оскільки відбувається в період, коли особистість дитини ще тільки формується і є найбільш сприйнятливою до зовнішніх впливів. Досвід, отриманий у сімейному середовищі, закарбовується в підсвідомості дитини і визначає її поведінку та ставлення до світу протягом усього подальшого життя.

Слід також зазначити, що сімейна соціалізація відрізняється від інших форм соціалізуючого впливу своєю емоційною насиченістю. Саме в сім'ї дитина вперше переживає любов і прийняття, образу і підтримку, конфлікт і примирення. Ці переживання формують її емоційний інтелект та здатність будувати стосунки у дорослому житті.

Особлива роль у цьому процесі належить саме діяльності, адже саме через конкретні справи дитина заявляє про себе світу, вчиться бути самостійною та ініціативною. Активно взаємодіючи з реальністю, школяр не лише накопичує новий досвід, а й розширює власні можливості. Це допомагає йому знайти своє місце серед людей та гармонійно влитися в суспільне життя.

Сучасні дослідники виділяють п'ять ключових аспектів соціалізації. По-перше, розуміння світу та себе: дитина дізнається, як влаштована громада, які бувають люди та починає усвідомлювати власну ідентичність. По-друге, вміння щось робити: засвоєння базових побутових та трудових навичок. По-третє, засвоєння правил: розуміння норм поведінки та формування власної позиції щодо різних подій. По-четверте, вибір цінностей: формування внутрішнього ціннісного компаса. По-п'яте, участь у реальних справах: перехід від теоретичного знання до реальної взаємодії з оточуючими та прийняття відповідальності [7].

Серед усього різноманіття факторів соціалізації сім'я посідає центральне місце як головний виховний осередок. Саме родинна атмосфера визначає вектор формування особистості, адже базові психологічні надбання, отримані в цей період, стають сталим

внутрішнім ресурсом людини у майбутньому. На особливу роль сім'ї у соціалізації особистості вказували Дж. Мід, Р. Бейзл, І. Кон, Т. Парсонс. Зокрема, І. Кон наголошував, що сім'я як чинник соціалізації не втрачає своєї ролі навіть попри конкуренцію з боку інших інститутів — передусім спілкування з однолітками [4].

Сім'я як базовий інститут соціалізації зберігає свою значущість протягом усього життя людини. На відміну від школи чи закладу вищої освіти, які є вагомими лише на певних етапах життєвого шляху, сімейне середовище залишається постійним чинником впливу. Хоча роль освітніх інституцій у формуванні майбутнього дитини важко переоцінити, саме в сім'ї закладається той фундаментальний соціальний досвід, на якому будується вся подальша життєдіяльність особистості [4].

Т. Спіріна зазначає, що сім'я виконує унікальну функцію первинної соціалізації — на відміну від інших інститутів, вона формує не лише знання та навички, а й глибинні особистісні структури: систему цінностей, емоційні реакції, моделі стосунків та образ власного «Я». Саме в цьому полягає незамінність сімейного впливу на становлення особистості.

Дослідники виокремлюють низку характеристик, що визначають особливості соціалізації в сім'ї. До них належать: соціально-демографічна структура сім'ї (соціальне становище членів сім'ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім'ї, наявність різних поколінь); превалюючий психологічний клімат та емоційна настроєність сім'ї; тривалість і характер спілкування з дітьми; загальна і, зокрема, психолого-педагогічна культура батьків; зв'язок сім'ї з іншими спільнотами (школою, родичами тощо); матеріально-побутові умови.

Психологічний аналіз процесу соціалізації в сім'ї дозволяє виокремити низку ключових факторів, що безпосередньо впливають на формування особистості школяра. Першим і найважливішим є структура та склад сім'ї: усі члени сім'ї розглядаються у взаємодії як єдине ціле, створюючи унікальний мікроклімат. Дослідження засвідчують, що діти з повних сімей, як правило, демонструють вищий рівень соціальної адаптованості, хоча структура сім'ї є лише одним із багатьох чинників [5].

Другим важливим фактором є соціальна позиція дитини в сімейній системі. Роль сина чи доньки, старшого чи молодшого брата або сестри формує перші навички соціальної відповідальності та визначає характер взаємодії з іншими людьми. Третім фактором є роль

основних вихователів-соціалізаторів – тих членів сім'ї, які здійснюють найбільш інтенсивний та тривалий вплив на розвиток дитини. Традиційно цю роль відіграє мати, однак дослідження останніх десятиліть переконливо доводять важливість активної участі батька у вихованні.

Четвертим фактором є стиль сімейного виховання як переважаюча стратегія основного вихователя у поєднанні з допоміжними впливами інших родичів. Саме стиль виховання значною мірою визначає, якою людиною виросте дитина. П'ятим фактором є особистісний, моральний та творчий потенціал сім'ї, що виступає живим прикладом для наслідування та джерелом цінностей [2]. Дитина вчиться не стільки з того, що говорять батьки, скільки з того, як вони живуть.

Вплив сім'ї на її молодших членів реалізується через конкретні психологічні механізми. Першим і найбільш очевидним є підкріплення: заохочуючи певну поведінку дитини та реагуючи на порушення правил, батьки впроваджують у її свідомість певну систему норм і формують уявлення про прийнятне та неприйнятне. Другим ключовим механізмом є ідентифікація: дитина наслідує батькам, несвідомо переймаючи їхні моделі поведінки, ставлення до людей та спосіб мислення [3].

Цей механізм є особливо потужним у дошкільному та молодшому шкільному віці, коли батьки є для дитини абсолютним авторитетом. Знаючи внутрішній світ дитини, реагуючи на її проблеми, чи, навпаки, ігноруючи те й інше, батьки тим самим формують особистість у цілому. Поряд із цими двома основними механізмами дослідники виділяють також наслідування – пряме копіювання дитиною поведінки значущих дорослих – та соціальне навчання, яке відбувається через спостереження за наслідками поведінки інших людей.

Особливої уваги заслуговує роль психологічного клімату в сім'ї. Емоційна атмосфера родини є потужним чинником, що визначає загальний характер соціалізуючого досвіду дитини. У сім'ях з теплим, підтримуючим кліматом діти почуваються захищеними та вільними для дослідження світу, тоді як у сім'ях з напруженим або холодним емоційним тлом дитина витрачає значну частину своїх ресурсів на подолання тривоги, що суттєво обмежує її соціалізаційні можливості. До характеристик, що визначають особливості соціалізації в сім'ї, зараховують: соціально-демографічну структуру, превалюючий психологічний клімат, тривалість і характер спілкування з дітьми,

психолого-педагогічну культуру батьків та матеріально-побутові умови [1].

Поряд із позитивним впливом, існують і деструктивні сценарії розвитку дитини в сімейному колі, що зумовлюються педагогічною неспроможністю або психологічними особливостями батьків [2]. Першим і найбільш поширеним деструктивним сценарієм є гіперопіка – надмірна концентрація уваги на дитині. Вона часто спостерігається у сім'ях з єдиною дитиною, де батьки прагнуть штучно захистити її від будь-яких життєвих труднощів. Таке відсторонення від активної діяльності гальмує розвиток самостійності школяра і позбавляє його можливості набути необхідного досвіду подолання труднощів.

Другим деструктивним сценарієм є компенсаторна стратегія виховання – прагнення батьків забезпечити дитині «безтурботне дитинство», якого вони самі були позбавлені. У такому разі матеріальне благополуччя ставиться вище за формування особистісних якостей, що призводить до розвитку споживацького ставлення до життя. Третім деструктивним чинником є послаблення виховних вимог через стан здоров'я дитини, що перетворюється на приховану гіперопіку та заважає повноцінній соціальній адаптації [7].

Четвертим деструктивним чинником є методична безпорадність батьків – невміння користуватися базовими методами виховання. Це проявляється або у формі надмірної суворості, або у повному потуранні будь-яким забаганкам дитини. В обох випадках дитина не отримує збалансованого виховного впливу, необхідного для формування адекватних моделей поведінки. Всі ці деструктивні підходи мають один спільний наслідок: вони створюють хибні орієнтири у самосвідомості школяра, що значно ускладнює його взаємодію з однолітками та вчителями в освітньому середовищі [6].

Д. Юр'єв підкреслює, що наслідки деструктивної сімейної соціалізації можуть проявлятися не лише в дитячому та підлітковому віці, а й у дорослому житті – у вигляді труднощів у побудові стосунків, невпевненості у собі, нездатності до самостійного прийняття рішень або схильності до залежної поведінки.

Тільки за наявності сприятливого морально-психологічного клімату родина стає ефективним середовищем для повноцінної соціалізації та становлення цілісної особистості школяра. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити ключові умови, що забезпечують ефективність сімейної соціалізації [4].

Першою і найважливішою умовою є емоційна безпека. Дитина має відчувати, що її люблять безумовно – не за досягнення чи

слухняність, а просто тому, що вона є. Це відчуття базової прийнятості є фундаментом психологічного здоров'я та соціальної сміливості. Другою умовою є чіткість та послідовність виховних вимог: дитина потребує зрозумілих правил і меж, які дозволяють їй орієнтуватися у соціальному просторі, водночас ці правила мають бути гнучкими та враховувати вік і індивідуальні особливості дитини [5].

Третьою умовою є наявність позитивного рольового прикладу: батьки, які демонструють конструктивні моделі поведінки, забезпечують дитині найцінніший соціалізаційний досвід. Четвертою умовою є активна залученість обох батьків до виховного процесу, оскільки участь батька є критично важливою для формування адекватної самооцінки та соціальної впевненості дитини. П'ятою умовою є відкритість сім'ї до зовнішнього світу: підтримання зв'язків зі школою, родичами та іншими соціальними інституціями забезпечує дитині ширший соціалізаційний простір [4].

Отже, проведений аналіз дозволяє констатувати, що сім'я є первинним і найважливішим інститутом соціалізації особистості, вплив якого не може бути повноцінно замінений жодним іншим соціальним інститутом. Саме в сімейному середовищі закладається фундаментальний соціальний досвід, на якому базується вся подальша життєдіяльність особистості школяра.

Процес сімейної соціалізації реалізується через складну взаємодію об'єктивних факторів (структура сім'ї, її соціально-демографічні характеристики, психологічний клімат) та суб'єктивних психологічних механізмів (підкріплення та ідентифікація). Успішність цього процесу безпосередньо залежить від морально-психологічного потенціалу родини та її здатності транслювати дитині адекватні соціальні норми й цінності [4].

Деструктивні підходи у вихованні – гіперопіка, компенсаторні стратегії, методична безпорадність батьків – створюють хибні орієнтири у самосвідомості дитини та суттєво ускладнюють її подальшу адаптацію в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні специфіки сімейної соціалізації в умовах воєнного часу, а також у розробці програм психологічної підтримки сімей, спрямованих на оптимізацію соціалізаційного потенціалу родинного середовища.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бевз Г. М., Боброва Л. Г. (ред.) Сім'я як носій громадської думки щодо розвитку освіти у поствоєнному суспільстві: практичний посібник. Київ: *Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*, 2024.

182 с. ISBN 978-966-189-720-4. 2. Дембицька Н., Зубіашвілі І., Лавренко О., Мельничук Т. Психологічні механізми економічної соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 209 с. ISBN 978-617-7745-62-3. 3. Денисенко І. Д. (ред.) Соціалізація особистості у сучасних соціокультурних і соціально-політичних контекстах: матер. XV Всеукр. наук.-практ. конф.. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. 197 с. 4. Карамушка Л. М., Дембицька Н. М., Зубіашвілі І. К., Лавренко О. В., Мельничук Т. І. (ред.) Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми: зб. тез XVI Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 124 с. 5. Макух О. І. Трансформація цінностей сучасної сім'ї. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* 2020. № 10. С. 112–116. DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-112-116. 6. Моргунова М. В., Поліщук М. Г. Актуальні проблеми розвитку сучасної сім'ї в Україні. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. № 11. С. 206–209. DOI: 10.32782/2524-0374/2021-11/50. 7. Шумко Я. Трансформація інституту сім'ї в сучасних умовах: психолого-правовий аспект. *Юридична психологія*. 2024. № 1 (34). С. 154–161. DOI: 10.33270/03243401.154.

Р. Малець,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розвиток інтелектуальних умінь молодшого школяра є багатогранний об'єкт наукового дослідження, безпосередньо пов'язаний як з людинознавчими, так і суспільствознавчими дисциплінами, зокрема філософією, історією, економікою, загальною, віковою та педагогічною психологією, психологією праці, педагогікою, історією педагогіки, етнографією, етнопедагогікою.

З огляду на сказане актуальність проблеми формування інтелектуальних умінь молодших школярів зростає.

Сучасна психологія розглядає учіння не тільки як функцію пам'яті, а, головним чином, як фактор внутрішньої активності суб'єкта. Учіння трактується як основна передумова розвитку. Так, І. Агапова вважає, що «навчання є основним фактором психічного розвитку, на його основі розвивається вся особистість» [1]. У психологічній теорії діяльності вказується, що основною

характеристикою діяльності є її предметність. Предмет діяльності може бути речовим та ідеальним, і завжди, як вказує В. Давидов, надає діяльності направленості. Психологи зробили висновок, що всяка діяльність, у процесі якої в людини проявляються новоутворення, може розглядатися як навчання та розвиток, у процесі якого людина оволодіває тими чи іншими історично складеними способами діяльності [1].

Найважливішим засобом досягнення цілі освіти – виховання всебічно та гармонійно розвиненої людини – є формування у неї способів діяльності та відносин. Таким чином діяльнісний підхід щодо пояснення змісту освіти, направленого на формування інтелектуально розвиненої особистості, лежить в основі концепції навчання, яку вчені називають проблемно-розвиваючою. Ефективність формування понятійного мислення молодших школярів, якість озброєння учнів забезпечується уміннями формувати поняття й узагальненими прийомами їх засвоєння. Формування понятійного мислення молодших школярів може відбуватися на матеріалі предметів гуманітарного циклу, що характеризуються високим ступенем упорядкованості, систематизованості.

Дослідження розвитку інтелектуальних умінь школяра потребує використання особистісного підходу. Він є певним методологічним інструментарієм, розробка якого має спиратися на синтез визначених педагогічною та психологічною наукою закономірностей побудови, функціонування та розвитку особистості.

Сучасні вимоги до реалізації особистісного підходу визначено в дослідженнях К. Альбуханової-Славської, О. Асмолова, В. Давидова, В. Моляко, І. Якиманської та інших. У 70–90-х роках питання необхідності використання особистісного підходу в психології та педагогіці неодноразово порушувалось в працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, Б. Федоришина та інших.

Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Тализіна виділяють особистісно-діяльнісний підхід, що передбачає засвоєння змісту історичного досвіду людей не тільки шляхом передачі інформації, але й у процесі її власної активності, спрямованості на предмети і явища оточуючого світу, що створені в наслідок розвитку людської культури. У цілому процес пізнання припускає наявність об’єкта, який безперервно розвивається й суб’єкта, який пізнає об’єкт. Але матеріальний об’єкт стає об’єктом пізнання лише тоді, коли він включається у сферу діяльності суб’єкта. Діалектична взаємодія між ними створює передумови розвитку

активності суб'єкта.

Доцільним для побудови методологічної системи розвитку інтелектуальних умінь школяра є використання теорії, відомої під назвою «школа самореалізації особистості», розроблену в першому десятиріччі XX століття. У 60–70 роках постулати названої теорії були збагачені Л. Занковим, Г. Костюком, Л. Виготським (концепція розвивального навчання), З. Равкіним (теорія педагогічного стимулювання), В. Давидовим, Д. Ельконіним (індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу), М. Скаткіним, І. Лернером, М. Махмутовим (проблемне навчання).

Сучасне розуміння ідей згадуваного вище розвивального навчання підготовлене довготривалими пошуками світової педагогіки таких засобів, які найбільшою мірою сприяють розвитку пізнавальних здібностей і особливостей дитини в цілому. Прихильники розвивального навчання (Д. Богоявленська, Н. Менчинська, Е. Кабанова-Мелер) вбачали результат навчання не тільки у сумі знань, засвоєних школярами у процесі пізнавальної діяльності, але й у характері розвивальної роботи, рівні сформованості прийомів розумових дій, операцій, за допомогою яких засвоюється необхідна навчальна інформація, вдосконалюються інтелектуальні здібності учнів. Інтелектуальні якості школяра з одного боку виступають засобами засвоєння та закріплення знань, а з іншого боку – є результатом навчання. Доведено, що у процесі навчання відбувається не тільки вдосконалення інтелектуальних здібностей та засвоєння нових інтелектуальних якостей, але й структурна перебудова інтелектуальної сфери особистості школяра (Дж. Брунер, А. Бругілінських, Г. Костюк, В. Моляко).

Теоретичною основою формування умінь навчальної роботи є концепція навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов), акцент якої направлений на озброєння учнів загально-навчальними уміннями. Значний внесок у вирішення проблеми формування навчальних умінь мали праці А. Алексюка, Г. Граник, В. Кулько, В. Паламарчук, А. Усової). На основі дослідження визначено концептуальні ідеї формування інтелектуальних умінь засобами мови, суть яких полягає у створенні творчої атмосфери в навчальному процесі, що будується на принципах взаємодії, співробітництва, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, залучення учнів до активної пізнавальної діяльності шляхом використання різноманітних вправ, надання свободи вибору оптимальних способів дій та розумових операцій, забезпечення

ситуації успіху кожному учню, коректування змісту та технології виконання навчального завдання з урахування можливостей використання різноманітних дидактичних засобів, що відповідають специфіці рідної мови. Зміни – це набуття дитиною нових здібностей, тобто нових способів дій з науковими поняттями. Розвивальний характер навчання актуалізує, перш за все, розвиток інтелектуального потенціалу особистості учня. Навчальна діяльність передбачає зміни рівня знань, умінь, навичок, рівня сформованості окремих сторін навчальної діяльності, розумових операцій, умінь виділити навчальну задачу й перетворити її в самостійну мету навчальної роботи.

Вчені розглядають розвиток інтелектуальних умінь як певну систему, яка має кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру. Вона характеризується цілісністю, структурністю, взаємозв'язком із середовищем.

Фізіологічною основою інтелекту є дискримінативна здатність мозку. Продуктивною для розуміння проблеми є філософія всеєдності – ідеї академіка В. Вернадського про ноосферу. Відомий учений зауважив, що світовий характер соціально-політичних процесів у ході історії людства явно виходить із глибинного субстрату, з геологічного субстрату, що є основою теорії людства, з нового стану життя нашої планети, її біосфери, переходу її в ноосферу, в якій людство стає вперше міцною планетарною геологічною силою, де може геологічно виявлятися його думка, його розум. Трансформацією цих ідей є концепції енергоінформаційного простору та його взаємодії з людством (К. Баландін, О. Киричук та інші).

Теоретичним підґрунтям дослідження проблеми розвитку інтелектуальних умінь стали принципи психо-когнітивної теорії, засновником якої вважають Ж. Піаже. Ця концепція розглядає людину як активний організм, який збирає інформацію з метою її накопичення та використання. Предметом такої діяльності є пізнавальні процеси, від найпростіших до найскладніших. Відповідно до цієї концепції індивідуальність є системою пізнавальних структур, які містять певним чином закодовану інформацію про навколишній світ, про взаємодію між особистістю та цим світом, а також характеристику особистісного «Я». Формування індивідуальності ґрунтується на розвитку цих структур, на збільшенні їх складності, рівня абстрагування та активності [30].

Представлений підхід до розгляду інтелектуальних умінь учня, способів їх формування охоплює різноманітні аспекти досліджуваної проблеми та є теоретичним підґрунтям побудови практичної

діяльності щодо її реалізації.

Інтелектуальний розвиток традиційно розглядався поряд з розумовим. Прикладом можуть бути факти з народної педагогіки. У педагогічному доробку класичної вітчизняної педагогіки та подальшої доби розвитку педагогіки маємо численні напрацювання стосовно означеної проблеми (К. Ушинський, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський).

Від характеру інтелектуальної праці в процесі навчання залежить активність інтелекту, а відтак і активність духовного життя учнів взагалі. Найзначнішим з серйозних недоліків у навчанні є одностороння спрямованість інтелектуальної роботи – нагромадження знань без використання їх у практичному житті, включаючи й інтелектуальну працю, необхідну для подальшого духовного розвитку особистості. Думки, пов'язані з логічним аналізом фактів і явищ навколишнього світу, не викликають у душах вихованців почуттів, переживань. Навіть у тому разі, коли нема зубріння, така односторонність є запеклим ворогом духовного розвитку: інтелектуальна праця учня зводиться, по суті, до того, щоб запам'ятовувати, нагромаджувати знання й відтворювати їх на вимогу педагога. Все, що засвоює учень на уроці, йому треба зберегти в пам'яті, в усьому прочитаному він вбачає лише певний обсяг матеріалу для засвоєння. Таке навчання, навіть тоді, коли воно добре поставлене з точки зору дидактичних вимог, отупляє людину, не вчить її самостійно мислити, послаблює її інтерес до науки й власного духовного світу, зводить нанівець її допитливість, позбавляє її почуття радості пізнання – важливої інтелектуальної емоції. Багато фактів і явищ, над якими варто було б задуматися, лишаються поза увагою школяра тільки тому, що «це не вивчається». Отож коло фактів, подій, явищ, над якими треба лише думати, а не вивчати, не засвоювати, стає дуже вузьким.

В практиці навчально-виховної роботи потрібно додержуватися такого правила: знання, набуті учнем у процесі навчання, не повинні лишатися мертвим вантажем, зберігатися в пам'яті «про запас», для якоїсь майбутньої діяльності. Знання мають постійно розвиватися в процесі їх практичного застосування і тим самим розвивати мислення учня. Чим більший запас знань має школяр на певному ступені свого розвитку, тим активнішою і різнобічнішою має бути діяльність думки, що поєднується з діяльністю рук – з фізичною працею, з творенням матеріальних цінностей, з перетворенням світу.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб спонукати учня до такої

праці, в основі якої лежить цікавий творчий задум. Поєднання інтелектуальних і фізичних зусиль у такій праці є умовою духовного загартування молодого покоління, умовою формування його готовності до продуктивної праці.

Уміння враховувати те, що окремі компоненти психіки й духовного світу людини в одні періоди розвитку проявляються більше, ніж в інші, має велике значення в практиці виховної роботи. Який би багатий не був емоційний світ юнака чи зрілої людини, його не можна порівнювати з тією емоційною насиченістю поведінки і вчинків, яка характерна для дитини молодшого віку. Уже від того, наскільки вміє педагог враховувати значення в житті школяра почуттів радості й горя, задоволення й незадоволення, певності й непевності, залежить значною мірою успіх виховної роботи.

Процесу формування інтелектуальних вмінь у молодих школярів сприяє робота з різними типами завдань: дослідницькими (спостереженнями, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції з метою збирання матеріалу та ін.), порівняльними (від простіших до порівнянь, що виявляють подібність або відмінність понять, складних явищ); на впорядкування мислительних дій, використання алгоритмів або самостійне їх складання; пов’язані з аналізом і узагальненням ознак для виокремлення явища в новий клас чи вид.

Успіх навчальної діяльності учнів, їх інтелектуальний розвиток значною мірою залежать і від рівня сформованості в них таких навчальних умінь:

Уміння читача. Характеризується виразністю, інтонацією, темпом, врахуванням жанру тексту і залежить від уміння учня охопити зором текст, який він читає. Слід домагатися, щоб учні усвідомлювали прочитаний текст [5].

Уміння слухати. Передбачає вміння зосередитися на змісті розповіді, пояснення чи запитань учителя, відповідей на запитання учнів. Слухання має супроводжуватись аналізом, умінням прорецензувати й оцінити прослухане повідомлення.

Уміння усно формулювати і викладати свої думки. Йдеться про відповіді на запитання, переказування змісту прочитаного чи почутого. Словесний опис картини, приладу, спостережуваного об’єкта, вміння поставити запитання до розповіді вчителя, прочитаного тексту та ін.

Уміння писати. Передбачає оволодіння технікою письма та писемною мовою і полягає в умінні правильно списувати з дошки, з

книжки, описувати побачене, писати під диктовку, написати твір на задану або на вільну тему, реферат, законспектувати прочитане тощо.

Уміння працювати з книжкою. Це передусім уміння підібрати необхідну літературу за бібліографією, визначити її загальний зміст, використовувати різні форми запису прочитаного, вміння користуватися довідковою літературою, словниками, періодикою [6].

Спеціальні уміння. Охоплюють уміння читати ноти, технічні креслення. Карти, обчислювальні вміння з математики, вміння слухати музику, уміння записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися словником під час вивчення іноземних мов та ін.

Уміння культури розумової праці. До цих умінь відносять, зокрема, вміння дотримуватися раціонального режиму розумової праці, виконувати навчальні завдання акуратно, утримувати в належному порядку своє робоче місце. Учень повинен уміти чергувати розумову працю з відпочинком або з іншим видом діяльності. Культура розумової праці передбачає знання учнем загальних правил розумової праці та вміння дотримуватись їх у своїй навчальній діяльності; знання важливості поступового входження в роботу, її ритмічність [1].

Дослідження шляхів розвитку молодших школярів у навчальній діяльності переконує, що, якщо впливати на навчально-виховний процес системно, поєднуючи засоби опосередкованого впливу і методики цілеспрямованого формування самостійної розумової діяльності, можна навчити дітей самостійно вчитися, тобто розуміти і приймати мету діяльності, організовувати свою працю, вміти спілкуватись, вступати в діалог, користуватись мислительними вміннями, контролювати й оцінювати результати своєї праці, прагнути їх поліпшити.

Фундаментальність початкової освіти -- не лише у міцно засвоєних учнями уміннях, навичках, а й ключових компетентностях, які мають стати найважливішим надбанням розвивальної шкільної освіти. Це такі компетентності: уміння вчитись, здоров’я збережувальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, інформаційно-комунікативна.

Формування кожної з них вимагає систематичного впливу. Так, для формування у молодших школярів уміння вчитися необхідно забезпечити комплекс умов: стимулююче навчальне середовище, висококваліфікований учитель, обов’язково сприятливе родинне виховання, яке не дає зів’янути природній допитливості малюка і, безумовно, цілеспрямоване керівництво формуванням цих складників

уміння вчитися.

Прямі засоби формування в учнів умінь навчатися – використання систем розвивальних вправ і завдань багатофункціонального характеру.

Перша група: розвиток процесів сприймання, уяви, формування організаційних, логіко-мовленнєвих, загально-пізнавальних, оцінних і контрольних умінь та павичок. Друга група: виконання учнями готових і самостійно створених конструктивних, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, практичної дії. Третя група: включення у навчальний процес завдань комплексного характеру, у яких провідна навчальна дія підживлюється, збагачується завдяки іншим (трудові дії – музичним і віршованим супроводом; словесні творчі роботи – одночасним сприйманням живопису; орфографічні вправи – музичним ритмом і т. ін.). Четверта група: використання всіляких опор, алгоритмів, моделей (особливо тих, які створюються дітьми у співробітництві з учителем і стимулюють їх самостійні міркування) і допомагають молодшим школярам переходити від конкретного до узагальнених способів дій [4].

З'ясувалось, що вчителям найскладніше реалізувати такі напрями розумового виховання, як розвиток в учнів сенсорних умінь і формування у кожного учня індивідуального досвіду самостійної творчої праці. Вважається, що дитина, яка приходить до школи, має добре розвинені процеси сприймання. Насправді ж їх формування незавершене, воно тільки розпочинається у дошкільному віці. Тому у початкових класах обов'язково слід цілеспрямовано розвивати і вдосконалювати в учнів уміння бачити, спостерігати, уважно слухати, відтворювати, вправно діяти обома руками. Адже без точного і всебічного сприймання зовнішні; ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, величина, опір матеріалу, розташування в просторі тощо) активне мислення молодшого школяра, пізнання внутрішніх властивостей предметів неможливе.

Володіння умінням вчитися програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу і засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчишся, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо уміння вчитися змінює стиль мислені я і життя особистості.

З структури навчальної діяльності випливає, що вміє самостійно

вчитися той учень, який: сам визначає мету діяльності або розуміє і приймає ту, яку ставить учитель; виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; добирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її удосконалити; володіє уміннями і навичками самоконтролю самооцінки [7].

Такий перелік складових характеризує розгорнуту розвинену навчальну діяльність. Як показують численні психологічні і дидактичні дослідження, зазначене утворення не набуває достатнього розвитку без цілеспрямованого поступового формування його кожного компонента.

Працюючи з підручником, учні вчаться сприймати матеріал диференційовано, бо знають, що виділені у книжці особливим шрифтом слова, визначення треба прочитати кілька разів, повторюючи вголос.

Неабияке значення в оволодінні умінням вчитися мають прийоми запам'ятовування.

У молодших школярів, якщо їх не вчать розуміти, усвідомлювати матеріал, переважає дослівне запам'ятовування і відтворення. Дитина, побоюючись, що скаже щось неправильно, неточно, прагне дослівно відтворити текст. Тому нерідко завдання вчителя «прочитати і переказати» діти сприймають як «вивчити». А це вимагає багаторазового, одноманітного повторення доти, поки текст не закріпиться в пам'яті. Що робити в таких випадках? Треба заохочувати дітей використовувати смислову пам'ять. Смислова пам'ять – це здатність до запам'ятовування і відтворення смислу, сутності матеріалу. Чим більше засвоює дитина різноманітних знань, умінь і навичок, тим важливішу роль відіграє саме смислова пам'ять. Якщо матеріал запам'ятовується осмислено, то можна запам'ятати у 4–8 разів більше і міцніше, ніж тоді, коли його механічно, неусвідомлено повторювати багато разів. Отже, найпершою умовою успішного запам'ятовування є розуміння того, що потрібно запам'ятати.

Дітей, особливо у 3–4 класах, необхідно навчати деяких прийомів смислового запам'ятовування. Це, передусім, смислове групування, користування планом, порівняння. Молодші школярі спочатку з недовір'ям застосовують ці прийоми, бо вони здаються їм зайвими. Але пересвідчившись, що це корисно, діти охоче вдаються

до них.

При заучуванні віршів також доцільно спочатку визначити послідовність думок у змісті, а потім заучувати по стовпчиках, якщо вірш невеликий. Такий вірш краще прочитати 2–3 рази весь, а потім відтворювати. Психологічні досліди показують, що при дослівному запам'ятовуванні дітям легше заучувати текст не відразу, а розподіляючи цей процес у часі. Наприклад, прочитати вірш 5–6 разів, відтворити його, потім займатися іншими справами, ввечері знов прочитати вірш 2–3 рази і повторити, вранці проглянути його ще 1–2 рази.

Отже, і при смисловому і при дослівному запам'ятовуванні важливо, щоб діти чітко зрозуміли матеріал, повторювали його усвідомлено і розподіляли заучування у часі. За таких умов запам'ятовування відбувається легше, а вивчене довше зберігається у пам'яті.

Список використаних джерел та літератури:

1. Амерханян С. Інтегрований урок як сучасний. *Відкритий урок*. 2012. № 7-8. С. 60-64. 2. Антонюк Л. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес. *Управління школою*. 2019. С. 88–91. 3. Данілова Н. Формування мотивації навчальної діяльності. *Психолог*. 2013. № 10. С. 15-21. 4. Зозуля О.В. Діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип.27. Дрогобич, 2020. С.244-249. 5. Іванчук М.Г. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2014. № 5. С.10-13. 6. Калошин В. Ф., Безносюк О. О., Лемешко Ю. П. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. №1. С. 70-74. 7. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 266–270.

О. В. Матвійчук,
магістр психології; клінічний психолог
А. О. Матвійчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія»
(м. Хмельницький, Україна)

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ ІЗ ПТСР

Актуальність теми. Сьогодні питання ПТСР в Україні надзвичайно важливе, оскільки ми маємо справу з травмою, що пронизує всі верстви суспільства. Події останніх років створили

ситуацію, коли психіка величезної кількості людей – від бійців на фронті до мешканців тилових міст – працює в режимі граничного навантаження. Це робить вивчення способів відновлення не просто науковим інтересом, а питанням виживання нації як цілісної структури.

Особлива складність полягає в тому, що традиційні підходи часто розраховані на роботу з минулим, яке вже завершилося. Проте українець змушений зцілюватися, не виходячи зі стану небезпеки. Через це старі схеми дають збій, і виникає гостра потреба у гнучких інструментах, які враховують цей фактор «тривалого стресу». Якщо залишити ці процеси без уваги, ми ризикуємо зіткнутися з масовим вигоранням, внутрішньою ізоляцією людей та руйнуванням родинних зв'язків.

Науковий пошук у цьому напрямку важливий ще й тому, що він допомагає змінити ставлення до психологічної гігієни. Робота з травмою має стати зрозумілим і доступним процесом, який не лякає, а дає конкретний алгоритм повернення до реальності. Зрештою, від того, наскільки влучно будуть дібрані методики підтримки, залежить якість життя кожного окремого громадянина та здатність країни до повноцінного відродження після пережитих потрясінь.

Виклад основного матеріалу. Побудова ефективної системи психологічної допомоги при посттравматичному стресовому розладі вимагає комплексного підходу, де вибір методу корекції залежить від індивідуальної глибини травми та поточної стабільності пацієнта. У сучасній клінічній практиці домінує орієнтація на доказові методики, які дозволяють не лише нівелювати симптоматику, а й реінтегрувати травматичний досвід у структуру особистості.

Психотерапія, орієнтована на травму (TFP), на сьогодні визнана одним із найбільш доказових методів лікування ПТСР, демонструючи значно вищі показники ефективності, ніж сучасна фармакотерапія, та забезпечуючи стійкий довгостроковий вплив на стан пацієнта. Попри свою результативність, такі методи часто використовуються недостатньо, хоча вони за своєю суттю є експериментальними способами лікування, що дозволяють викликати коригувальні стани звикання, безпеки, самоефективності та емоційного прийняття. У клінічній практиці застосовують як підходи, орієнтовані безпосередньо на травму, так і методи, що фокусуються на її наслідках. Крім неспецифічних чинників, таких як терапевтичний альянс та вселення надії, TFP зосереджується на десенсибілізації травматичних спогадів відповідно до сучасних моделей розладу.

Доказові протоколи зазвичай включають психоедукацію, встановлення почуття безпеки, когнітивну реструктуризацію та побудову послідовної розповіді про подію.

Втручання на основі впливу ґрунтуються на ідеї, що активація пам'яті про травму в безпечних умовах дозволяє спогадам увійти в робочу пам'ять, де вони стають лабільними та доступними для модифікації через нову контекстну інформацію під час реконсолідації. Водночас терапія, не орієнтована на травму, може вирішувати поточні життєві проблеми, надавати підтримку та зменшувати сором, не фокусуючись прямо на спогадах. Для дорослих як перша лінія лікування рекомендуються тривалий вплив (PE), когнітивна обробна терапія (CPT), TF-CBT та десенсибілізація і переробка рухами очей (EMDR), тоді як для дітей пріоритетними є TF-CBT або EMDR. Хоча ефективність основних методів вважається порівнянною, терапія, орієнтована на травму, зазвичай показує кращі результати у зменшенні специфічних симптомів ПТСР [1].

Зокрема, сучасні інструкції Департаменту ветеранів та Департаменту оборони США (VA/DoD, 2023) з клінічної практики ПТСР наполегливо рекомендують використання орієнтованих на травму розмовних та мануальних психотерапевтичних процедур, які зазвичай передбачають експозицію та/або когнітивну реструктуризацію. Лікування, яке відповідає цим критеріям, включає тривалу експозицію, терапію когнітивного впливу, когнітивно-поведінкову терапію, розмовну експозиційну терапію, десенсибілізацію та репроцесуалізацію травми рухом очей і письмову експозиційну терапію [2, с. 268].

Для детального аналізу інструментарію психологічної допомоги в межах даної роботи ми конкретно розглянемо наступні методи: когнітивно-поведінкову терапію, орієнтована на травму (TF-CBT), яка фокусується на взаємозв'язку між думками, почуттями та поведінкою, допомагаючи змінити деструктивні переконання; десенсибілізацію і переробку рухами очей (EMDR), що використовує білатеральну стимуляцію для активації системи переробки інформації мозку та інтеграції фрагментованих спогадів; когнітивну обробну терапію (CPT), спрямовану на опрацювання значень травми та виправлення когнітивних «зав'язних точок»; а також тривалу експозицію (TE), засновану на поступовому зіткненні зі спогадами та ситуаціями, яких людина уникає, для емоційного звикання та зменшення реактивності.

Одним із провідних напрямів є когнітивно-поведінкова терапія, орієнтована на травму (TF-CBT). Її специфіка полягає у послідовній

деконструкції тих когнітивних викривлень, що виникли в момент критичної події. Робота з пацієнтом у межах цього підходу спрямована на розірвання патологічного зв'язку між тригером та реакцією страху. Через техніки когнітивного переструктурування людина вчиться заміщувати деструктивні установки (наприклад, «світ є абсолютно небезпечним» або «я винен у тому, що сталося») на більш адаптивні, що дозволяє поступово знизити рівень фонової тривоги.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) говорить, що те, як ми думаємо і діємо, впливає на те, як ми себе відчуваємо. Сильні події, як-от травми, можуть породити настільки ж сильні уявлення, які призводять до сильних почуттів. Психологи вважають, що одне з найважливіших завдань травмотерапії – це працювати з тим значенням, яке ви надали своїй травмі [3, с. 13].

Когнітивна терапія (КПТ), або КПТ при ПТСР, - це варіант травмофокусованої КПТ, в якому терапевт і пацієнт спільно розробляють індивідуальну версію моделі ПТСР Елерса і Кларка, яка слугує основою для терапії. Елерс і Кларк (2000) припустили, що ПТСР стає стійким, коли люди переробляють травму таким чином, що це призводить до відчуття серйозної поточної загрози. Припускається, що відчуття загрози виникає як наслідок надмірно негативної оцінки травми та/або її наслідків, а також порушення автобіографічної пам'яті про травму, що призводить до мимовільного повторного переживання її аспектів. Проблема підтримується некорисними поведінковими та когнітивними стратегіями, які спрямовані на контроль симптомів та сприйняття загрози. Відповідно, КПТ при ПТСР спрямована на зміну надмірно негативних оцінок, корекцію порушень автобіографічної пам'яті та усунення проблемних поведінкових і когнітивних стратегій. Зазвичай КПТ призначається протягом 12 щотижневих сеансів лікування (по 90 хвилин для перших сеансів і по 60 хвилин для наступних сеансів) [6, с. 103].

Ефективність когнітивно-поведінкової терапії безпосередньо залежить від того, наскільки якісно вибудований терапевтичний контракт на старті. Встановлення довіри є фундаментальним етапом у консультуванні пацієнтів із ПТСР, оскільки без визнання психологом об'єктивності та важкості пережитого досвіду подальша терапія стає неможливою. Першочергове завдання фахівця – завоювати довіру, проте психологи виділяють дві критичні помилки, які можуть зруйнувати цей процес. Першою пасткою є реакція уникнення, коли психолог несвідомо відштовхує жахливі факти з життя пацієнта, підсилюючи навколо нього «змову мовчання», що часто призводить до

перетворення розладу на хронічну форму. Друга крайність – це надідентифікація, зумовлена надлишком емпатії, через що фахівець виходить за межі професійного спілкування та приймає роль «товариша за нещастям». Така позиція блокує можливість стимулювати у пацієнта новий корегувальний досвід, а будь-яка втрата спільних ілюзій може фатально пошкодити терапевтичні стосунки. Робота з травмою вимагає від психолога колосального емоційного внеску, що створює реальну загрозу розвитку вторинного ПТСР. Цей стан проявляється у формі флешбеків, депресії, відчуження та цинізму, а також супроводжується психосоматичними проблемами: хронічною втомою, порушеннями сну та емоційною нестабільністю. Таким чином, успішна допомога особистості залежить не лише від обраних методів, а й від здатності фахівця зберігати професійні межі та піклуватися про власну ментальну гігієну.

Метод десенсибілізації та переробки рухами очей (EMDR) є одним із найбільш обґрунтованих підходів у сучасній психотерапії ПТСР, що базується на моделі адаптивної переробки інформації (AIP). Згідно з цією концепцією, психопатологія виникає через неадекватно перероблені травматичні спогади, які зберігаються у дисфункціональному стані, тоді як адаптивна переробка є основою психічного здоров'я. Використання білатеральної стимуляції, зокрема рухів очей, дозволяє активувати заблоковану систему мозку та інтегрувати ці фрагментовані спогади в автобіографічну пам'ять людини. Дослідження підтверджують, що EMDR є високоефективним методом незалежно від кількості травматичних подій в анамнезі пацієнта.

Важливою перевагою EMDR є те, що вона відноситься до короткострокових методів терапії: для роботи з гострим стресом часто достатньо 3–7 сеансів, а для хронічних станів – близько 10–12 зустрічей. Метод демонструє високі результати, які в деяких випадках перевищують показники когнітивно-поведінкової терапії, особливо у зниженні тяжкості симптомів «вторгнення» та збудження. Окрім індивідуальної роботи, протоколи EMDR успішно застосовуються у груповому форматі, що критично важливо для допомоги великій кількості людей, наприклад, вимушеним переселенцям.

Сучасні метааналізи вказують на те, що психотерапія, орієнтована на травму, призводить до більш значущого та тривалого зниження симптомів ПТСР, ніж фармакотерапія, при цьому ризик негативних побічних ефектів у психологічних методах є значно

нижчим. EMDR включено до протоколів першої лінії допомоги провідними міжнародними організаціями, такими як ВООЗ, APA та NICE. Більше того, метод не вимагає виконання домашніх завдань, що полегшує процес лікування для виснажених пацієнтів і дозволяє швидше досягти стабільного психологічного здоров'я. Таким чином, EMDR виступає потужним інструментом, який дозволяє не лише нівелювати яскраві небажані спогади, а й суттєво покращити якість життя особистості після пережитих потрясінь [5].

Когнітивно-процесуальна терапія (CPT) – це форма когнітивної терапії, вдосконалена спеціально для лікування ПТСР. CPT – це 12-сесійне когнітивно-поведінкове мануальне лікування ПТСР, яке систематично розглядає ключові посттравматичні теми, включаючи безпеку, довіру, владу та контроль, самооцінку та близькість. Основна мета лікування полягає у створенні більш збалансованих, адаптивних, багатогранних оцінок травми та переконань (як з огляду на травматичний досвід, так і в теперішньому часі). Лікування допомагає людині виявити некорисні думки і переконання («застряглі точки»), кинути їм виклик і замінити їх раціональними альтернативами, адаптуючи стандартні підходи когнітивної терапії. Вона має менший компонент експозиції, ніж терапія уявної експозиції (обмежується написанням звіту про пережите). Вона також допомагає вирішувати супутні проблеми, такі як депресія, почуття провини та гніву.

Головним завданням терапії є аналіз того, як людина зрозуміла те, що з нею сталося, і визначення, чи є ці точки зору справедливими чи корисними для подальшого життя. Дослідження підтверджують, що якщо фахівцеві вдається змінити значення травми та негативні переконання про її наслідки, це безпосередньо веде до покращення емоційного стану пацієнта та зниження інтенсивності симптомів розладу.

Процес терапії спрямований на те, щоб кинути виклик непотрібним переконанням, таким як надмірна провина, сором або переконання у власній нікчемності, які часто з'являються після пережитого насильства чи бойових дій. Когнітивна обробна терапія допомагає людині вийти зі стану заціпеніння та відстороненості, стимулюючи її до активного відновлення соціальних зв'язків та працездатності. Важливим аспектом методу є робота зі стратегіями подолання: зменшення уникання думок або розмов про подію дозволяє спогадам нарешті бути «опрацьованими». Такий підхід дає особистості можливість не просто змиритися з минулим, а знайти нові перспективи та шматочки пазла у своїй історії, що є фундаментом для

посттравматичного зростання та повернення до повноцінного життя [6, с. 102].

Проте, якщо CPT робить основний акцент на когнітивній переоцінці значень, то інший фундаментальний метод – експозиційна терапія (зокрема тривала експозиція, ТЕ) – зосереджується на безпосередньому зіткненні з джерелом страху.

Експозиційна терапія давно зарекомендувала себе як ефективний метод лікування цілого ряду тривожних розладів. Основна мета експозиційної терапії - допомогти людині зіткнутися з об'єктом її тривоги. Фундаментальним принципом, що лежить в основі процесу експозиції, є принцип звикання, який полягає в тому, що якщо люди перебувають у контакті з провокуючим тривогу стимулом досить довго, їхня тривога неминуче зменшиться. Це може відбуватися протягом одного сеансу впливу (внутрішньосеансове звикання) або протягом серії сеансів (міжсеансове звикання). Більш сучасні моделі наголошують на обробці інформації як ключовому механізмі. Пролонгована експозиція - це мануальна терапія, що складається з психоосвіти про загальні реакції на травму, тренування дихання, експозиції in vivo (наближення до безпечних ситуацій, яких пацієнти уникали через страх, пов'язаний з травмою), образної експозиції (багаторазове переповідання спогадів про травму під час сесій і прослуховування записів переповідання, зроблених під час терапевтичних сесій) та обробки (обговорення думок і почуттів, пов'язаних з вправами на експозицію) [6, с. 103].

Д. Хамманд пропонує використовувати метафору «виправлення перелому» або «дезинфікування рани», щоб підготувати пацієнта до хворобливого зіткнення з травматичним досвідом. Відтворення пережитого при травмі може бути дуже хворобливим, автор порівнює його з дезинфекцією рани. Психолог повинен бути особливо уважним при роботі з пацієнтом, страждаючим наслідком психічної травми. Пацієнт зможе відверто розповідати про травму тільки в тому випадку, якщо психолог його уважно вислуховує. Будь-який прояв відкидання або знецінення сприймається пацієнтом як негатив і може довести пацієнтів до припинення боротьби за одужання. Емпатічний психолог заохочує пацієнта до розповіді про події, що вселили йому жах. Важливо для фахівця психолога співпереживати пацієнтові, але не демонструвати власні емоції. Не менш важливою є здатність не зісковзувати на побічні теми. Навіть, якщо пацієнт сам під час бесіди відключається у ті галузі, які не пов'язані з травматичним страхом, психолог повинен протидіяти цьому, інакше у пацієнта може

виникнути відчуття, що екзистенціальна важкість перевитого нестерпна для психолога. При цьому у пацієнта з'явиться відчуття самоти, незрозумілості. Психологу слід пам'ятати про те, що пацієнти, страждаючі наслідком аварій на підприємствах (соціальною психічною травмою), в більшості випадків втратили довіру до суспільства, тому одним з його завдань є відновлення цієї довіри [5, с. 86].

Незважаючи на те, що всі ці методи лікування дещо відрізняються, всі вони містять деякі спільні ознаки.

Вплив спогадів. Травматерапевти іноді називають це «опрацювання спогадів про травму». Майже всі доказові методи лікування ПТСР включають принаймні нечасті розмови (або зіткнення) про те, що з вами сталося, хоча вони можуть дещо відрізнятися з точки зору того, як це робиться. Психологи вважають, що вплив може дозволити «прояснити аспекти травми, і можуть з'явитися нові шматочки головоломки та нові перспективи».

Робота над зміною значень. Це означає вивчення того, як ви зрозуміли те, що з вами сталося, і визначення того, чи є ці точки зору справедливими чи корисними. Існують нові докази того, що ці методи лікування діють шляхом зміни способу мислення про травму та її наслідки. Дослідження методів лікування, орієнтованих на травму, показують, що якщо, ми зможемо змінити значення травми, ми зможемо змінити те, що ви відчуваєте [3, с. 15].

Відмова від стратегій уникання. Спільним елементом є робота над зменшенням стратегій уникнення (наприклад, відмови говорити про подію або вживання речовин для блокування почуттів). Коли людина припиняє уникати нагадувань, вона отримує можливість кинути виклик деструктивним переконанням і почати відновлювати своє життя.

Стабілізація та безпека. Попри різницю в підходах, усі методи підкреслюють важливість створення безпечного середовища, де клієнт може довіряти терапевту. Важливою частиною є навчання навичкам заземлення та саморегуляції, щоб людина могла залишатися «присутньою» в реальності навіть під час обговорення найважчих моментів.

Психоосвіта. Всі протоколи лікування містять пояснювальну частину, де пацієнту розповідають про природу ПТСР. Це допомагає зрозуміти, що симптоми (флешбеки, гіперпильність) – це не ознака божевілля, а результат того, як мозок кодує та зберігає спогади про небезпеку.

Зважаючи на нескінченну багатогранність людської особистості та індивідуальних життєвих стратегій, неможливо виокремити єдиний універсальний чи абсолютно ефективний метод психотерапевтичного впливу. Сучасна психологія та психокорекція пропонують широкий спектр підходів до роботи з розладами, серед яких вагоме місце посідають психоаналітичні методи допомоги постраждалим. Кожна методика ґрунтується на автентичному авторському баченні природи людини та особливостей міжособистісної взаємодії, що зумовлює використання різноманітного інструментарію: від директивного стресового кодування до гуманістичного сприяння саморозкриттю особистості, від невідкладної «психоемоційної реанімації» до ціннісно-орієнтованого духовного супроводу, а також від жорсткої сугестії до безоцінного емпатійного вислуховування. Окрім технічної майстерності, у мистецтві психокорекції фундаментальне значення має чітке усвідомлення мети, тому психотехнологічні навички фахівця є невіддільними від етичних стандартів. У такому розумінні психокорекційна робота спрямована не стільки на усунення симптомів хвороби, скільки на актуалізацію внутрішніх ресурсів та розкриття потенціалу особистості.

Висновки. У ході дослідження теоретичних та практичних аспектів надання психологічної допомоги особистості із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) було встановлено, що в сучасних українських реаліях ця проблема набуває стратегічного значення для виживання нації. Специфіка вітчизняного досвіду полягає у необхідності зцілення в умовах триваючої небезпеки, що вимагає впровадження найбільш гнучких та доказових терапевтичних інструментів. Аналіз провідних підходів свідчить, що найбільш стійкі результати демонструє терапія, орієнтована на травму (TFP), яка, на відміну від суто фармакологічного втручання, забезпечує реінтеграцію травматичного досвіду в структуру особистості. Серед ключових методів особливу ефективність довели когнітивно-поведінкова терапія (TF-CBT), спрямована на деконструкцію патологічних когнітивних зв'язків, метод десенсибілізації та переробки рухами очей (EMDR), що активує природні нейрофізіологічні механізми переробки інформації, когнітивна обробна терапія (CPT) та тривала експозиція (TE). Попри технічні відмінності, всі ці підходи об'єднані спільними фундаментальними принципами: обов'язковою психоосвітою, створенням безпечного терапевтичного середовища, опрацюванням травматичних спогадів та відмовою від стратегій уникання. Водночас успіх корекційного впливу нерозривно пов'язаний із професійною

етикою та особистісною стійкістю фахівця, оскільки робота з ПТСР вимагає колосального емоційного ресурсу та дотримання чітких меж для запобігання вторинній травматизації. У підсумку, сучасна психологічна допомога трансформується від моделі подолання симптомів до моделі розкриття внутрішніх ресурсів особистості, де головною метою є не лише нівелювання страху, а й досягнення посттравматичного зростання та відновлення здатності людини до повноцінного життя в соціумі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лікування посттравматичного стресового розладу: сучасний стан досліджень та клінічні настанови : посібник / Psychology Tools. Редінг, Велика Британія : Psychology Tools Limited, 2022. URL: https://www.psychologytools.com/resource/understanding-post-traumatic-stress-disorder-ptsd/ (дата звернення: 03.04.2026). 2. Kovalenko, I., Berezan, O., & Pomohaibo, V. (2023). Посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців: теорія, дослідження та лікування. *Психологія та особистість*, (2), 263–278. URL:https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288310 (дата звернення: 01.04.2026). 3. Що таке посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) : посібник / Psychology Tools. Редінг, Велика Британія : Psychology Tools Limited, 2022. 21 с. URL: https://www.psychologytools.com/resource/understanding-post-traumatic-stress-disorder-ptsd/ (дата звернення: 04.04.2026). 4. Посттравматичні стресові розлади : Навчальний посібник / Під заг. ред. проф. Б. В. Михайлова. Вид. 2-ге, перероб. та доп. Х. : ХМАПО, 2014. 223 с. 5. Вербенко Г, Миронець С. Ефективність застосування EMDR (методу десенсибілізації та переробки рухами очей) при посттравматичному стресовому розладі. PMGP [інтернет]. 30, Вересень 2025 URL:https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/647 (дата звернення: 04.04.2026). 6. Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації : клінічна настанова, заснована на доказах / Міністерство охорони здоров'я України, Державний експертний центр МОЗ України. Київ, 2024. 217 с. Режим доступу: https://www.dec.gov.ua/mtd/home/ (дата звернення: 01.04.2026).

Т. В. Матвійчук,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО СВІТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Сучасні діти стикаються з унікальними викликами, серед яких домінують цифрова залежність, ментальні проблеми (тривожність,

брак фокусу), освітні втрати через онлайн-навчання та кризові події. Глобалізація, швидкі зміни технологій, стрес та травматичний досвід, спричинений війною, необхідність адаптації до невизначеного майбутнього вимагають формування нових навичок (критичне мислення, стійкість). Все це впливає на ментальне здоров'я, сприйняття своїх можливостей, а також проведення вільного часу дітьми та підлітками, яких автори теорії поколінь назвали «поколінням Z» та «Поколінням Альфа».

Діти всіх народів світу мають спільну характерну рису – вроджений потяг до гри. Переоцінити її значення в житті дитини важко. А уявити дитинство без неї взагалі неможливо.

Хочеш бути здоровим – грайся,
хочеш бути розумним – грайся,
хочеш бути щасливим – грайся! – стверджує народна мудрість.

Гра – вивчається у психології, етнографії, історії культури, в теорії управління. Спробу систематичного вивчення гри в кінці XIX ст. першим зробив німецький вчений К. Гросс, вважав що в грі відбуваються передумови інстинктів що приміряються до майбутніх умов боротьби за існування (теорія передумов). Німецький психолог К. Бюлер давав визначення гри як діяльності, що здійснюється заради отримання «функціонального задоволення». Теорію гри, що виходить із соціального аспекту, розробляли Є. Аркін, Л. Виготський, О. Леонтьев. Пов'язуючи гру з орієнтовною діяльністю, Д. Ельконін визначає гру як діяльність, в якій складається і вдосконалюється управління поведінкою [2].

Гра – це «чарівна скринька», за допомогою якої можна навчити малюка читати, писати і, головне, – мислити, спостерігати, доводити, розуміти, творити. Треба зазначити, що наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, а виникають і складаються за допомогою величезної напруги її власної думки. Саме тому одним зі шляхів, який веде до прискорення процесу пізнання, є використання розвивальних ігор у різних видах діяльності дошкільників. Під розвивальною грою розуміємо ігрову діяльність, організовану дорослим і спрямовану на розвиток психічних процесів у дошкільників, їх емоційно-вольової сфери.

Отже, гра – це основна діяльність у дитинстві, це обов'язкова умова успішного розвитку та саморозвитку, це закладений в дитині самою природою принцип осягнення себе та оточуючого світу.

Маленька дитина, пізнаючи світ, спочатку незграбно бігає і залазить на все, що тільки можна, доки не набуває здатності

орієнтуватись в складному природньому середовищі. Опанувавши ці базові навички, діти переходять до складніших ігор із багатьма залученими в них за схемою «хижак – жертва», як-от «хованки», «квач» тощо. Коли підлітки стають старшми, вербальні ігри – плітки, дражнилки та жарти – дають їм поглиблені знання з розпізнавання невербальних сигналів та миттєвого відновлення стосунків, коли щось із сказаного не викликає бажаної реакції. З часом молоді люди розвивають соціальні навички, необхідні для життя в демократичному суспільстві, включаючи самоврядування, спільне ухвалення рішень і прийняття результату, коли програєш або отримуєш бажане [5, с. 63-65].

У грі проявляються індивідуальні особливості та взаємини дітей. Гра може бути організованою або вільною. Пітер Грей визначає «Вільну гру» як діяльність яку обирають і організовують у довільному порядку її учасники, яка здійснюється заради неї самої, а не свідомо переслідує цілі, відмінні від цієї діяльності». Фізична активність на свіжому повітрі та з іншими дітьми різного віку є найздоровішим, найприроднішим і найкориснішим видом гри. Ігри з певним фізичним ризиком важливі, оскільки вони вчать дітей піклуватись про себе та одне про одного. Діти можуть навчитись не травмуватись лише в ситуаціях, де є можливість отримати травму – таких як боротьба з другом, уявний бій на мечах або переговори з іншою дитиною про черговість катання на гойдалці, навіть коли ці домовленості можуть бути невдалими і спричинити фізичний дискомфорт чи збентеження. Якщо у цей момент втручаються батьки, вчителі або тренери, гра стає менш вільною, невимушеною і корисною. Дорослі зазвичай не можуть втриматися від того, щоб не керувати й не захищати. Ключова особливість вільної гри полягає в тому, що помилки, як правило, не мають високої ціни [5, с. 67].

Гра є провідною діяльністю, що формує особистість дитини, розвиваючи когнітивні, фізичні та соціальні навички. Вона дозволяє вчитися через спроби та помилки, знімає стрес, стимулює уяву та моторику. Значення гри змінюється від сенсорного пізнання світу у немовлят до складних сюжетно-рольових та соціальних ігор у старшому віці. Для немовлят та дітей до 3-х років в процесі гри відбувається сенсорний розвиток (пізнання форм, кольорів, звуків та текстур через брязкальця, м’які іграшки, пісок і воду), розвиток моторики (стимуляція рухів рук, вміння хапати, повзати, ходити), емоційний зв’язок (гра з дорослими формує почуття безпеки та довіри).

У дошкільному віці переважає сюжетно-рольова гра, де діти імітують дорослих (лікар, магазин, сім'я), засвоюючи соціальні норми та професійні ролі, а також в процесі гри розвивається мовлення та уява (активне використання мови, створення уявних світів, проходить процес соціалізації, тобто навчання взаємодії з однолітками, обміну, вирішенню конфліктів та дотриманню правил., а ще формується емоційна саморегуляція (здатність керувати своїми імпульсами, програвання важливих життєвих ситуацій, що знімає стрес).

У молодшому шкільному віці більш бажаними є ігри з правилами, що розвивають логічне мислення, стратегічне планування та вміння працювати в команді (настільні ігри, спортивні ігри) та сприяють творчій діяльності і самоорганізації [2]. Отже, забезпечення різноманітних ігор є необхідною умовою для фізичного та психічного здоров'я дитини. Так було раніше – наше дитинство було ігровим, де ми проводили більшість свого вільного часу, граючись із друзями в реальному світі. Це не означає, що сучасні діти не грають з друзями. Але… як практик як часто чую від батьків про те, що дитина відмовляється від прогулянок, а все більше життя проводить за гаджетом.

«Покоління Z – діти народжені після 1995 року, дорослішання яких відбувалось паралельно з розвитком цифрових технологій, соціальних мереж, вільного доступу до інтернету. Кращому розумінню особливостей цього покоління, його запитів і виробленню ефективних засобів його соціалізації сприяє виокремлення тих специфічних соціальних умов, в яких воно формується, а також, аналіз головних чинників впливу на процес становлення молоді. Найпершим серед цих чинників слід відзначити цифровізацію [4]. Це перше в історії людства покоління, що пройшло через статеве дозрівання з порталом у кишені, що перенесло дітей та підлітків подалі від реального оточення в захопливий, залежний, нестабільний альтернативний всесвіт – і цей всесвіт стає все більш непридатним для дітей та підлітків» [5].

Сучасні діти та підлітки без смартфона не уявляють ані спілкування, ані пошуку інформації, ані навчання. Це вже сформувало інший тип світосприйняття і мислення, вбудувало їхню особистість у цифровий світ. Вони інтуїтивно сприймають і розуміють новітні технології, активно використовують їх для навчання і роботи. Як відмічають Девід Стіллман та Іона Стіллман, для цього покоління реальний і віртуальний світи тісно переплітаються. Відповідно, технологічний супровід їхнього навчання й роботи має першочергове

значення. Крім того, покоління Z має свою специфіку сприйняття інформації. Вони добре запам'ятовують невеликі обсяги добре структурованої і важливої, з їхньої точки зору, інформації. Але не ту, яку можна чи потрібно просто механічно відтворити, а ту, яка слугує пошуку відповіді на запитання, що зацікавили, справили емоційне враження. Тому для них важлива атмосфера пошуку, мозкового штурму. З іншого боку, їм притаманне «кліпове мислення», що ускладнює цілісне сприйняття інформації й сприяє її фрагментації, ускладнює встановлення взаємозв'язків між інформаційними блоками. Тому потрібні нові моделі навчання, що включають відцифровану, не обтяжену текстом, емоційно збагачену, добре структуровану, зручну для використання, доступну за запитом інформацію [4].

Це перше покоління, яке спілкується через різноманітні соціальні мережі й месенджери більше, ніж безпосередньо. Ґаджети з дитинства значною мірою замінили ігри з однолітками на вулиці. Доктор Джаред Куні Хорват, колишній учитель, який став нейробіологом, розповів, що покоління, народжене між 1997 і початком 2010-х років, має когнітивне відставання через надмірну залежність від цифрових технологій у школі. Нейробіолог пояснив, що це покоління відстає, оскільки людський мозок ніколи не був запрограмований навчатися з коротких уривків, побачених в Інтернеті, та читати короткі речення, які підсумовують набагато більші книги та складні ідеї. «Більше половини часу, який підліток не спить, половина з нього витрачається на те, щоб дивитися в екран», – сказав Горват газеті «Нью-Йорк Пост» [1].

На відміну від комп'ютерних ігор, які приваблюють сучасних дітей та підлітків своєї яскравістю, динамічністю, винагородою та швидким результатом, сюжетно-рольова гра допомагає дитині зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває їх суспільне значення. У грі дитина приймає позицію іншої людини (часто – багатьох людей) і в межах одного сюжету бачить ситуацію їх очима. Виконуючи, наприклад, роль мами, потім – дочки, вона розуміє важливість материнського піклування і слухняності дітей. Завдяки цьому перед нею відкриваються правила поведінки і їх значення для встановлення і підтримання позитивних стосунків з іншими людьми, відбувається усвідомлення необхідності дотримання правил, тобто формується свідоме виконання їх.

Дотримання дитиною правил і свідоме ставлення до них свідчить, наскільки глибоко вона засвоїла відображену у грі сферу соціальної дійсності. Роль надає правилам значущого змісту,

актуалізує необхідність діяти згідно з ними, створює можливості контролювання цього процесу. Недотримання правил руйнує гру. Діти краще дотримуються правил у колективних іграх, оскільки їхня діяльність контролюється однолітками.

«Люди біологічно запрограмовані навчатися в інших людей та шляхом глибокого вивчення, а не гортати екрани в пошуках коротких зведень» – говорить доктор Джаред Куні Хорват [1].

Якщо дитинство перетворюється на цифрове, то це призводить до: 1. Соціальної ізоляції. Розмови у соціальних мережах – це добре, але як діти і підлітки спілкуються? 2. Депривації сну. Більшість підлітків починають лягати пізніше і навіть хизуються цим перед однолітками, а це впливає на когнітивні процеси. Режим дня, достатній та регулярний сон сприяють зниженню рівня тривожності, відновленню організму. 3. Зниження когнітивних функцій, зокрема уваги, мислення та пам'яті. Однією з основних навичок, які розвиваються в підлітків під час навчання в середній та старшій школі, є «виконавча функція», що означає зростання здатності дитини будувати плани, а потім робити те, що необхідно робити для виконання цих завдань. Це самоконтроль, зосередженість і здатність не виходити за межі, а ще усвідомлення причин та наслідків власних дій. 4. Залежності. Більшість ігор та соціальних мереж в основі мають модель «гачка», тобто формують стійку звичку, на основі емоцій, інтриги новизни та винагороди.

Коли ми об'єднуємо ці чотири основні види шкоди, вони пояснюють, чому психічне здоров'я так раптово погіршилось, щойно дитинство стало цифровим [5, с. 141–177].

Дослідники відмічають ще одну важливу соціально-психологічну рису цієї когорти молоді – інфантилізацію. І з цим важко не погодитись, хоча у поєднанні із іншими вищезгаданими характеристиками це виглядає мало сумісним. Поряд із амбітністю й прагненням бути кращими та першими проявляється брак уважності, відповідальності, дисципліни. Ініціативність і креативність поєднується із певною розгубленістю і безпорадністю [4].

Все це призводить до зростання кількості великих депресивних епізодів, починаючи з 2012 року – за дослідженнями, що були проведені у США, депресія стала приблизно у 2,5 рази поширенішою. (Гайдт). Що стосується Українських дітей, то психічне здоров'я українських підлітків критично загострилося через війну: понад 50% відчувають стрес та пригніченість, а близько третини – постійний смуток. У 2024 році кількість розладів психіки серед дітей та підлітків

зросла на 17% порівняно з 2022 роком, причому особливо вразливими є дівчата та старші підлітки [3].

Отже, представники покоління Z є піддослідними для радикально нового способу дорослішання, далекого від реальних взаємодій у соціальному просторі, у якому раніше відбувалось зростання і розвиток молодого покоління. Це дійсно радикально змінило сучасне дитинство. І наше, дорослих, завдання допомогти сучасним дітям і підліткам не відгородитись від реального світу, створити умови для «ігрового дитинства» на свіжому повітрі, з реальними друзями та вербальною і невербальною комунікацією. Адже гра – це не просто розвага, а природний спосіб пізнання світу, який готує дитину до самостійного дорослого життя

Список використаних джерел та літератури:

1. «Мінусовий IQ»? Дослідження попереджає про когнітивні втрати покоління Z через надмірне використання гаджетів. https://slovoproslovo.info/pokolinia-z-gadzhety-znizhennia-iq-diteyhttps://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-15520263/Gen-Z-intelligent-neuroscientist.html. 2. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Навчальний посібник для ВНЗ (рек. МОН України). К., 2010. 3. Підлітки найвразливіші до впливу війни, а молодь 18–24 років найнижче оцінює свій психічний стан – результати міжнародного опитування. https://moz.gov.ua/uk/pidlitki-nai%CC%86vrazlivishi-do-vplivu-vii%CC%86ni-a-molod-18-24-rokiv-najnizhche-ocinjue-svij-psihichnij-stan-%E2%80%93-rezultati-mizhnarodnogo-opituvannja. 4. Топалова С., Топалова В. Покоління «зетів»: соціально-психологічні особливості та їх врахування в управлінні освітнім процесом і трудовою діяльністю. *Фінансово-кредитні системи: перспективи розвитку.* 2(13). 2024. 5. Тривожне покоління. Як радикальна трансформація дитинства спричинила епідемію психічних розладів / Джонатан Гайдт; пер. з англ. О. Савінової. Х.: Віват, 2025. 368 с.

О. М. Межерицька,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: Л. Г. Білий,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

РОЛЬ САМООЦІНКИ У ФОРМУВАННІ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік є одним із найважливіших етапів психічного та особистісного розвитку людини, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне формування самосвідомості, становлення

системи життєвих цінностей, моральних переконань, професійних інтересів та індивідуальної ідентичності. Підліток поступово переходить від дитячої залежності до відносної самостійності, набуває нового соціального статусу, розширює коло міжособистісних взаємин і починає усвідомлювати власні можливості, здібності та перспективи розвитку. Одним із провідних психологічних чинників, що визначає успішність цього процесу, виступає самооцінка, яка є складовою Я-концепції особистості та відображає систему уявлень людини про власні якості, можливості, досягнення, соціальну значущість і місце серед інших людей.

Самооцінка формується під впливом багатьох взаємопов'язаних чинників, серед яких особливе місце посідають сімейне виховання, стиль батьківського ставлення, характер взаємин з однолітками, педагогічна підтримка, навчальна успішність, соціальне оточення та індивідуальний досвід подолання життєвих труднощів. У підлітковому віці вона набуває особливої динамічності, оскільки саме в цей період відбувається активне переосмислення власного «Я», формуються нові критерії самосприйняття та зростає потреба у соціальному визнанні. Прагнення до самоствердження, отримання позитивної оцінки від значущих людей і бажання відповідати очікуванням соціального середовища значною мірою визначають рівень упевненості підлітка у власних силах та його ставлення до себе.

Адекватна самооцінка є важливою передумовою гармонійного особистісного розвитку та досягнення успіху в різних сферах життєдіяльності. Вона сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, розвитку відповідальності, самостійності, наполегливості, цілеспрямованості, здатності приймати обґрунтовані рішення та долати труднощі.

Підлітки з адекватною самооцінкою характеризуються більш високим рівнем психологічної стійкості, емоційної врівноваженості, соціальної активності та відкритості до нових знань і досвіду. Вони легше адаптуються до змін, ефективніше взаємодіють з однолітками й дорослими, конструктивно сприймають критику, реалістично оцінюють власні досягнення та здатні визначати перспективні цілі особистісного і професійного розвитку.

Неадекватна самооцінка може стати суттєвим бар'єром на шляху до особистісної успішності. Занижена самооцінка часто супроводжується невпевненістю у власних силах, страхом помилки, високою тривожністю, емоційною нестабільністю, уникненням

складних завдань і низьким рівнем навчальної мотивації. Такі підлітки нерідко недооцінюють власний потенціал, виявляють залежність від думки оточення та демонструють недостатню активність у реалізації своїх здібностей. Завищена самооцінка, навпаки, може проявлятися переоцінкою власних можливостей, недостатньою критичністю до результатів своєї діяльності, труднощами у прийнятті конструктивної критики та схильністю до конфліктної поведінки. Обидва варіанти порушують процес гармонійного розвитку особистості та можуть негативно позначатися на навчальній, соціальній й емоційній успішності підлітка [2].

На думку Н. Голярдик, самооцінка є складним багатокомпонентним особистісним утворенням, яке належить до фундаментальних характеристик особистості та відіграє важливу роль у регуляції її поведінки, діяльності й міжособистісної взаємодії. Вона формується на основі поєднання зовнішніх оцінок, отриманих від соціального оточення, та результатів власної рефлексивної діяльності, спрямованої на осмислення власних вчинків, досягнень, індивідуально-психологічних якостей і можливостей. Самооцінка відображає ставлення людини до самої себе, рівень усвідомлення власної цінності, потенціалу та місця в системі соціальних взаємин. Хоча самоставлення формується на відносно пізніх етапах онтогенетичного розвитку, саме воно посідає центральне місце у структурі особистості, оскільки визначає характер самосприйняття, впливає на мотиваційну сферу, рівень домагань, особистісну активність, здатність до саморегуляції, прийняття рішень і самореалізації. Адекватна самооцінка забезпечує гармонійний розвиток особистості, сприяє формуванню впевненості у власних силах, психологічної стійкості та готовності до подолання життєвих і професійних викликів [1, с. 54].

О. Ратушний у становленні самооцінки виділяє соціальне середовище, оскільки сприйняття людиною самої себе значною мірою формується під впливом оцінок, ставлення та зворотного зв’язку з боку значущих осіб, які беруть участь у її розвитку. Водночас у процесі особистісного становлення зовнішні оцінки поступово інтегруються з результатами власної рефлексії, що забезпечує формування більш стійкої, усвідомленої та адекватної самооцінки, яка виступає важливим регулятором поведінки, діяльності та міжособистісної взаємодії [4].

Особливу роль у формуванні самооцінки відіграє освітнє середовище, у якому підліток проводить значну частину свого часу.

Характер взаємодії з учителями, стиль педагогічного спілкування, атмосфера взаємоповаги, підтримки та співробітництва створюють умови для розвитку позитивного ставлення до себе й власних можливостей. Важливими є взаємини з однолітками, адже саме у групі ровесників формується почуття соціальної компетентності, значущості, приналежності до колективу та здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Позитивний соціально-психологічний клімат сприяє зміцненню впевненості у собі, розвитку комунікативних навичок і готовності до самореалізації.

Нині значний вплив на самооцінку підлітків здійснює інформаційне середовище, насамперед соціальні мережі та цифрові комунікації. Постійне порівняння себе з іншими, орієнтація на зовнішні стандарти успіху, прагнення отримати схвалення у віртуальному просторі можуть як підвищувати, так і знижувати рівень самоприйняття. Саме тому важливого значення набуває формування психологічної стійкості, критичного мислення та навичок адекватного самосприйняття, які допомагають підліткам зберігати позитивне ставлення до себе незалежно від зовнішніх оцінок.

Самооцінка також тісно пов’язана з розвитком емоційного інтелекту, рефлексії, саморегуляції та мотивації досягнення. Високий рівень усвідомлення власних емоцій, здатність аналізувати власні успіхи й невдачі, контролювати поведінку та ефективно взаємодіяти з оточенням забезпечують більш успішне виконання навчальної діяльності, сприяють розвитку лідерських якостей, відповідальності та соціальної компетентності. У результаті формується позитивний досвід особистісних досягнень, який зміцнює віру підлітка у власні можливості та стимулює його до подальшого самовдосконалення.

У. Михайлишин, І. Шмідзен, А. Малета заначають, що самооцінка є одним із провідних механізмів саморегуляції особистості, оскільки забезпечує усвідомлення власних можливостей, визначає особливості поведінки та спрямовує процес прийняття рішень. Вона характеризується багатофункціональністю й виконує низку важливих психологічних функцій, зокрема прогностичну, коригувальну та ретроспективну. Прогностична функція дає змогу особистості реалістично оцінювати власний потенціал, прогнозувати результати діяльності та визначати перспективні цілі. Коригувальна функція забезпечує своєчасне внесення змін у поведінку й способи діяльності відповідно до вимог ситуації, сприяючи більш ефективному досягненню поставлених завдань. Ретроспективна функція пов’язана з аналізом і оцінюванням уже отриманих результатів, осмисленням

власного досвіду, виявленням причин успіхів і невдач, що створює підґрунтя для подальшого особистісного розвитку та самовдосконалення. Таким чином, самооцінка виступає важливим психологічним регулятором, який допомагає людині адекватно оцінювати свої ресурси, адаптувати власну поведінку до змінних умов і підвищувати ефективність діяльності [3, с. 125].

Таким чином, самооцінка є одним із ключових психологічних чинників, що визначає успішність особистості в підлітковому віці. Вона впливає на мотивацію, навчальну діяльність, емоційне благополуччя, соціальну адаптацію, міжособистісні взаємини та здатність до самореалізації. Формування адекватної, позитивної та стійкої самооцінки створює підґрунтя для гармонійного розвитку особистості, розвитку її потенціалу, успішного подолання життєвих труднощів і досягнення високих результатів у навчальній, соціальній та майбутній професійній діяльності. Саме тому дослідження ролі самооцінки в підлітковому віці є одним із пріоритетних напрямів сучасної психологічної науки та практики, оскільки його результати можуть бути використані для розроблення ефективних психолого-педагогічних програм, спрямованих на підтримку особистісного розвитку, зміцнення психологічного благополуччя та підвищення успішності підлітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Голярдик Н. А. Самооцінка підлітків як фактор впливу на мотивацію досягнення успіху. С. 54–63. URL: https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/3125/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D1%80%D0%B4%D0%B8%D0%BA_3_2.pdf. 2. Мостова І., Кушніренко К. Дослідження самооцінки особистості серед підлітків // *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. 68 (4), С. 107–112. 3. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю., Малета А. І. Самооцінка у формуванні статусу підлітків у групі // *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2023. №3, С. 121-125. 4. Ратушний О. О. Особливості самооцінки у підлітковому віці. // *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 4. С. 74–79.

В. А. Мельник,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: Г. Ю. Топольницька,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Соціальна тривожність є одним із поширених психологічних феноменів, який суттєво впливає на емоційне благополуччя людини, її міжособистісні взаємини, навчальну та професійну діяльність, а також на здатність повноцінно реалізовувати власний потенціал. Вона характеризується вираженим страхом негативної оцінки з боку інших людей, надмірною зосередженістю на власній поведінці та зовнішньому вигляді, очікуванням осуду, відкидання або приниження в соціальних ситуаціях. Соціально тривожна людина може відчувати значне напруження під час спілкування з незнайомими людьми, виступів перед аудиторією, відповідей у навчальному середовищі, участі в групових обговореннях, знайомств або ситуацій, у яких необхідно бути в центрі уваги. Важливою особливістю соціальної тривожності є те, що джерелом дискомфорту часто стає не сама соціальна ситуація, а її суб'єктивна інтерпретація та очікувані наслідки.

У сучасній психології соціальна тривожність розглядається як складне багатокомпонентне явище, у формуванні та підтриманні якого взаємодіють когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні чинники. На когнітивному рівні вона може проявлятися у вигляді негативних автоматичних думок, наприклад переконань про власну некомпетентність, непривабливість, нездатність підтримувати розмову або страху зробити помилку перед іншими. На емоційному рівні виникають страх, сором, збентеження, напруження та невпевненість. Поведінковий компонент часто представлений уникненням соціальних ситуацій або використанням так званої захисної поведінки, коли людина намагається зменшити ймовірність негативної оцінки за допомогою надмірного контролю власних слів і дій. Фізіологічні прояви можуть включати прискорене серцебиття, тремтіння, пітливість, почервоніння, напруження м'язів та інші реакції, пов'язані з активацією системи стресу [3].

Особливе значення для розуміння соціальної тривожності має когнітивний підхід, відповідно до якого емоційна реакція людини значною мірою залежить від того, як вона оцінює певну подію. Одна й та сама соціальна ситуація може викликати різні переживання залежно від її інтерпретації. Наприклад, необхідність виступити перед групою людей одна особа може сприймати як можливість продемонструвати власні знання, тоді як інша – як загрозу осуду та приниження. У другому випадку сама ситуація набуває для людини значення потенційної небезпеки, що активує тривожні думки та фізіологічне напруження. Таким чином, основною проблемою стає не лише наявність соціального подразника, а система переконань, очікувань та інтерпретацій, через які цей подразник сприймається.

Саме на зміну дисфункціональних способів мислення та поведінки спрямована когнітивно-поведінкова терапія, яка сьогодні вважається одним із провідних психологічних підходів до роботи із соціальною тривожністю. Когнітивно-поведінкова терапія, або КПТ, ґрунтується на припущенні, що емоційні труднощі значною мірою пов'язані з характерними для людини моделями мислення та поведінки. Її метою є не просто усунення неприємних емоцій, а формування більш реалістичного способу оцінювання себе, інших людей та соціальних ситуацій, а також поступове набуття нового поведінкового досвіду.

Однією з ключових переваг когнітивно-поведінкової терапії є її структурованість та орієнтація на конкретні механізми підтримання проблеми. У процесі терапії людина разом із психологом досліджує ситуації, які викликають тривогу, визначає характерні думки та переконання, аналізує емоційні й фізіологічні реакції, а також звертає увагу на поведінкові стратегії, що підтримують тривожність. Такий підхід дозволяє перейти від загального відчуття «зі мною щось не так» до конкретного розуміння того, як саме формується та підтримується тривожна реакція.

О. Аврамчук, О. Ніздрань, П. Блозва стверджують, що в період пандемії COVID-19 суттєво активізувалися наукові дослідження, присвячені розробленню та впровадженню дистанційних протоколів психосоціальної підтримки, заснованих на науково обґрунтованих методах когнітивно-поведінкової терапії низької інтенсивності. Такі психологічні інтервенції не розглядаються як повноцінна альтернатива психотерапевтичному лікуванню психічних розладів, однак їх застосування може мати важливе профілактичне значення. Зокрема, вони здатні сприяти запобіганню поглибленню

психосоціальної дезадаптації та зростанню вираженості симптомів психічних порушень завдяки впливу на ключові психологічні й патогенетичні механізми їх формування та підтримання [1, с. 215].

Психолог допомагає людині навчитися розрізняти факти та припущення, звертати увагу на перебільшення, оцінювати докази на користь і проти певного переконання та формулювати більш збалансовані альтернативні інтерпретації. Наприклад, думка «якщо я помилюся під час виступу, це буде катастрофою» може бути переосмислена через аналіз реальних наслідків помилки. У процесі такого аналізу людина поступово усвідомлює, що помилка в соціальній ситуації не обов'язково означає втрату поваги, відкидання чи негативне ставлення з боку інших.

Автоматичні думки часто ґрунтуються на стійкіших уявленнях людини про себе та навколишній світ. До них можуть належати переконання «я недостатньо хороший», «щоб мене приймали, я не повинен помилятися», «інші люди постійно оцінюють мене» або «соціальна помилка свідчить про мою неспроможність». Такі переконання можуть формуватися під впливом попереднього досвіду, особливостей виховання, взаємин з однолітками, критики, невдалих соціальних ситуацій або тривалого досвіду порівняння себе з іншими. КПТ спрямована на те, щоб зробити ці переконання предметом критичного аналізу та поступово замінити надмірно категоричні установки більш гнучким і реалістичним баченням.

Простого інтелектуального усвідомлення того, що певна думка є перебільшеною, часто недостатньо для стійких змін. Людина може розуміти, що соціальна ситуація не є небезпечною, але все одно відчувати сильну тривогу. Саме тому КПТ передбачає поступове формування нового досвіду через безпечне та контрольоване наближення до ситуацій, які раніше викликали страх.

Експозиційна робота має особливе значення через роль уникнення в підтриманні соціальної тривожності. Уникнення дійсно може тимчасово зменшити тривогу, проте водночас воно позбавляє людину можливості переконатися, що ситуація є керованою. Унаслідок цього формується замкнене коло: соціальна ситуація викликає тривогу, людина уникає її, тривога тимчасово зменшується, але мозок «навчається», що уникнення нібито було необхідним для безпеки. Наступного разу аналогічна ситуація може сприйматися ще загрозливішою. КПТ допомагає поступово розірвати цей цикл, замінюючи уникнення активним і контрольованим досвідом взаємодії.

Значну роль відіграє також робота із захисною поведінкою. Людина із соціальною тривожністю може намагатися постійно контролювати власну мову, міміку, позу, погляд або голос, заздалегідь продумувати кожну фразу, уникати зорового контакту, говорити якомога менше чи постійно перевіряти реакції співрозмовника. На перший погляд такі стратегії можуть здаватися корисними, оскільки створюють відчуття контролю. Проте надмірна увага до власної поведінки часто посилює тривогу та заважає природній взаємодії. Тому терапевтична робота спрямована на поступове зменшення надмірного самоконтролю та перенесення уваги з власних тривожних переживань на реальну взаємодію з іншими людьми.

Одним із важливих механізмів соціальної тривожності є надмірна увага до власного внутрішнього стану. Під час соціальної ситуації людина може постійно спостерігати за собою: чи не почервоніло обличчя, чи не тремтить голос, чи правильно вона говорить, яке враження справляє на інших. У результаті значна частина уваги спрямовується не на зміст спілкування, а на моніторинг власного стану. Це може погіршувати якість взаємодії та, своєю чергою, підтверджувати негативні очікування. КПТ навчає більш гнучко розподіляти увагу та зосереджуватися на зовнішньому контексті, змісті розмови й поведінці співрозмовника.

Когнітивно-поведінкова терапія передбачає формування навичок емоційної саморегуляції. Людина вчиться розпізнавати момент виникнення тривоги, усвідомлювати її тілесні прояви та не трактувати їх автоматично як доказ небезпеки. Важливою є зміна ставлення до самої тривоги: вона розглядається як природна емоційна реакція, яка може виникати в ситуаціях невизначеності або соціальної значущості, але не обов’язково означає реальну загрозу. Такий підхід сприяє зменшенню вторинного страху перед самою тривогою.

Людина може цілком володіти необхідними комунікативними вміннями, але через тривогу не використовувати їх ефективно. Тому терапевтична робота має бути спрямована не лише на навчання конкретних способів комунікації, а й на зменшення страху оцінювання та підвищення впевненості у власній здатності справлятися з соціальними ситуаціями.

Ефективність КПТ значною мірою залежить від активної участі самої людини в терапевтичному процесі. Важливим елементом є виконання вправ між зустрічами з психологом, оскільки зміни відбуваються не тільки під час терапевтичної сесії, а й у

повсякденному житті. Людина поступово переносить отримані знання та навички на реальні ситуації, веде спостереження за власними думками й реакціями, перевіряє альтернативні припущення та набуває нового досвіду. Завдяки цьому терапія набуває не лише корекційного, а й навчального характеру: людина поступово стає здатною самостійно розпізнавати та коригувати ті процеси, які раніше автоматично підтримували тривожність.

М. Архангельська зазначає, що основоположним положенням когнітивно-поведінкового підходу в психотерапії є твердження, що емоційні та поведінкові реакції людини визначаються не стільки самими подіями, скільки тим, як саме вона їх сприймає та інтерпретує. Одна й та сама ситуація може зумовлювати різні психологічні реакції залежно від індивідуальних переконань, оцінок і способів осмислення отриманого досвіду. Цей принцип когнітивної моделі має особливе значення в умовах воєнних викликів, оскільки сприяє розвитку психологічної стійкості, здатності адаптуватися до складних обставин, зберігати функціональність і відновлюватися після стресових подій. Когнітивно-поведінкова терапія належить до методів психотерапевтичної допомоги, ефективність яких підтверджена значною кількістю наукових досліджень, і широко застосовується як один із пріоритетних підходів у психологічній роботі з тривожними розладами [2, с. 53].

Метою когнітивно-поведінкової терапії не є досягнення повної відсутності хвилювання в усіх соціальних ситуаціях. Певний рівень тривоги є природним компонентом людського досвіду, особливо в ситуаціях, які мають особисте значення. Основним результатом терапії є формування здатності діяти відповідно до власних цілей навіть за наявності певного рівня хвилювання. Іншими словами, людина поступово перестає організовувати свою поведінку навколо уникнення тривоги. Це дозволяє їй активніше спілкуватися, брати участь у навчальній та професійній діяльності, будувати міжособистісні стосунки й використовувати власні можливості.

Соціальна тривожність може мати значний вплив на якість життя, оскільки обмежує кількість доступних людині соціальних і професійних можливостей. Постійне уникнення взаємодії може спричиняти звуження кола спілкування, зниження активності, втрату важливого досвіду та формування переконання про власну нездатність до соціальної взаємодії. Тому подолання соціальної тривожності за допомогою КПТ має значення не лише для зменшення окремих симптомів, а й для відновлення повноцінної життєдіяльності.

Застосування КПТ має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей людини. Тривожність може мати різні причини, механізми та форми прояву, тому терапевтична програма не повинна бути однаковою для всіх. Психолог оцінює конкретні ситуації, що викликають труднощі, характер негативних переконань, особливості поведінки, попередній досвід та інші фактори, які можуть підтримувати проблему. Такий індивідуалізований підхід дозволяє визначити найбільш релевантні цілі терапевтичної роботи.

Таким чином, когнітивно-поведінкова терапія є комплексним психологічним підходом до подолання соціальної тривожності, який поєднує роботу з мисленням, емоціями та поведінкою. Її основою є розуміння взаємозв'язку між ситуацією, її інтерпретацією, емоційною реакцією та поведінковою відповіддю. Завдяки виявленню та корекції негативних автоматичних думок, дослідженню глибинних переконань, зменшенню уникнення і захисної поведінки, поступовому наближенню до складних соціальних ситуацій та формуванню більш адаптивних способів реагування людина отримує можливість змінити усталений цикл соціальної тривожності. Важливим результатом цього процесу стає не просто зниження рівня страху, а формування більш реалістичного ставлення до себе та інших, підвищення психологічної гнучкості й розширення поведінкових можливостей. Отже, когнітивно-поведінкову терапію доцільно розглядати як науково обґрунтований і структурований засіб психологічної допомоги при соціальній тривожності, спрямований на формування стійких змін у способі мислення, емоційного реагування та поведінки людини.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аврамчук О. С., Ніздрань О. А., Блозва П. І. Когнітивно-поведінкова терапія низької інтенсивності соціального тривожного розладу осіб у період горювання. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 9. С. 211–227. https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-12. 2. Архангельська М.В. Когнітивно-поведінкова терапія як система психотерапевтичних втручань першого вибору в лікуванні тривожних розладів // *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2024(2). С. 49–54. https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2024-2-7. 3. Завацький В. Ю. Новацький В. Р. Когнітивно-поведінкова психотерапія в стратегіях відновлення в системі сучасної соціально-психологічної допомоги // *Психологія та соціальна робота*. 2025. Вип. 2(62). С. 52–60. DOI https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.2.5 4. Тарасова Т.В. Когнітивно-поведінкова терапія тривожності: принципи і техніки. Київ, 2021.192 с.

Ю. В. Миронюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: Л. М. Мотозюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРОТЕРАПІЇ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ

Сучасні соціокультурні та політичні виклики в Україні, зумовлені повномасштабною війною, спричинили масовий травматичний досвід серед цивільного населення. Зростання рівня тривожності, депресивних станів, ПТСР та емоційної дестабілізації вимагає пошуку нових, доступних та водночас ефективних методів психосоціальної підтримки. У цьому контексті волонтерська діяльність виходить за межі суто гуманітарного забезпечення, інтегруючи елементи психологічної допомоги.

Кольоротерапія (хромотерапія) виступає одним із найбільш перспективних невербальних методів у роботі волонтерів. Її перевага полягає у «м'якості» впливу, відсутності мовних бар'єрів та можливості працювати з підсвідомими пластами психіки без прямої ретравматизації через вербалізацію важкого досвіду [3, с. 106].

Кольоротерапія є одним із напрямів арт-терапії, що базується на вивченні фізіологічного, психологічного та емоційного впливу кольору на людину. Вона розглядає колір не лише як естетичний елемент, а як потужний психорегулятивний чинник, здатний впливати на стан нервової системи, емоційну сферу, рівень тривожності та загальне самопочуття особистості.

Кольоротерапія являє собою цілісний метод оздоровлення та психокорекції, в основі якого лежить глибоке вивчення закономірностей взаємодії кольору та людської психіки. Психофізіологічний механізм такого впливу ґрунтується на здатності колірних хвиль різної довжини сприйматися фоторецепторами сітківки ока, після чого вони перетворюються на нервові імпульси та передаються до гіпоталамуса, що виступає ключовим центром регуляції вегетативної нервової та ендокринної систем [1, с. 4]. Внаслідок цього колірні стимули отримують можливість безпосередньо коригувати фізіологічні показники, такі як частота серцевих скорочень, артеріальний тиск і м'язовий тонус, а також суттєво впливати на психоемоційний стан особистості, регулюючи

рівень збудження чи гальмування, настрій та відчуття внутрішньої безпеки[1, с. 5-6]. Колірний вплив поширюється на когнітивну сферу, сприяючи покращенню концентрації уваги, продуктивності мислення та стимуляції креативності. Для волонтерської діяльності особливої ваги набуває здатність кольору ефективно обходити «психологічні захисти» особистості. У ситуаціях, коли людина перебуває у стані шоку або хронічного стресу, її логічне мислення часто виявляється заблокованим, тоді як колір апелює безпосередньо до емоційного інтелекту та сенсорного досвіду, що дозволяє м'яко та безпечно стабілізувати загальний стан підопічного.

Актуальність застосування кольоротерапії у волонтерській діяльності зумовлена сучасними соціальними викликами: зростанням кількості людей, які переживають хронічний стрес, втрати, травматичний досвід, вимушене переселення, а також дітей, що перебувають у стані емоційної нестабільності [5, с. 78]. У таких умовах класичні вербальні методи психологічної допомоги не завжди є ефективними або доступними. Саме тому невербальні, м'які та ресурсні методи, до яких належить кольоротерапія, набувають особливого значення.

Колір у волонтерській практиці може виконувати функцію своєрідної «психологічної швидкої допомоги». Він дозволяє швидко знизити рівень емоційної напруги, стабілізувати стан людини та створити відчуття безпеки без глибокого втручання у травматичний досвід. Особливо цінним є те, що кольоротерапевтичні методи є доступними, не потребують складної підготовки та можуть застосовуватися у груповому або індивідуальному форматі [5, с. 145].

Механізм дії кольору ґрунтується на його здатності впливати на підсвідомі процеси. Через зоровий аналізатор колірні стимули активують або, навпаки, гальмують діяльність нервової системи, впливаючи на рівень збудження, уваги, емоційної реактивності. Теплі кольори здебільшого стимулюють життєву активність, холодні – заспокоюють і сприяють внутрішній стабілізації [1, с. 4].

Важливою складовою кольоротерапії є її діагностична цінність. Вибір кольору, спосіб його використання, інтенсивність і поєднання з іншими відтінками можуть надати волонтеру цінну інформацію про емоційний стан підопічного, його приховані переживання, страхи, внутрішні конфлікти. Особливо це актуально у роботі з дітьми, які часто не можуть або не хочуть вербалізувати свої почуття. Через колір вони мають можливість безпечно проявити внутрішній стан.

Для ефективного використання кольоротерапії волонтеру

необхідно розуміти символіку та психофізіологічний вплив основних кольорів. Це дозволяє не лише правильно добирати матеріали, а й коректно інтерпретувати реакції учасників.

Червоний колір асоціюється з енергією, силою, дією та життєвим імпульсом. Він активізує кору головного мозку, підвищує тонус і може створювати відчуття захищеності та контролю. Водночас у кризових станах червоний потребує обережного використання, оскільки здатний підвищувати рівень збудливості, агресії або тривоги. Його доцільно застосовувати дозовано, наприклад, для мобілізації ресурсів або роботи з апатією. Жовтий та помаранчевий кольори часто називають «сонячними». Помаранчевий сприяє відновленню емоційного тепла, стимулює комунікацію та допомагає виходити з депресивних і пригнічених станів. Жовтий колір пов'язаний із пізнавальною активністю, впевненістю у собі та оптимізмом. Він допомагає знижувати відчуття безнадійності, сприяє концентрації уваги та формуванню позитивного бачення майбутнього. Синій та блакитний кольори мають виражений заспокійливий ефект. Блакитний здатний знижувати рівень внутрішньої напруги, усувати неусвідомлені страхи та сприяти відчуттю спокою і довіри. Синій колір допомагає гальмувати надмірну психічну активність, очищує свідомість від нав'язливих тривожних думок та сприяє відновленню внутрішнього балансу. Ці кольори особливо корисні у роботі з людьми, які перебувають у стані гострого стресу або перевтоми. Зелений колір символізує природну гармонію, стабільність та безпеку. Він має унікальну властивість заспокоювати нервову систему, не пригнічуючи при цьому життєву активність. Зелений сприяє відчуттю рівноваги, внутрішнього спокою та психологічної підтримки. У волонтерській роботі цей колір є універсальним, адже допомагає створити доброзичливу та довірливу атмосферу [7 с. 69–70].

У практичній діяльності волонтери можуть використовувати адаптовані кольоротерапевтичні методики, які не потребують спеціальної психологічної освіти, але водночас є ефективними та безпечними.

Техніка «Викидання проблеми» (з елементами нейрографіки) [7, с. 71]. Ця техніка спрямована на зниження емоційної напруги та символічне вивільнення негативних переживань. На етапі «викиду» учаснику пропонується використати чорний маркер або олівець для різкого, імпульсивного нанесення ліній на папір. Такий спосіб дозволяє перенести накопичені емоції (гнів, страх, образу, напруження) у безпечну зовнішню форму. Наступний етап – округлення кутів.

Учасник плавно згладжує гострі перетини ліній, що символізує процес психологічного врівноваження та зменшення внутрішніх конфліктів. На завершальному етапі відбувається інтеграція через колір. Використовується 3–4 кольори, якими заповнюються окремі зони малюнка. Це сприяє відчуттю цілісності, появі внутрішніх ресурсів та підвищенню мотивації.

Методика «Кольорові плями» (за проективним принципом): Учаснику пропонується створити три роботи: «Минуле», «Сьогодення» та «Майбутнє». Плямистий фон формується різними способами: бризками фарби, відбитками пальців, зім'ятим папером. Після цього учасник уважно розглядає отримані плями, знаходить у них образи та обводить їх [5, с. 164].

Ця методика допомагає безпечним шляхом проговорити переживання, пов'язані з минулим досвідом, усвідомити поточний стан та сформувати позитивний, ресурсний образ майбутнього. Кольоромедитація та робота з простором: Окрему увагу слід приділяти організації середовища. Використання кольорових аксесуарів, тканин, паперу, а також створення «кольорових куточків» (наприклад, помаранчевих зон для підняття настрою в осінньо-зимовий період) сприяє загальному покращенню емоційного фону та відчуттю підтримки [3, с.108].

Роль волонтера у процесі кольоротерапії полягає не лише у наданні матеріалів чи інструкцій, а передусім у створенні безпечного, приймаючого простору для самовираження. Волонтер виступає фасилітатором процесу, підтримує учасників, утримується від оцінювання та інтерпретацій, нав'язування власних бачень [6, с.50–55].

Діяльність волонтера в цьому контексті базується на кількох фундаментальних етичних принципах, першим з яких є повна безоціночність. Це означає відсутність поділу колірних рішень на «правильні» чи «неправильних», оскільки будь-який вибір підопічного, навіть якщо це чорне сонце чи червона трава, є автентичним вираженням його внутрішнього стану. Не менш важливою є добровільність участі, що виключає будь-який примус до творчої діяльності. Особлива увага приділяється принципу екологічності: волонтер має бути готовим надати емоційну підтримку, якщо робота з кольором спровокує сильні реакції, як-от сльози чи агресію, проте він не повинен намагатися самотужки «лікувати» глибоку травму, натомість професійно перенаправляючи людину до фахівця-психолога. Завершальним, але не менш значущим аспектом є суворе дотримання конфіденційності, що гарантує захищеність

малюнків та особистих переживань учасників від публічного обговорення без їхньої прямої згоди [4, с. 4–5].

Організація кольорового простору виступає автономною та дієвою формою психологічної підтримки, особливо в умовах волонтерської діяльності, яка часто розгортається у непристосованих приміщеннях – шелтерах, вокзалах чи підвалах. Створення так званих «кольорових оаз» дозволяє докорінно змінити психологічний клімат навіть у найбільш депресивних середовищах. Пріоритетним завданням у цьому контексті є функціональне зонування простору [8, с. 49]. Шляхом використання блакитних та зелених тканин у поєднанні з приглушеним світлом волонтери можуть сформувати «зону спокою», призначену для релаксації та стабілізації емоційного стану, тоді як яскраві жовті та помаранчеві акценти доцільно використовувати для маркування «зони активності», де відбуваються ігри з дітьми або групова комунікація.

Логічним доповненням просторових рішень є впровадження кольорових ритуалів, які допомагають структурувати повсякденний досвід підопічних. Наприклад, регулярне використання кольорових стрічок або браслетів, коли кожен учасник групи обирає відтінок відповідно до свого актуального настрою на початку дня, сприяє самоусвідомленню та полегшує міжособистісну взаємодію. Важливим елементом сенсорного насичення середовища є також створення спеціальних «кольорових коробок», наповнених забарвленим піском, крупами, ґудзиками чи іншими дрібними предметами. Синхронна робота дрібної моторики разом із візуальним колірним стимулом забезпечує подвійний заспокійливий ефект, сприяючи швидкому відновленню психоемоційної рівноваги та відчуттю контролю над ситуацією [6, с. 96–102].

Оцінка результативності волонтерської діяльності у сфері психоемоційної підтримки являє собою комплексний процес, що охоплює декілька взаємопов’язаних вимірів. Перш за все, ключовим показником виступає мотиваційний критерій, що проявляється у трансформації позиції підопічного з пасивної на активну, виникненні стійкого інтересу до творчого процесу та артикуляції надії на позитивні життєві зміни. Не менш значущим є когнітивно-емоційний аспект, який характеризується суб’єктивним зниженням рівня тривожності (за відповідною шкалою), здатністю особистості ідентифікувати власні емоційні стани через колірні метафори, а також загальним покращенням якості сну та зменшенням інтенсивності нав’язливих тривожних думок[8, с. 50].

На завершення, дієвість кольоротерапевтичного впливу відображається у поведінковому або діяльнісному критерії. Він фіксується через гармонізацію комунікації всередині групи, що є особливо критичним в умовах притулків чи центрів допомоги, поступове відновлення базових навичок соціальної взаємодії та самообслуговування, а також через суттєве зниження загального рівня конфліктності у міжособистісних стосунках. Цілісна оцінка за цими критеріями дозволяє волонтерам коригувати свою стратегію підтримки та забезпечувати сталий позитивний ефект від арт-терапевтичної взаємодії [7, с. 90–91].

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що кольоротерапія є унікальним, доступним та високоефективним інструментом у волонтерській діяльності. Вона дозволяє здійснювати психоемоційна підтримку в умовах, де класичні методи терапії є важкодоступними. Застосування колірних методик сприяє швидкій стабілізації психіки, зниженню рівня стресу та активізації внутрішніх ресурсів особистості. Для волонтерів цей метод є безпечним засобом взаємодії, що допомагає вибудувати міст довіри з людьми, які пережили травму.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці спеціалізованих «кольорових кейсів» для волонтерів різних напрямів (робота в госпіталях, з дітьми-сиротами, з людьми похилого віку), а також у вивченні впливу кольоротерапії на профілактику емоційного вигорання самих волонтерів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрушко Л. М., Ясінський В. П. Вплив білого кольору на психіку та фізіологічні функції людини. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. № 2. С. 3–12. 2. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. Київ : Золоті ворота, 2015. 148 с. 3. Дорогань І. В. Терапія кольором: психологічний та фізіологічний аспекти. *Культура і сучасність : альманах*. 2023. № 2. С. 105–111. 4. Кабанцева А. Психологічне благополуччя дітей та дорослих, або як відновитися після тривалих «вихідних». Дошкільне виховання. 2020. № 6. С. 3-6. 5. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с. 6. Красіна Г., Гавриловська К., Гурець Н. та ін. Техніки арттерапії в роботі кризового психолога з цивільним населенням в умовах війни : навч.-метод. посіб. Харків : Вид.: ФОП Захаренко В.В., 2023. 106 с. 7. Мірошниченко О.А.. Арт-технології : Навчально-методичний посібник. Житомир : ТОВ «Вид. дім Бук-Друк», 2024. 180 с. 8. Шевченко О. М. Використання методів арт-терапії у соціально-педагогічній роботі з волонтерами. *Вісник психології і педагогіки*. 2019. Вип. 21. С. 45–52.

К. Митюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «Я» У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне дитинство охоплює молодший дошкільний вік (4-й рік), середній дошкільний вік (5-й рік), старший дошкільний вік (6-й рік, у деяких дітей ще й кілька місяців 7-го року життя). На цьому етапі складається нова соціальна ситуація розвитку, провідною діяльністю стає гра, дошкільники опановують інші види діяльності, виникають важливі новоутворення у психічній та особистісній сферах, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток дитини, формується готовність до навчання у школі [5].

У ранньому дитинстві малюк відкрив для себе існування дорослих, складний їхній світ. Якраз відокремлення дитини від дорослого створює нову соціальну ситуацію, в якій вона прагне до самостійності. Ця тенденція є природною і постійною. Однак дитина продовжує жити разом з дорослим, входити у їх світ. Її основною потребою є доля у житті й діяльності дорослих, оскільки в цьому віці дитина не може реалізувати себе через брак сил, умінь, знань. Тому вона стає дорослою у думках, уяві, орієнтується на них як на зразок, перебираючи на собі властиву дорослим певну роль, наслідує дорослих, діє, як дорослий, але у формі сюжетно-рольової гри. У дитини з'являються елементарні обов'язки, її зв'язок з дорослим набуває нових форм, що виявляється у заміні спільної діяльності з самостійним виконанням його вказівок [2].

Істотною особливістю дошкільного віку є виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, утворення дитячого згрупування. Власній внутрішній позиції дошкільняти стосовно інших людей властиві розвиток усвідомлення власного «Я» і значущості своїх учинків, величезний інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, стосунків.

В цьому віці проявляються два кризові періоди: 4–5 рр. – пов'язана з формуванням статевої ідентичності, переживання Едіпового комплексу, та 6–7 рр. – утворення довільності поведінки, дошкільник має завищену самооцінку [2].

Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільняти

виражаються в характерних для нього видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка є формою творчої діяльності. Граючись, дитина поєднує в собі роль автора п' єси та актора, декоратора й техніка. У грі вона пізнає світ, стосунки, ролі, поведінку людей, моделює міжособистісні стосунки в ньому, вчиться орієнтуватися в різних сферах людської життєдіяльності, оволодіває правилами та нормами життя. У грі відбувається самопізнання, усвідомлення свого внутрішнього світу, оволодіння першими формами саморегуляції [6].

Гра є провідною діяльністю дошкільняти не тому, що займає найбільше вільного від сну часу в його житті, а тому, що зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і особливостях його особистості. У ній виникають і диференціюються нові види діяльності, зокрема учіння (цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння уміннями й навичками), яке готує перехід дитини до наступної стадії розвитку – етапу молодшого шкільного віку [1].

Отже, при переході від періоду переддошкільного до дошкільного дитинства основою трансформації гри є ускладнення предметного середовища, оволодіння яким стає для дошкільника головним завданням.

У філогенезі і в онтогенезі дитини розширюється усвідомлюваний нею світ, постає потреба участі в діяльності дорослих, яка для неї є недоступною. Тоді й виникає уявна ситуація, в якій малюк начебто відтворює дії, поведінку, стосунки дорослих. Така діяльність є рольовою грою [2].

Рольова гра – діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах, відтворюють їхні дії і стосунки між ними.

У рольових іграх діти використовують різноманітні ігрові предмети, що замінюють реальні предмети діяльності дорослих. Як феномен, рольова гра є соціальною за своєю природою, походженням і змістом. Вона розгортається, за твердженням Д. Ельконіна, від конкретної предметної дії до узагальненої рольової дії: їсти ложкою, годувати ложкою лялю, як мама, – такий схематичний шлях до рольової гри.

Основною одиницею розгорнутої форми ігрової діяльності є роль і органічно пов' язані з нею дії. У ролях втілюється сюжет (сфера діяльності, яку діти відображають у грі) і зміст (те, що відтворюється малюком як характерний момент діяльності дорослих і стосунків між ними) гри.

У психічному розвитку дитини грі належить особливо важлива

роль. Вона формує її здатність до довільної діяльності й поведінки, символічних замін, саморегуляції, тренує пам'ять, розвиває сприймання, мислення, фантазію, здатність до спілкування, волю. Гра сприяє фізичному розвитку дитини, створює її перспективу. Як стверджував Л. Виготський: «У грі дитина завжди вища від свого середнього віку, вища від своєї звичайної повсякденної поведінки; вона в грі ніби на голову вища від самої себе. Гра конденсовано містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі ніби пробує зробити стрибок над рівнем своєї звичної поведінки».

У процесі ігрової діяльності зароджуються та виокремлюються нові види діяльності дошкільняти. Типовою для цього віку є художня діяльність, яка диференціюється на малювання, ліплення, конструювання, виготовлення аплікацій, танці, заняття з музики, слухання казок, читання віршів, драматизацію. Малювання, ліплення, виготовлення аплікацій, конструювання є продуктивною, спрямованою на отримання кінцевого продукту діяльністю.

Навіть за мінімальних здібностей дитини до малювання цей процес позитивно впливає на її розвиток, оскільки він активізує мислення, тренує пам'ять, розвиває уяву, наполегливість, посидючість, вчить акуратності в роботі, вправляє руку, що дуже важливо у підготовці до шкільного навчання.

У дошкільному віці починають готувати дитину до майбутнього трудового життя. Передусім зосереджуються на формуванні у неї таких психологічних передумов майбутньої *трудової діяльності,* як уміння діяти відповідно до обставин та вимог інших людей, проектувати свої дії; здатність до самоконтролю та самооцінки; довільні рухи руки; рухові навички [5].

У молодшому дошкільному віці праця має характер наслідування. Дитина спершу копіює роботу дорослого, а потім починає співпрацювати з ним у ролі помічника. На цьому етапі важливо, щоб вирішальним моментом у трудовому зусиллі була не її зацікавленість, а користь для інших людей, майбутній результат. Тоді навіть найнеприємніша робота буде приносити їй радість. Для формування інтересу до трудової діяльності необхідно вміло підтримувати позитивні емоції дитини у процесі праці.

На етапі старшого дошкільного віку відбувається ускладнення трудової діяльності дітей за обсягом, видами, змістом, ставленням до неї і спрямованістю. Переважає праця, пов'язана із самообслуговуванням, виконанням доручень дорослих, посильна

допомога дорослим, виготовлення саморобок [1].

У процесі гри, художньої діяльності, праці дитина засвоює знання про себе, опановує різноманітні навички. Оскільки дошкільник незабаром стане школярем, основною діяльністю є навчання, тому необхідно підготувати його до цього. Ця робота передбачає: формування вміння усвідомлено виокремлювати спосіб дій; оволодіння загальними способами дій, які дають змогу розв'язувати практичні, пізнавальні завдання, виокремлювати нові зв'язки і відношення; розвиток уміння самостійно знаходити способи вирішення практичних і пізнавальних завдань; опанування навичок контролю за способом виконання дій та їх оцінювання [5].

Психолого-педагогічні дослідження свідчать про доцільність починати підготовку до навчальної діяльності з формування умінь контролювати та оцінювати свої дії.

Молодші дошкільнята, як відомо, мають початковий рівень розвитку навчальної діяльності, їхня розумова діяльність ще не є цілком усвідомленим процесом.

Діти середнього дошкільного віку виявляють готовність до засвоєння знань, вирішення пізнавальних завдань, безпосередньо не пов'язаних з умовами їхнього життя та ігровою діяльністю [1].

У старшому дошкільному віці діти виявляють здібності до розумових і вольових зусиль, їх вже не захоплюють прості ігри та іграшки, у них підвищуються допитливість, інтерес до знань і розумової діяльності, з'являється вимогливість до себе та інших. На цій основі формується здатність розв'язувати різноманітні пізнавальні завдання. Це вміння є важливим критерієм успішної навчальної діяльності, воно повинне сформуватися наприкінці дошкільного періоду.

Основними показниками розумового розвитку дошкільників є розвиток мислення, уваги, пам' яті, уяви [2].

Розвиток мислення дошкільника. У дошкільному віці діти починають пізнавати світ за допомогою мислення – суспільно зумовленого психічного процесу, який полягає в узагальненому й опосередкованому відображенні дійсності. Його розвиток у дошкільнят залежить від розвитку уяви. Дитина механічно замінює у грі одні предмети іншими, надаючи їм невластивих, але окреслених правилами гри нових функцій. Пізніше предмети вона замінює образами, у зв'язку з чим відпадає необхідність практичної дії з ними.

Основними напрямами розвитку мислення в дошкільному дитинстві є вдосконалення його наочно-образності, пов'язаної з

уявленням ситуацій і їх змін на основі уяви, довільної та опосередкованої пам'яті; активного формування словесно-логічного мислення (використання логічних конструкцій) шляхом використання мови як засобу формулювання і розв'язання інтелектуальних завдань [3].

Якщо в ранньому дитинстві мислення здійснюється у процесі предметних дій, то у дошкільника воно починає випереджати практичні дії, оскільки він вже навчається переносити раніше засвоєний спосіб дії на іншу, не тотожну першій, ситуацію.

У дошкільному віці дитина розв'язує життєві завдання трьома способами: наочно-дійовим (реальне випробування властивостей предметів), наочно-образним (оперування конкретними образами предметів і ситуацій) і завдяки логічним судженням з опорою на поняття. Чим вона старша, тим рідше використовує практичні спроби і частіше наочно-образні, а пізніше й логічні способи.

Основою розвитку мислення дошкільняти є формування розумових дій. Вихідним пунктом цього формування є реальна дія з матеріальними предметами. Потім дошкільник вдається до дій з реальними матеріальними предметами у внутрішньому плані, з їх образами. І, нарешті, дитина починає виконувати цілком внутрішні дії, в яких реальні предмети замінені уявленнями та поняттями. Отже, шляхом інтеріоризації зовнішніх дій виникають наочно-образний і логічно-понятійний види мислення [4].

На вищих етапах розвитку мислення, зокрема, у процесі логічно- понятійного, розумові дії здійснюються за допомогою внутрішнього мовлення, використання різних знакових систем. Однак дошкільник у процесі мислення оперує не стільки знаками, скільки образами, які або відображають конкретні предмети, або є більш чи менш узагальненими і схематизованими. При цьому він уявляє собі розв'язання завдання як ряд розгорнутих дій із предметами чи їх замінниками [5].

Образне мислення дошкільника є могутнім інструментом пізнання навколишнього світу, забезпечує створення узагальнених уявлень дитини про речі та явища. Це сповна виявляється у процесі дошкільного навчання.

Сучасні дослідження засвідчили, що багато особливостей мислення дошкільнят, які раніше вважалися невід'ємними ознаками віку, спричинені умовами їхнього життя і діяльності та можуть бути змінені внаслідок використання іншого змісту і методів дошкільного навчання. Так, конкретність (прив'язаність до конкретного випадку)

дитячого мислення зникає, поступаючись місцем узагальненим формам суджень, якщо дитину ознайомлюють не з окремими предметами та їх властивостями, а із загальними зв'язками і закономірностями явищ дійсності. Діти п'яти-шести років легко засвоюють знання про деякі загальні фізичні властивості, стани тіл, про залежність будови тіла тварин від умов їх існування, про співвідношення цілого і частин, використовуючи ці знання у своїй розумовій діяльності. За відповідних умінь навчання (поетапного формування розумових дій) дошкільники оволодівають поняттями і способами логічного мислення [5].

Розвиток уваги дошкільника. У дошкільному віці дитина починає спрямовувати свою психічну діяльність на предмети і явища, які мають для неї важливе значення, цікавлять її. Це є свідченням певного рівня розвитку її уваги – спрямованості і зосередженості свідомості на певному предметі, явищі. Увага як процес і етап налаштування дитини на сприйняття значущої інформації і виконання поставлених завдань у дошкільному віці відображає її інтерес до навколишніх предметів і дій, які вона виконує. Малюк зосереджений тільки до тихий пір, поки не згас його інтерес. З появою, наприклад, нового предмета увага переключається на нього. Тому діти рідко тривалий час займаються однією справою [2].

Упродовж дошкільного віку у зв'язку з ускладненням діяльності дітей та їх поступом у загальному розвитку увага стає більш зосередженою і стійкою. Якщо молодші дошкільнята можуть грати в одну гру 30–50 хв, то в 5–6 років тривалість її збільшується до 2-х годин. Це зумовлене тим, що в їхній грі відтворюються складніші дії і взаємини людей, інтерес до неї підтримується постійною появою нових ситуацій.

Витоки довільної уваги (увага, яка свідомо спрямовується і підтримується) лежати поза особистістю дитини. Це означає, що сам по собі розвиток мимовільної уваги (виникає і підтримується незалежно від свідомих намірів) не спричинює виникнення довільної уваги. Вона формується завдяки включенню дорослими дошкільника у нові види діяльності, спрямуванню й організовуванню його уваги, в результаті чого дитина пізнає способи, використовуючи які, вона надалі починає сама керувати своєю увагою. Хоч у дошкільників і починає розвиватися довільна увага, мимовільна увага переважає протягом усього дошкільного дитинства [6].

Розвиток пам'яті дошкільника. У дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток здатності до запам'ятовування і

відтворення. Якщо людині важко чи майже неможливо згадати щонебудь із раннього дитинства, то дошкільне дитинство, особливо старший дошкільний вік, залишає багато яскравих спогадів. Пам'ять дошкільняти, як правило, має мимовільний характер. Запам'ятовування і пригадування відбуваються незалежно від волі та свідомості. Довільні форми запам'ятовування і відтворення, що починають складатися у середньому дошкільному віці, суттєво вдосконалюються у старших дошкільнят. Найсприятливіші умови для опанування довільного запам'ятовування і відтворення формуються у грі, коли запам'ятовування є умовою виконання дитиною взятої на себе ролі [2].

У деяких дошкільників розвивається *ейдетична* (грец. eidos – образ) *пам'ять* – особливий вид зорової пам' яті, який полягає у запам'ятовуванні, фіксуванні і збереженні у всіх деталях образів предметів і ситуацій після їх сприйняття. ЇЇ образи за своєю яскравістю і чіткістю наближаються до образів сприйняття. Згадуючи раніше сприйняті предмети, дитина ніби знову бачить їх, може описати їх зі всіма деталями. Ейдетична пам'ять – явище вікове. Багато дітей у шкільному віці втрачають її [4].

Розвиток уяви дошкільника. Дитина дошкільного віку вже здатна уявляти, тобто створювати образи предметів і явищ, яких вона безпосередньо не бачила. Як психічна діяльність, що полягає у створенні уявлень, мислених ситуацій, які в дійсності не сприймалися людиною, уява пов'язана зі знаковою функцією свідомості - кодуванням візуальної інформації з допомогою схем, фігур і більш складніших умовних знаків [3].

Уява дитини формується у грі. На перших етапах вона невіддільна від сприйняття предметів та виконання з ними ігрових дій. У грі дітей молодшого дошкільного віку суттєве значення має тотожність предмета-замінника з предметом, який він заміняє. Старші дошкільники можуть уявляти предмети, зовсім несхожі з предметами заміщення. Поступово потреба у зовнішніх опорах зникає. Відбувається інтеріоризація – перехід у грі до уявної дії з предметом, якого насправді немає, а також до ігрового перетворення предмета, надання йому нового змісту та уявних дій з ним. Перетворення дійсності в уяві дитини відбувається шляхом комбінування уявлень, надання предметам нових властивостей. Дошкільники можуть уявляти предмети, перебільшуючи або применшуючи їх. Побутує думка, що дитина має багатшу уяву, ніж дорослий, оскільки вона фантазує з найрізноманітніших причин. Однак ця думка є суперечливою. Дитина

може уявити собі набагато менше, ніж дорослий, тому що має обмежений життєвий досвід, а це означає, і менше матеріалу для уявлень [1].

Отже, на формування особистості дошкільника впливають основні види діяльності, які він виконує, розвиток мовлення та пізнавальної сфери, але найважливіше значення у цьому процесі мають розвиток самосвідомості й самооцінки, спонукальної сфери, динамічної і змістової сторін емоцій та почуттів.

Образ самого себе складається у дітей в умовах взаємодії індивідуального досвіду дитини і досвіду спілкування з іншими людьми. Його формування починається, мабуть, ще задовго до дошкільного віку, оскільки до трьох років багато дітей мають в розпорядженні вже досить ясні і точні уявлення про свої можливості. Отже, думка дослідників, які вважають, що індивідуальний досвід стає таким, що визначається лише в зрілому віці, а в дошкільному дитинстві грає несуттєву роль, що діти нібито не можуть самі, без допомоги дорослих, прийти до розуміння меж своїх можливостей, не підтвердилося. Вже в три-чотири роки зустрічаються дошкільники, які здатні самостійно оцінити деякі свої можливості і вірно передбачити результати своїх дій без допомоги з боку оточення, лише на основі індивідуального досвіду [2].

Правда, представлення, які виникають у дитини тільки на основі його індивідуального досвіду, характеризуються спочатку нестійкістю і нечіткістю; вони можуть ігноруватися під впливом оцінних дій дорослого. Але у міру розвитку дітей ці представлення набувають усе більш ґрунтовного, стійкого характеру, і в п’ять-сім років оцінки оточення приймаються дитиною лише до певної міри, заломлюючись через призму тих результатів і виводів, які підказуються його особистим досвідом.

Будь-які оцінні дії дорослого містять в собі і емоційні, і пізнавальні елементи, тому вони не лише направляють увагу дитини на хороші або погані сторони власної поведінки, але і стають моделлю для побудови представлення дитини про себе. В цьому відношенні характер оцінних дій дорослого має визначальне значення в процесі формування у дошкільників уявлень про свої можливості.

Найбільш негативну дію на точність визначення дітьми результатів своїх дій виявляють занижені оцінки дорослого, які викликають у дітей недовіру, спори, незгоди і навіть відмова від діяльності. Завищені оцінки дорослого виявляють двояку дію на поведінку дошкільників: з одного боку, вони спотворюють

представлення випробовуваних у бік перебільшення ними результатів своїх дій, а з іншої – мобілізують їх сили, стимулюють оптимізм і упевненість в досягненні добрих результатів. Найвищий показник точності відповідей про результати своїх дій досягався в умовах застосування точних оцінних дій дорослого. Отже, інформація про свої можливості, яку дошкільник накопичує в індивідуальному досвіді, стає конструктивним матеріалом для формування його образу і особливо ефективна у тому випадку, коли підтверджується в досвіді спілкування. Тому така велика роль точних оцінних дій дорослого в утворенні точних представлень дитини про саму себе [4].

Залежність поведінки дошкільників від оцінних дій дорослого назад пропорційна віку дітей: чим молодше дитина, тим некритичніше сприймає він думку дорослих, і тим менше його уявлення про свої можливості спираються на конкретні результати діяльності. У старшому дошкільному віці дорослий залишається для дитини таким же авторитетом, як і для малюка, проте оцінки дошкільника більшою мірою заломлюються через призму тих результатів і виводів, які підказує дитині його індивідуальний досвід [2].

Досвід спілкування з дорослими є головним джерелом оцінних дій, під впливом яких у дитини виникає відношення до реального світу, самого себе і інших людей, виступає засобом організації індивідуального досвіду дітей, виконуючи при цьому три основні функції: висуває перед дитиною мету усвідомлення, а іноді і вербалізації свого індивідуального досвіду; підказує в деяких випадках способи рішення різних завдань в індивідуальному досвіді; сприяє систематизації і узагальненню цього досвіду. Досвід спілкування з дорослими служить для дітей в деякому розумінні засобом порівняння себе з еталоном або ідеалом, до якого можна лише прагнути [5].

Досвід спілкування з однолітками, за допомогою якого діти набувають основні навички колективного життя, в процесі формування у дитини уявлень про свої можливості служить в першу чергу контекстом для порівняння з «подібними до себе істотами», будучи одночасно засобом взаємного обміну оцінними діями, завдяки яким дитина дістає можливість бачити себе очима своїх однолітків.

Таким чином, упродовж дошкільного віку спілкування з дорослими і спілкування з однолітками виконують ряд специфічних функцій, значення яких міняється залежно від змісту діяльності дошкільників і відповідно до перетворення форм спілкування.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аніщук А. М. Індивідуалізація освітнього простору в ДНЗ: навч.

посіб. для студентів вищих навч. закл. спеціальності «Дошкільна освіта». Ніжин: НДУ. ім. М. Гоголя, 2017. 202 с. 2. Бєлєнька Г. В. Особистість випускника дитсадка: базові якості. *Дошкільне виховання.* 2015. №7. С. 11–15. 3. Гуріна З. Допоможемо малюкові зростати самостійним. *Дошкільне виховання*. 2016. № 11. С. 7–9. 4. Коршунова Ю. А. Формування адекватної самооцінки в процесі ігрової діяльності. Питання додаткової професійної освіти. *Науково-практичний журнал.* 2016. №2. С .6–10. 5. Пеньковська Н. Сім'я формує самооцінку дитини. *Дошкільне виховання.* 2022. № 6. С. 16–19. 6. Романовська Д., Довгань М. Психологічна абетка для малюків. *Психолог.* 2023. № 9. С. 8–31. 7. Урунтаєва Г. А. Практикум по дошкільній психології. Миколаїв: Вид. центр Академія, 2020. 304 с.

С. І. Никитюк,
старший викладач
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

ОСНОВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО

Основні методи навчання фразеологізмів на уроках англійської мови у ЗЗСО визначаються зокрема контекстуальним підходом, що спрямований на їхнє вивчення у реальних ситуаціях, де учні можуть легше засвоювати не лише значення виразів, але й відповідне вживання у мовленні.

Групові завдання, діалоги та інші форми активної взаємодії сприяють практичному вживанню фразеологізмів, що не лише полегшує процес вивчення, але й робить його результативнішим та цікавішим.

Поступове введення нових виразів на різних етапах навчання, забезпечуючи ступінь складності відповідно до рівня учнів, систематичність та повторення важливі для закріплення навичок вживання фразеологізмів.

Комунікативний метод вивчення фразеологізмів у ЗЗСО використовується для ефективного спілкування та розвитку не лише лексичних, але й мовленнєвих навичок учнів.

Самостійний аналіз учнями свого прогресу у вивченні фразеологізмів на уроках англійської мови може бути досягнутий через регулярні перевірки, обговорення виконаних завдань та самооцінювання.

Врахування особливостей кожного учня, створюючи індивідуалізовані завдання та підходи сприяє більш ефективному

засвоєнню матеріалу та створює комфортне середовище для навчання.

Ігрові техніки, кросворди, групові проєкти та завдання, мовні вікторини, музичні та театральні виступи та інші активні методики у навчанні фразеологізмів на уроках англійської мови у ЗЗСО спрямовані на створення захоплюючого та ефективного середовища для учнів [2, с. 374].

Методика навчання фразеологізмів через рольові ігри є одним із найефективніших підходів у вивченні мови, зокрема її стійких виразів. Цей підхід передбачає активне залучення учнів до процесу навчання шляхом їх участі в імпровізованих сценках або ситуаціях, де вони можуть використовувати фразеологізми в контексті, що сприяє кращому їх запам'ятовуванню та розумінню [1].

Рольові ігри на уроках англійської мови дозволяють створити реалістичне мовне середовище, в якому учні можуть відчути себе частиною певної соціальної ситуації, де фразеологізми використовуються природньо. Це не тільки допомагає у вивченні мовних особливостей, але й розвиває комунікативні навички учнів, їх здатність швидко реагувати на зміни в діалозі та адаптувати своє мовлення до різних ситуацій.

Впровадження рольових ігор в навчальний процес вимагає певної підготовки з боку викладача, який має не тільки підібрати відповідні фразеологізми для вивчення, але й розробити сценарії рольових ігор, що відображатимуть реалістичні життєві ситуації. Такий підхід дозволяє учням не тільки краще засвоїти фразеологізми, але й навчитися використовувати їх у контексті, збагачуючи своє мовлення та роблячи його більш виразним та колоритним.

Одним із ключових моментів у застосуванні рольових ігор є їх здатність мотивувати учнів. Гра як форма навчання викликає інтерес та залученість, роблячи процес вивчення мови більш захопливим та менш стресовим. Учасники мають можливість експериментувати з мовою в безпечному середовищі, де помилки розглядаються як частина навчального процесу, а не як щось негативне.

Використання рольових ігор для навчання фразеологізмів також сприяє розвитку креативності та уяви учнів, оскільки вони беруть участь у створенні сценаріїв та розігруванні різноманітних ролей. Це дозволяє учням глибше зануритися в культуру мови, яку вони вивчають, та краще зрозуміти контекст застосування різних фразеологічних виразів.

Ігрові завдання як методика навчання фразеологізмів є ефективним способом залучення учнів до активного вивчення стійких

виразів англійської мови. Цей підхід передбачає використання різноманітних ігор, таких як кросворди, вікторини, гри на співставлення або пам'ять, де учні в ігровій формі знайомляться з фразеологізмами та їх значеннями. Така методика дозволяє перетворити процес навчання на захопливе заняття, що сприяє кращому запам'ятовуванню та розумінню матеріалу [3].

Головна перевага ігрових завдань полягає в тому, що вони стимулюють інтерес та мотивацію учнів, роблячи навчальний процес більш динамічним і веселим. Учасники активно взаємодіють один з одним, обмінюючись знаннями та використовуючи фразеологізми в контексті, що також сприяє розвитку комунікативних навичок на уроках англійської мови. Впровадження ігрових завдань не вимагає складної підготовки та може бути легко інтегроване в будь-який навчальний план, надаючи учням можливість експериментувати з мовою та відкривати нові аспекти мовних виразів у неформальній обстановці. Це не тільки покращує знання англійської мови, але й робить процес її вивчення більш цікавим.

Як інноваційна методика навчання фразеологізмів групові проєкти та змагання сприяє не тільки засвоєнню мовного матеріалу, але й розвитку командної роботи та здорової конкуренції серед учнів. Цей підхід передбачає об'єднання учнів у групи для реалізації проєктів, які можуть включати дослідження на тему фразеологізмів, їх походження, використання у соціальних мережах чи повсякденному житті, а також створення презентацій, відео або театральних постановок на основі вивчених виразів [2].

Головними перевагами групових проєктів та змагань є активізація креативного потенціалу учнів, розвиток навичок командної взаємодії та лідерства, а також збільшення мотивації через елементи гри та конкуренції. Учні навчаються не тільки використовувати фразеологізми в мовленні, але й розуміти глибший контекст їх вживання, що сприяє загальному покращенню мовних навичок. Такий підхід дозволяє урізноманітнити навчальний процес, робить його більш динамічним та захоплюючим. Водночас групові проєкти та змагання сприяють формуванню в учнів відповідальності за спільний результат, навичок ефективної комунікації та взаємодопомоги, що є важливими компетенціями в сучасному світі.

Музичні та театральні виступи як метод навчання фразеологізмів відкривають нові горизонти в освітньому процесі, надаючи учням унікальну можливість глибше зануритися в культуру та історію мови через арт-практики. Використання музики та театру

дозволяє не тільки вивчити стійкі вирази, але й відчути їх емоційне забарвлення, контекст застосування та культурні нюанси. Музичні виступи можуть включати створення пісень або реп-композицій з використанням фразеологізмів, що спонукає учнів до креативного підходу в навчанні, розвиває їхні музичні здібності та допомагає краще запам'ятовувати вивчені вирази. Театральні виступи, зі свого боку, пропонують учням можливість розіграти сценки або міні-п'єси, де фразеологізми вживаються в ході діалогів, дозволяючи учасникам відчути їх застосування в живій мовленнєвій взаємодії [2, с. 94].

Цей метод навчання має кілька переваг. По-перше, він допомагає перетворити процес вивчення на захопливу творчу діяльність, що значно підвищує мотивацію учнів. По-друге, музика та театр сприяють глибшому емоційному сприйняттю мовного матеріалу, що покращує його запам'ятовування. Також ці арт-форми розвивають в учнів навички публічних виступів, самовираження та командної роботи.

Важливим аспектом музичних та театральних виступів є їх здатність демонструвати міжкультурні зв'язки, оскільки багато фразеологізмів мають аналоги в інших мовах або відображають універсальні людські цінності та емоції. Це сприяє формуванню в учнів ЗЗСО розуміння англійської мови як живого організму, що існує не в ізоляції, а в постійній взаємодії з культурою та історією [4, с. 74].

Отже, музичні та театральні виступи як метод навчання фразеологізмів відкривають перед учнями широкі можливості для творчого самовираження, допомагають краще засвоїти мовний матеріал та розвивають їх компетенції, необхідні для ефективної комунікації в сучасному світі. Такі методи стимулюють учнів ЗЗСО активно долучатися до вивчення та вдосконалення навичок використання фразеологізмів у мовленні на уроках англійської мови.

Список використаних джерел та літератури:

1. Клименко Д. В. Англійські фразеологізми з компонентами-числівниками: структурно-семантичний та лінгвокультурологічний аспекти : магістерська робота. 2020. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/2021. 2. Шкваріна Т. М. Англійська мова : підруч. для студентів ВНЗ. Київ : Освіта України, 2021. 688 с. 3. Яшенкова О. В. Інтерактивні методи навчання англійської мови. Харків, 2021. 451 с. 4. Nagaraj G. English language teaching: Approaches, methods, techniques. London : Sangam, 2021. 232 p.

С. В. Оніщук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: М. І. Чорна,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Агресивна поведінка формується ще в ранньому дитинстві, велику роль в цьому відіграє сім'я та її вплив на дитину. Агресивний тип поведінки зазвичай виникає у дітей, які зростали в родинах де між батьками і дитиною була дистанція, де батьки виявляли мало інтересу у розвитку дитини та у комунікації з нею. Зазвичай в такому середовищі діти майже не отримують турботи та піклування про них, а прояви агресивної поведінки супроводжуються байдужістю та поблажливістю з боку дорослих. Багато дослідників приділяли увагу вивченню різних чинників, що впливають на формування агресивної поведінки. За даними дослідження 84% підлітків – правопорушників жили у сім'ях, де дорослі були залежні від алкоголю, важливо зазначити, що провідне місце мав алкоголізм матері (45%). Також вченні виявили зв'язок між ставленням матері до дитини в перші роки її життя та проявами агресивної поведінки згодом [1].

Прояви агресивної поведінки підлітків – це складне багатовимірне явище, на формування якого впливає цілий ряд чинників. Для кращого розуміння природи агресивної поведінки даного вікового періоду потрібно передбачити аналіз не лише зовнішніх каталізаторів чи окремих психологічних особливостей, а й сукупності умов, причин та факторів, що викликають, підтримують або посилюють прояви агресивної поведінки. У новітніх наукових підходах поняття «детермінанти агресивної поведінки» включає в себе біологічні, соціальні, психологічні, соціокультурні та ситуативні впливи, які знаходяться у єдиній, цілісній системі взаємозв'язків та є визначними у реагуванні підлітка на життєві ситуації, суперечки та труднощі, які можуть виникати на його шляху [2].

Насамперед ми вважаємо за потрібне зазначити, що дітям підліткового віку характерні інтенсивні фізіологічні та психологічні зміни, які безсумнівно створюють основу та сприяють зростанню конфліктності, імпульсивності та емоційної нестійкості. В цей період активно формується самоідентичність, переоцінка та зміна авторитетних постатей, підлітки часто прагнуть бути самостійними та

довести дорослим свою автономність, також не варто забувати про посилений вплив соціального середовища. Саме тому важливо пам'ятати, що виникнення агресивних проявів в даному віковому періоді є певною мірою закономірним, проте не варто забувати, що масштаби та характер таких проявів великою мірою залежить від чинників, що їх зумовлюють.

Значне місце серед детермінантів агресивної поведінки займають біологічні фактори, вони напряму пов'язані з особливостями функціонування нервової системи та гормональним фоном. Вченні в своїх дослідженнях виявили, що рівень агресивної поведінки певною мірою може бути зумовлений генетично або пов'язаний з особливостями нейрофізіологічних процесів. Зокрема можемо відзначити, що високий рівень тестостерону, кортизолу чи адреналіну напряму впливає на рівень збудження, через що поведінка підлітка може бути більш імпульсивною, в такі моменти підліток схильний до емоційних вибухів у відповідь на стресові обставини чи провокативні дії інших. В такому віці префронтальна кора головного мозку, яка відповідає за контроль імпульсів, логічне мислення та планування є недостатньо зрілою, власне це і спонукає підлітків до швидких, емоційних та імпульсивних реакцій, які можуть містити в собі прояви агресивної поведінки [3].

Нами був зроблений висновок, що важливу роль також відіграють типи нервової системи та темперамент. Наприклад підлітки з холеричними чи неврівноваженими рисами здатні до прояву підвищеної реактивності, їм притаманні афективні спалахи емоцій, в них часто виникають труднощі у гальмуванні та стримані емоційних імпульсів. Незадовільний фізичний стан, виснаження, частий недосип, який може перейти в хронічну форму або соматичні захворювання напряму впливають на здатність саморегуляції та сприяють підвищенню дратівливості. Нами зроблений висновок, що біологічні чинники не є прямою причиною агресії, але вони сприяють виникненню внутрішнього підґрунтя, яке має вплив на інтенсивність та характер реакцій підлітка в різноманітних ситуаціях.

Наступним важливим аспектом даного явища є психологічні чинники, які напряму пов'язані з індивідуальними особливостями суб'єкта, його емоційною сферою та внутрішніми конфліктами. Ми часто можемо помітити, що в підлітковому віці спостерігається нестабільна самооцінка, також можемо побачити підвищену чутливість до критики та оцінки з боку інших. Часто бажання ствердитись, довести власну важливість або бажання захистити

вразливу «Я-концепцію» супроводжується проявами агресивної поведінки, особливо це виникає тоді, коли підліток не має достатньо сформованих навичок конструктивного вирішення конфліктів чи емоційної регуляції.

Часто підлітки можуть проявляти агресію, як спосіб компенсувати почуття неповноцінності, тривоги або внутрішньої напруги. Часто в таких ситуаціях прояви агресивної поведінки виконують функцію психологічного захисту, також це може бути спроба привернення уваги. Важливо зазначити, що в таких випадках значну роль відіграють також такі риси як імпульсивність, низький рівень емпатії, також може бути присутня надмірна ворожість або об'єкт може бути схильний інтерпретувати нейтральні, незагрозливі дії як ворожі. Отримані психологічні травми, пережитий булінгу, емоційне нехтування чи травмуючий досвід сімейного насилля, часто формують у підлітка загострену чутливість до стресових факторів та сприяють розвитку агресивної поведінки [4; 5].

Як ми зазначили вище важливий вплив на формування агресивної поведінки має соціальне оточення, в першу чергу сім'я, вона є ключовим фактором соціалізації підлітка, саме в сім'ї формується модель взаємодії суб'єкта з навколишнім світом. Безпосередньо в сімейному середовищі дитина засвоює певні патерни поведінки та реагування на життєві труднощі, суперечки, саме сім'я формує в уявленні дитини межі дозволеного та неприйнятного. Якщо дитина зростає в сприятливій атмосфері, якій характерні емоційна стабільність та близькість, підтримуюче середовище, відкрите і розуміюче спілкування, гарантована безпека і комфорт, то це стає основою для розвитку емоційної зрілості, стабільності та конструктивний соціальних навичок. Проте є сім'ї в яких домінують напружені стосунки, часті конфлікти та авторитарні стилі виховання, зазвичай це є підґрунтям формування передумов для агресивної поведінки.

Постійні конфлікти у сім'ї, відсутність емоційної безпеки та підтримки, суворі, а іноді й жорстокі й непослідовні методи виховання, фізичні покарання, агресивні моделі поведінки дорослих – все це сприяє створенню сприятливих умов для розвитку агресивної поведінки у підлітків. Часто діти, які виросли в таких родинах, де агресія сприймається як «нормальний» спосіб вирішення будь-яких суперечок та проблем, вони починають несвідомо відтворювати схожі патерни в інших соціальних контекстах. Коли дитина з самого дитинства спостерігає, як сильніший шляхом тиску та маніпуляцій, а

іноді за допомогою насильства нав'язує своє бачення, цінності та переконання, це буде сприяти у неї формуванню уявлення, що агресивна поведінка це ефективний інструмент домінування або самозахисту. Хочемо звернути вашу увагу, що особливо небезпечним є, коли батьки не лише демонструють своїм прикладом агресію, а й заохочують дитину до неї, до прикладу використовуючи фрази «Не дай себе образити будь-якою ціною» або «Якщо тебе зачепили – бий у відповідь. Такі фрази дають підкріплення установці, що всі проблеми та суперечки потрібно вирішувати тільки в агресивній манері, це знижує здатність підлітка шукати конструктивні шляхи вирішення конфліктів.

Постійне емоційне нехтування або брак уваги з боку батьків також може провокувати прояви агресивної поведінки. Підліток, який відчуває байдуже ставлення до себе, що його не помічають, може використовувати агресивну поведінку, як спосіб привернення уваги дорослих до себе, або як спосіб протесту проти байдужості. Також є сім'ї, де домінують надмірні вимоги, гіперопіка чи сильний контроль, в таких ситуаціях підлітки зазвичай реагують агресією, це є їх спроба захистити власні психологічні кордони. Також значним деструктивним фактором є знецінення почуттів дитини, систематична критика та порівняння з іншими, це сприяє розвитку внутрішньої напруги, викликає стан фрустрації та гнівливості [6].

Діти підліткового віку, які стають свідками фізичного чи психологічного насилля у сім'ї між дорослими, зазвичай відтворюють схожі моделі у своїх стосунках з однолітками, оскільки сприймають їх як норму. У таких ситуаціях агресивна поведінка виконує функцію відтворення знайомих моделей взаємодії або це може бути несвідомою спробою впоратись із власним травматичним досвідом. Дослідження вчених підтверджують, що діти, які зростали у сім'ях, яким був притаманний високий рівень конфліктності, демонструють підвищену імпульсивність, агресивність та високий рівень конфліктності, особливо, коли вони не знайомі з іншими моделями поведінки, крім тих свідками яких стають щодня.

Досить важливим соціальним детермінантом є мікроклімат у школі, він виступає другим за значущістю середовищем соціалізації підлітків. У школі формується атмосфера, яка напряму впливає на самооцінку, рівень тривожності та почуття безпеки у дитини. Якщо у школі присутнє несправедливе ставлення вчителів, відсутнє підтримуюче середовище, відбуваються часті конфлікти з однолітками, присутня атмосфера суперництва або буліну всі ці фактори формують

у підлітків відчуття небезпеки, образи та безсилля, що в свою чергу призводить до проявів агресивної поведінки. Підліток, який постійно піддається відчуттю приниження або несправедливості, може використовувати агресію як спосіб відновлення внутрішнього балансу чи захисту від уявних чи дійсних загроз.

Також вирішальний вплив має група однолітків, адже в підлітковому віці дитина прагне до соціального схвалення, визнання та належності до певної соціальної групи. Якщо в оточенні підлітка панівною є агресивна модель поведінки, вона швидко стає нормою. Оточення друзів чи однокласників, може напряму або опосередковано заохочувати прояви агресивної поведінки, підкріплюючи їх тим, що такій поведінці надають ознак сили чи зрілості. Також ключовим моментом може бути бажання не втратити свій статус в групі або уникнути ізоляції чи відторгнення, це сприяє тому, що підліток починає демонструвати більш жорсткі і грубі поведінкові реакції, ніж він проявляв би самостійно. У соціальних групах, де прояви агресії є способом здобуття та утримання авторитету, підлітки часто формують уявлення про те, що лише за допомогою сили і насильницьких дій можна ствердити та донести власну позицію.

У дослідженні даного питання ми не могли оминути увагою широкий соціокультурний контекст, який також відіграє значну роль у формуванні агресивної поведінки. У реаліях сучасного світу, підлітки щодня зіштовхуються із значною кількістю контенту в якому висвітлюють та пропагують агресивну поведінку. Як приклад можемо навести фільми, відеоігри, соціальні мережі, блоги, реклама та музичні відео. Можна помітити, що досить часто дії насильницького характеру романтизуються або подаються як дієвий спосіб вирішення конфліктів та суперечок, в свою чергу, це може створювати у підлітка хибні та викривлені уявлення про норми і правила взаємодії. Відсутність критичного мислення, аналізу ситуацій або здатності до рефлексії та усвідомлення, може призводити до наслідування агресивних моделей поведінки, в яких агресивні прояви представляються, як спосіб досягнення мети, самоствердження або отримання бажаного соціального статусу. Зважаючи на те, що підлітковий вік є періодом, коли активно формується ідентичність дитини, такі моделі можуть мати особливо інтенсивний вплив.

Окрему велику небезпеку несуть в собі онлайн – спільноти, де насильство та агресивна поведінка схвалюються та нормалізуються. У таких неформальних об’єднаннях підлітки отримувати підтримку своєї агресивної поведінки, що в свою чергу сприяє її закріпленню. Не

можемо оминути увагою кібербулінг, який в сучасному світі досить активно поширюється та набирає актуальності серед підлітків, він створює додаткове психоемоційне напруження та провокує прояви агресивної поведінки як у жертви, так і в тих, хто має на меті відстояти та захистити себе в цифровому просторі. Анонімність в онлайн – середовищі досить часто розмиває бар'єри самоконтролю, тим самим полегшуючи прояви вербальної агресії та ворожого ставлення [8].

Значний вплив на розвиток агресивної поведінки мають і ситуативні фактори, які провокують вибір агресивної реакції у певних ситуаціях. Це можуть бути випадки гострого конфлікту, відчуття фрустрації та приниження, несправедливості чи загрози. Коли у житті підлітка раптово стається стресова ситуація, його здатність до самоконтроль на певний час може знижуватись. У таких випадках будь-яка емоційна реакція чи дія може перерости в агресію, якщо внутрішня напруга домінує над можливістю конструктивного реагування.

Напруга, яку викликає певна стресова подія, може знизити здатність до самоконтролю та контролю власної поведінки, а недостатня обізнаність у стратегіях подолання стресу лише посилює ймовірність прояву агресивної поведінки. Ключову роль також відіграє попередній досвід, якщо підліток звик до того, що бажане можна отримати тільки через агресивні прояви, то саме вони стануть основною стратегією реагування у складних життєвих ситуаціях. Вживання алкоголю та інших психоактивних речовин також є потужним каталізатором агресивної поведінки, оскільки вони пригнічують механізми самоконтролю та підвищують імпульсивні прояви [7].

У контексті детермінантів агресивної поведінки ми не могли не розглянути безпосередні причини виникнення агресії, адже саме вони є механізмом, який запускає поведінкову реакцію. Причини можуть бути як внутрішні, так і зовнішні. До внутрішніх відносяться емоційна напруга, стан фрустрації, відчуття самотності, почуття власної неспроможності, стрес, який має накопичувальний характер та отримані раніше психологічні травми. В даних ситуаціях агресивна поведінка може виступати способом розрядити внутрішню напругу або як форма протесту.

До зовнішніх причин ми віднесли провокативні дії з боку інших, образи, приниження, несправедливе ставлення, фізичне та психологічне насильство, тиск з боку родини чи однолітків, конфлікти,

які підліток проживає в родині чи шкільному середовищі. В таких ситуаціях підліток може проявляти агресію, як спосіб захистити і відстояти свої кордони або з метою відновити справедливість. Часом агресивні прояви виникають у відповідь на зниження соціального статусу або втрату авторитету в соціальній групі.

Також не слід забувати, що агресивна поведінка може виникати у відповідь на неможливість задовільнити важливі потреби, як от потреба у визнанні, емоційній та фізичній безпеці, прийнятті в соціальному середовищі або бажанні бути автономним. В таких ситуаціях агресивна поведінка є наслідком зіткнення між бажаннями підлітка та певними обмеженнями, які він не в змозі вирішити конструктивними методами. Таким чином, причини агресивної поведінки відіграють роль конкретних механізмів, які активізують ті чи інші детермінанти й визначають поведінковий результат.

Усі зазначені детермінанти не діють поодинці, ізольовано один від одного. Протилежно, вони тісно взаємодіють один з одним, тим самим формуючи систему впливів. Біологічні особливості можуть підсилювати чутливість до психологічних травм, сімейні конфлікти мають значний вплив на емоційну регуляцію, соціальні фактори або медіа спільноти створюють моделі, які підліток може взяти собі, як зразок для наслідування, а ситуативні умови запускають наявні внутрішні механізми реагування. Саме тому, агресивна поведінка має комплексну природу, і для її пояснення та розуміння потрібно враховувати не один фактор, а всю систему детермінантів.

Тому, у даному контексті профілактика агресивної поведінки потребує глибокого розуміння та осмислення згаданих вище детермінантів та причин. Для того, щоб первинні заходи були ефективні, вони мають бути націлені не лише на подолання окремих негативних впливів, а й на зміцнення внутрішніх ресурсів підлітка, розвиток навичок саморегуляції, формування конструктивних моделей поведінки та забезпечення сприятливого середовища. Так як агресивна поведінка зазвичай має багатофакторну природу, її запобігання вимагає комплексного підходу, який в свою чергу буде охоплювати роботу з сім'єю, шкільним середовищем, групою однолітків, а також розвиток особистісних компетентностей самого підлітка [9].

Отже, детермінанти та причини агресивної поведінки підлітків формують складну систему, в якій біологічні, психологічні, соціальні, культурні та ситуативні впливи тісно пов'язані між собою. Їх розуміння є ключем для розробки ефективних методів профілактики,

оскільки лише комплексне врахування даних факторів дає можливість створити умови, де підліток буде мати змогу, щоб гармонійно розвиватись, формуючи адекватні способи емоційного реагування та соціальної взаємодії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вдовиченко О. Порівняння схильності до ризику в підлітковому та юнацькому віці. *Психологія: реальність і перспективи*. Вип. 16. 2021. С. 47–55. 2. Сеага С. Зміст і особливості підліткової агресії та характеристика причин її розвитку. Міністерство освіти та науки України. Зб. наук. пр.: Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 78. 125–129 с. 3. Бондзик Д.М. Девіантна поведінка підлітків в умовах воєнного стану. Особистість, суспільство, війна: тези доповідей учасників міжнар. психологічного форуму: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 7 квіт. 2023р.). Харків, 2023. С. 41–42. 4. Павлюченко А. О. Профілактика агресивної поведінки у підлітків. Соціально-психологічні аспекти розвитку суб'єктів освітнього процесу: матер. ІІ Всеукр. наук.-практ. форуму «Соціально психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (07-12 груд. 2020 року, м. Суми). Суми, 2020. С. 148–150. 5. Огоренко В. В., Тимофєєв Р. М., Шорніков А. В. Агресивна поведінка: від теорії до практики. *Український вісник психоневрології*. 2021. Т. 29. Вип. 3 (108). С. 48–51. 6. Парфанович І., Калаур С., Турчин-Кукаріна І. Діагностика агресивної поведінки підлітків у контексті профілактично-корекційного соціально-педагогічного впливу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. Т. 6. 120 с. 7. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», серія «Психологія», серія «Медицина». № 7 (25). Київ : Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2022. С. 554–567. 8. Архипова Т. М. Профіль особистісних властивостей агресивних підлітків. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»* №5 (39) 2024. С. 669–684. 9. Іванова О. А. Прояви агресивності у дітей підліткового віку. Актуальні проблеми психології в закладах освіти: зб. наук. пр. Криворізького педагогічного університету. 2022. №6. С. 49–52.

УДК 159.9.07:316.36

В. А. Осмолян,
кандидат юридичних наук,
магістрант 2 курсу,
(м. Хмельницький, Україна)

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Соціально-психологічний розвиток дитини характеризується максимальним злиттям дитини та близького дорослого [1; 2]. А. Фрейд, Д. Віннікот, М. Маллер, Е. Еріксон, Дж. Боулбі – ці видатні психологи писали про те, що центром будь-якої дитячої ситуації є дорослий. Саме близький дорослий опосередковує відносини дитини зі світом, задовольняє всі потреби дитини, створює зону найближчого розвитку та умови становлення її суб'єктності. Вихідним моментом розвитку суб'єктності дитини є нерозділеність та недиференційованість меж її власного «Я» та унікальна соціальна ситуація розвитку «пра-Ми». Параметр залучення дорослого виступає тут у двох аспектах. По-перше, як показник емоційної «включеності» батьків у виховання дитини, тобто показник афективної та ціннісної значущості дитини та відносин з нею для батьків, так само як і навпаки – ступінь афективної значущості відносин з батьками для дитини. Іншими словами, як показник емоційної значущості для дитини стосунків із батьками.

По-друге, залучення може розглядатися як показник ступеня автономізації дитини. Центральною лінією його психічного розвитку є перехід від симбіозу з близьким дорослим та максимальної залежності від нього до особистісної автономії та самостійності [3]. Розвиток автономії не означає припинення співпраці дитини з дорослим, це лише перебудова дитячо-батьківських відносин на якісно іншому рівні, де кожен учасник постає як рівноправна та рівноцінна особистість не лише за явною чи прихованою згодою сторін, а й за об'єктивно досягнутим рівнем особистісної зрілості та компетентності. Ступінь залучення батьків і дитини до дитячо-батьківських відносин означає в цьому випадку ступінь співучасті та спільності діяльності – від повного злиття до повного відділення, –дистанційності та ізоляції.

Показник батьківської залученості – зацікавленості може бути час і інтенсивність спільної із дитиною діяльності. Висока

залученність батьків означає їх активну участь у житті дитини, низька – втеча та уникнення контактів, прагнення відгородитися від проблем дитини. Позиціонування батьків та дитини у діловому та емоційному суб'єктному просторі співробітництва та взаємодії, опосередковане віково-психологічними особливостями дитини, відображає ступінь залучення батьків та дитини.

Саме тому, зважаючи на недостатність, на наш погляд, дослідження питання «соціально-психологічної ситуація розвитку дитини» та, у зв'язку із цим, наявністю прогалин у вказаному розділі психології, вважаємо за актуальне подальші дослідження у зазначеному напрямку, що збагатить науку «Психологія» та стане вирішенням ряду конфліктних питань у психологічній практиці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Freud A. Das Ich und die Abwehrhmechanismen. Wien: Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1936. 2. Erikson E.H. Joung Man Luther. A study in Psyhoanalysis and History. New York, 1962. 3. Осмолян В. А. Сучасна українська сім'я як соціокультурний інститут: психологічні аспекти та проблеми розвитку // *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 7 листоп. 2025 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С. 251–254.

О. В. Попович-Андрис,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: В. В. Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

В умовах реформування сучасної системи освіти особливого значення набуває проблема забезпечення якісного, доступного та справедливого навчання для кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей, освітніх потреб, можливостей і соціального досвіду. Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної української школи є впровадження інклюзивного навчання, яке передбачає створення такого освітнього середовища, у якому кожен учень має можливість не лише перебувати у спільному освітньому просторі, а й активно брати участь у навчальній,

соціальній та комунікативній взаємодії. У цьому контексті важливого значення набуває діяльність асистента вчителя, який є невід'ємним учасником організації освітнього процесу в інклюзивному класі та одним із важливих суб'єктів забезпечення його якості.

Інклюзія розглядається як процес забезпечення повноцінної участі всіх членів суспільства в суспільному житті та різних формах соціальної взаємодії незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних чи інших індивідуальних особливостей. Її основою є визнання цінності різноманіття та створення рівних можливостей для кожної людини щодо участі в освітньому, соціальному й культурному середовищі [3, с. 10].

На думку Г. Шевчук, однією з визначальних умов ефективного функціонування інклюзивної освіти у закладах вищої освіти є створення цілісної та дієвої системи психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Такий супровід має здійснюватися систематично та охоплювати всі етапи освітнього процесу, забезпечуючи необхідну підтримку студентів, сприяючи їхній адаптації до умов навчання, повноцінній участі в освітній діяльності та успішній соціалізації [5].

Інклюзивне освітнє середовище доцільно розглядати як комплекс організаційних, педагогічних, психологічних і соціальних умов, що забезпечують доступність освіти, участь учнів у спільній діяльності, прийняття індивідуальних відмінностей та створення можливостей для особистісного розвитку кожної дитини. Ефективність такого середовища визначається не лише наявністю відповідних ресурсів, спеціального обладнання чи нормативного забезпечення, а насамперед якістю щоденної педагогічної взаємодії. Саме тому професійна діяльність асистента вчителя набуває особливої ваги, оскільки він безпосередньо залучений до організації навчальної діяльності учнів, спостереження за їхніми потребами, підтримки освітньої активності та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Т. Каменщук у своєму дослідженні розкриває, що цілеспрямована педагогічна діяльність, спрямована на формування в дітей з особливими освітніми потребами почуття особистої безпеки та розвиток елементарних навичок самозахисту, є важливою складовою їхньої соціальної адаптації та життєвої компетентності. Така робота передбачає формування в дітей уявлень про потенційні джерела небезпеки, які можуть виникати в різних сферах навколишнього середовища – у природі, під час взаємодії з іншими людьми, а також у

процесі користування різноманітними предметами та об'єктами. Водночас важливим завданням є ознайомлення дітей із можливими причинами виникнення небезпечних ситуацій, формування вміння розпізнавати їх та засвоєння доступних і безпечних способів запобігання небажаним наслідкам. Особлива увага має приділятися усвідомленню дітьми значення правил безпечної поведінки та розумінню можливих негативних наслідків їх недотримання. Систематична педагогічна робота в цьому напрямі сприяє розвитку обережності, відповідальності, самостійності та здатності дитини діяти безпечно в різноманітних життєвих ситуаціях [1, с. 309].

А. Любащенко, І. Марціновська зазначають, що виконання професійних обов'язків асистента вчителя в умовах інклюзивного освітнього середовища передбачає володіння широким комплексом професійних знань, умінь і компетентностей. Важливого значення набуває здатність застосовувати набуті теоретичні знання у практичній педагогічній діяльності, здійснювати систематичний супровід учнів з особливими освітніми потребами та створювати необхідні умови для їхньої активної участі в освітньому процесі. До професійних завдань асистента вчителя належить участь у розробленні та реалізації індивідуальних програм розвитку, здійснення педагогічного спостереження, аналіз освітніх досягнень і динаміки розвитку учнів, а також визначення ефективності застосованих форм і методів підтримки.

Складовою професійної діяльності асистента вчителя є забезпечення конструктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Це передбачає налагодження партнерських взаємин із педагогами, учнями, батьками та іншими фахівцями, залученими до психолого-педагогічного супроводу дитини. Водночас асистент учителя бере участь у виховній роботі, сприяє соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, підтримує їхню адаптацію до шкільного середовища та створює умови для розвитку комунікативних і соціальних навичок. Сукупність зазначених професійних умінь і напрямів діяльності є важливою передумовою ефективної організації інклюзивного навчання та забезпечення його якості [2, с. 872].

Роль асистента вчителя в інклюзивному класі не повинна зводитися до механічної допомоги окремому учневі. Його діяльність має бути спрямована на створення умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами може максимально повно реалізувати свої можливості, брати участь у спільній діяльності класу та поступово

набувати більшої самостійності. Важливо, щоб педагогічна підтримка не формувала залежності учня від дорослого, а сприяла розвитку його впевненості у власних силах, здатності самостійно виконувати навчальні завдання, приймати рішення, взаємодіяти з однолітками та долати труднощі.

Учні з особливими освітніми потребами можуть мати різний темп сприймання та опрацювання інформації, потребувати додаткового пояснення, повторення інструкції, використання візуальних опор, структурованих завдань або альтернативних способів представлення інформації. Асистент учителя допомагає організувати навчальний матеріал таким чином, щоб він був максимально зрозумілим і доступним для конкретного учня, водночас зберігаючи його змістову та освітню цінність. Така діяльність сприяє подоланню навчальних бар'єрів і створює умови для активної участі дитини в освітньому процесі.

Ефективна інклюзія передбачає розуміння того, що всі учні можуть навчатися за спільними освітніми цілями, однак шляхи досягнення цих цілей можуть бути різними. Асистент учителя допомагає враховувати індивідуальний темп роботи, особливості сприймання інформації, рівень сформованості навчальних навичок та характер труднощів конкретного учня. Це дає змогу створювати більш гнучкі умови навчання, за яких дитина отримує необхідну підтримку, але водночас залишається активним учасником освітнього процесу.

Для ефективного навчання дитина повинна почуватися прийнятою, захищеною та важливою для колективу. Наявність психологічно безпечного середовища сприяє розвитку навчальної мотивації, комунікативної активності та позитивного ставлення до власних можливостей. Асистент учителя може сприяти створенню такого середовища через підтримку доброзичливої взаємодії, запобігання соціальній ізоляції учня, допомогу у встановленні контактів з однокласниками та залучення дитини до спільних видів діяльності.

Основним завданням асистента вчителя є забезпечення підтримки педагога в організації та реалізації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб і особливостей кожного учня. Така професійна взаємодія сприяє створенню сприятливих умов для повноцінної участі дітей в освітній діяльності, їхнього особистісного розвитку та досягнення позитивних навчальних результатів [4].

Особливого значення набуває діяльність асистента вчителя щодо соціалізації учня. Інклюзивне навчання не може вважатися повноцінним лише за умови фізичної присутності дитини в загальному класі. Справжня інклюзія передбачає її активну участь у житті класного колективу, можливість спілкуватися з однолітками, працювати в парах і групах, брати участь у спільних проєктах та інших формах освітньої діяльності. Асистент учителя може створювати додаткові умови для такої взаємодії, допомагаючи дитині долати комунікативні труднощі та поступово розширювати її соціальний досвід.

Однією з основних умов ефективності роботи асистента є тісна професійна взаємодія з учителем. Інклюзивне навчання потребує командного підходу, у межах якого педагогічні працівники спільно визначають освітні цілі, обговорюють потреби учня, планують способи підтримки та аналізують результати навчання. Учитель залишається відповідальним за організацію та реалізацію освітнього процесу, а асистент забезпечує необхідну підтримку та сприяє врахуванню індивідуальних потреб учня. Узгодженість дій обох педагогів дає можливість уникати суперечливих вимог, дублювання функцій та надмірної опіки над дитиною.

Важливою складовою професійної діяльності асистента вчителя є педагогічне спостереження. Щоденна присутність в освітньому середовищі дає йому можливість помічати особливості навчальної поведінки учня, характер труднощів, реакції на різні види завдань, рівень самостійності та особливості взаємодії з однолітками. Систематичне спостереження дає змогу отримувати важливу інформацію для подальшого планування освітньої підтримки. Аналіз такої інформації у взаємодії з учителем та іншими фахівцями сприяє своєчасному коригуванню педагогічних підходів і підвищенню ефективності навчання.

Індивідуалізація освітнього процесу потребує не лише визначення цілей, а й систематичної роботи з їх досягнення. Асистент може допомагати учневі під час виконання завдань, підтримувати формування необхідних навичок, спостерігати за динамікою розвитку та надавати педагогічно значущу інформацію членам команди супроводу. При цьому важливо, щоб індивідуальна підтримка не перетворювалася на відокремлене навчання дитини від класу, а інтегрувалася у спільний освітній процес.

Надмірна підтримка може негативно впливати на розвиток самостійності, тоді як недостатня допомога може створювати для

дитини додаткові бар'єри. Тому професійна діяльність асистента повинна ґрунтуватися на принципі поступового зменшення підтримки в міру того, як учень набуває необхідних навичок. Такий підхід спрямований не на постійне супроводження дитини, а на створення умов для її максимально можливої автономності.

Якість інклюзивного навчання значною мірою залежить і від характеру взаємодії асистента з родиною учня та іншими фахівцями. Партнерська співпраця педагогів, батьків, психолога, фахівців спеціальних служб та інших учасників команди супроводу дозволяє комплексно оцінювати освітні потреби дитини та узгоджувати способи її підтримки. Важливо, щоб така взаємодія ґрунтувалася на принципах поваги, довіри, конфіденційності та спільної відповідальності за освітній розвиток дитини.

Ефективне виконання професійних функцій передбачає володіння знаннями про принципи інклюзивної освіти, педагогічні методи підтримки учнів з різними освітніми потребами, особливості організації диференційованого навчання, способи розвитку комунікації та соціальної взаємодії. Водночас важливими професійними якостями є толерантність, педагогічний такт, емоційна врівноваженість, спостережливість, відповідальність, комунікативність та здатність працювати в команді. Постійне професійне вдосконалення асистента є необхідною передумовою підвищення якості його роботи та ефективності інклюзивного освітнього середовища.

Отже, роль асистента вчителя в організації ефективного інклюзивного освітнього середовища є комплексною та багатофункціональною. Асистент сприяє доступності навчання, підтримує навчальну активність учня, допомагає враховувати його індивідуальні освітні потреби, сприяє соціальній інтеграції, бере участь у реалізації індивідуальної програми розвитку, здійснює педагогічне спостереження та взаємодіє з учителем, батьками й іншими фахівцями. Водночас ефективність його діяльності визначається не обсягом допомоги, яку він надає учневі, а тим, наскільки ця допомога сприяє розвитку самостійності, активності, навчальної мотивації та соціальної компетентності дитини.

Таким чином, асистент учителя є важливим учасником процесу забезпечення якості інклюзивного навчання. Його професійна діяльність спрямована на подолання освітніх бар'єрів, створення сприятливих умов для навчання та соціальної взаємодії, а також забезпечення максимальної участі кожної дитини в освітньому

процесі. Ефективне інклюзивне середовище формується завдяки системній командній роботі, у якій асистент учителя виконує важливу посередницьку, підтримувальну та координаційну функції. Саме тому підвищення професійної компетентності асистентів учителів, удосконалення їхньої взаємодії з педагогами та іншими фахівцями, а також створення належних організаційно-педагогічних умов є важливими напрямами підвищення якості інклюзивної освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Каменщук Т. Інклюзивні підходи в реалізації освітнього маршруту дітей з особливими освітнми потребами в умовах війни // *Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн центральної Європи: стан, проблеми і перспективи*. 2024. С. 309–312. 2. Любащенко А. А., Марціновська І. П. Роль асистента вчителя у створенні інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими потребами // *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11(17). С. 868–877. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-868-877. 3. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі: методичні рекомендації / Уклад. Д.М. Литвяк, Л.О. Зленко. Чернігів, 2023. 66 с. 4. Хмільовська С.Г. Роль та значення посади асистента вчителя в закладі загальної середньої освіти в сучасних реаліях України // *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*. 2024. №12. С. 117–124. 5. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи // *Академічні студії.* 2021. № 2 (3). С. 151–157. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23

К. Ролінська,
здобувачка вищої освіти спеціальності 053 Психологія
Науковий керівник: І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ ТРИВОЖНОСТІ

Актуальність дослідження теоретичних підходів до розуміння феномену тривожності зумовлена тим, що тривожність є однією з найбільш поширених емоційних реакцій сучасної людини, яка суттєво впливає на якість життя, соціальну адаптацію та психічне здоров'я. В умовах глобальних криз, воєнних конфліктів, соціально-економічної нестабільності та швидких змін у суспільстві тривожність набуває особливого значення як фактор, що визначає поведінку особистості, її здатність до прийняття рішень, навчання та професійної діяльності. Вивчення цього феномену є важливим для психології, педагогіки,

медицини та соціальної роботи, адже дозволяє розробляти ефективні стратегії підтримки, профілактики та корекції емоційних станів.

Теоретичні підходи до розуміння тривожності – психоаналітичний, когнітивний, гуманістичний, біологічний та соціально-психологічний – дають змогу комплексно пояснити її природу, механізми виникнення та прояви, що створює основу для практичних інтервенцій. Актуальність також визначається потребою у формуванні стійкості та емоційної регуляції у дітей і молоді, особливо в умовах кризових ситуацій, коли тривожність може переростати у деструктивні форми. Таким чином, системне осмислення феномену тривожності є необхідним для розвитку сучасної науки та практики, спрямованої на збереження психічного здоров'я та гармонізацію особистісного розвитку.

Тривожність – властивість людини яка проявляється у здатності, постійно або ситуативно, входити в стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях пов'язаних або з екзаменаційними випробуваннями, або з підвищеною емоційною або фізичною навантаженістю, породженої причинами іншого характеру.

Однією з форм порушення нормального життя людини є напруга, викликана емоційним станом людини. Часто підвищена емоційна напруга супроводжується страхами, занепокоєнням, побоюваннями і переростає в стійкий стан тривожності.

По-перше, тривожність, як і страх, є емоційною реакцією на небезпеку. На відміну від страху тривожність характеризується, насамперед, розпливчатістю і невизначеністю. Навіть якщо є конкретна небезпека, як при землетрусі, тривожність пов'язана з жахом перед невідомим. Така ж якість присутня в невротичній тривозі, незалежно від того, чи є небезпека невизначеною або ж вона втілена в чомусь конкретному, наприклад, в страху висоти [2].

По-друге, тривога, як зазначав К. Гольдштейн, викликається такою небезпекою, яка загрожує самій сутності або ядру особистості.

По-третє, як справедливо підкреслював Фрейд, тривога, на противагу страху, характеризується почуттям безпорадності перед небезпекою, яка насувається. Безпорадність може бути детермінована зовнішніми факторами, як у випадку землетрусу, або внутрішніми, такими, як слабкість, боягузтво, безініціативність. Таким чином, одна і та ж ситуація може викликати або страх, або тривогу, залежно від здатності або готовності індивіда боротися з небезпекою [3].

Щодо причини стійкої тривожності то вона залежить від того,

чи розглядається вона як особистісне утворення і/або як властивість темпераменту. При розумінні тривожності як властивості темпераменту в якості основних факторів визнаються природні передумови – властивості нервової та ендокринної систем, а саме слабкість нервових процесів (Н. Данілова, В. Мерлін, Я. Стреляу).

Розуміння тривожності як відносно стійкої особистісної характеристики спрямовує особливу увагу на роль особистісних і соціальних факторів у її виникненні і закріпленні, перш за все – особливостей спілкування.

Отже, в даний час виділяються в основному два типи джерел стійкої тривожності: довготривала зовнішня стресова ситуація, яка виникла в результаті частого переживання стану тривоги (Ю.Ханін, Ч.Спілбергер); внутрішні – психологічні або психофізіологічні причини.

В даному ракурсі продуктивним є підхід, що об'єднує зовнішнє джерело стресу і його суб'єктивну оцінку. У ряду досліджень тривога розглядається як психологічний еквівалент будь-якого конфлікту. При цьому конфлікт розуміється як протиріччя між оцінкою індивідом певної ситуації як загрозливої і відсутністю необхідних засобів для її уникнення чи подолання. Це уявлення знаходиться в загальному ряду теорій психологічного стресу і тривоги як його компоненту. Довготривалий і багаторазовий вплив стресової ситуації при відповідній її оцінці індивідом розглядається як основне джерело невротичних і перед невротичних станів, в тому числі і тривожності.

В якості ще одного – екстремального – зовнішнього джерела тривожності в літературі виділяється посттравматичний стрес. Загальна тривожність є одним з центральних компонентів «посттравматичного синдрому» у дорослих. Багато досліджень присвячено тривожності, яка виникла в результаті таких травматичних факторів як аварії, природні катастрофи, перебування у клініці, хірургічні операції, розлучення батьків. Особливу групу робіт складає вивчення тривожності дітей – жертв жорстокого поводження, насилля [4]

Всі наявні в науці і практиці факти переконливо свідчать, що у випадку стійкої тривожності вплив стресу, в тому числі і травматичного, виявляється опосередковано внутрішньо особистісними чинниками. Отже, мова повинна йти про єдине явище (тривожність), яке має як зовнішні, так і внутрішні джерела.

Фактори спілкування виділяються сьогодні у якості центральних при дослідженні практично всіх сторін розвитку. Перш

за все, тут йде мова про дитячо-батьківські стосунки, як особливі детермінанти розвитку, які виникають на перехрещенні дії факторів об'єктивних і суб'єктивних.

Одним із перших, хто ввів визначення про тривожність як про міжособистісний феномен у наукову психологію був відомий психолог і психіатр Г. Саллівен. На його думку, напруга викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічної рівноваги, а також порушенням міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Тривожність виникає від емпатійного зв'язку зі значущою, більш старшою людиною. А страх виявляється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається до тих пір, доки вони набудуть виключну силу. Тривожність має зовнішнє походження і тому дитина не може її усунути. Тривожність не пов'язана ні з якими органами. У ній немає нічого специфічного, конкретного, нічого, щоби дозволило її виділити і, проявляючи певну активність звільнитись від неї. Тому потреба у безпеці або свободи від тривоги з самого початку відрізняється від всіх інших потреб [1].

Отже, тривожність породжується міжособистісними відносинами, по-друге, потреба в уникненні або усуненні тривожності по суті дорівнює потребі в міжособистісній надійності та безпеці. Тривожність йде поряд з людиною там де вона вступає у контакт з іншими людьми, вона є основним джерелом психічної енергії.

Якщо у дитини з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то воно не дозволить розвинутись тривожності, тому що діти відрізняються між собою за рівнем її прояву. Особистість – це адаптивне утворення, яке в багато чому ґрунтується на переживанні тривожності.

Основне джерело тривожності – несхвалення значущих людей (За Салівеном Г.). «Функціональна активність Я-системи, перш за все, спрямована на подолання або ослаблення напруги при тривожності і опосередковано – на захист немовляти від поганої випадковості у зв'язку з задоволенням потреб».

Центральна роль незадоволення потреби у міжособистісній надійності підкреслюється у працях К. Хорні. Розглядаючи в якості головної цілі розвитку людини прагнення до самореалізації, К. Хорні оцінює тривогу як основну протидію даній тенденції. Існують відмінності між розумінням тривожності у ранніх і пізніх працях К.Хорні. Проте не змінюється роль середовища у виникненні тривожності дитини. У дитини є певні між особистісні потреби – у любові, турботі, схваленні зі сторони інших тощо. Якщо ці потреби

задовольняються у ранньому досвіді дитини, якщо вона відчуває любов і підтримку оточуючих, то у неї розвивається почуття безпеки і впевненості у собі. Але часто близькі люди не можуть створити для дитини таку атмосферу: їх ставлення до дитини блокується їх власними викривленими, невротичними потребами, конфліктами й очікуваннями. В результаті у дитини виникає базова тривожність як переживання глибокої ненадійності і стурбованості. Це почуття ізольованості і безпомічності у світі, який дитина сприймає як потенційно ворожий собі [2].

Тривожність зазвичай підвищена при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми, у багатьох груп осіб з девіантною поведінкою. Тривога може відповідати і не відповідати ступеню небезпеки. Дуже часто особистісна тривожність виникає від перебільшення небезпечної ситуації і недооцінки себе і своїх сил, у власній невпевненості [4].

За Ю. Ханіним, стан тривоги або ситуативна тривожність виникають «як реакція людини на різні, найчастіше соціально-психологічні стресори (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття несприятливого до себе ставлення, загрози самоповазі, престижу). Та навпаки, особистісна тривожність як риса, дає уявлення про індивідуальні відмінності в схильності до дії різних стресорів. Отже, тут йдеться про відносно стійку схильність людини сприймати загрозу своєму «Я» в різних ситуаціях і реагувати на ці ситуації підвищенням ситуативної тривожності. На величину особистісної тривожності впливає минулий досвід індивіда, тобто наскільки часто йому доводилося відчувати ситуативну тривожність».

Прояви тривожності в різних ситуаціях не однакові. В одних випадках люди поводяться тривожно завжди і скрізь, в інших вони виявляють свою тривожність лише час від часу, залежно від обставин, що складаються.

Певний рівень тривожності – природна і обов’язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Є категорія людей, тривожність яких дуже висока, яка представляє реальну загрозу для самооцінки і навіть життєдіяльності. Під формою тривожності розуміється особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення, вербального та невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування та діяльності. Форма тривожності проявляється в стихійно складених

способах її подолання та компенсації, а також у ставленні людини до цього переживання.

Ось що відчуває людина під час тривожності фізіологічно: посилення серцебиття; частішання дихання; збільшення хвилинного об'єму циркуляції крові; зростання загальної збудливості; зниження порогу чутливості. На психологічному рівні тривожність відчувається як: напруга; заклопотаність; нервозність; почуття невизначеності; почуття небезпеки, що загрожує, фрустрованість; неможливість прийняти рішення тощо. Тривожність проявляється: в безпорадності; в невпевненості в собі; у перебільшенні значущості ситуацій і відчуття безсилля перед ними. В цілому тривожність є проявом неблагополуччя особистості. Впоратись з тривожністю самому складно, потрібна допомога і підтримка.

Таким чином, виділяють два види тривожності: особистісну і ситуативну. Особистісна тривожність формується як риса особистості, а ситуативна тривожність не постійна і може проявлятися лише в конкретних ситуаціях. Тривожність може проявлятися на фізіологічному (посилення серцебиття, частішання дихання, зростання загальної збудливості) і психологічному (напруга, занепокоєність, відчуття небезпеки, що загрожує, невдачі) рівнях. Сама ж тривожність проявляється у безпорадності, невпевненості в собі і в перебільшенні значущості ситуацій і відчуття безсилля перед ними.

Здійснивши теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, ми можемо говорити про те, що тривожність – це особливий психічний стан організму людини, який супроводжується його емоційною напругою при взаємодії з навколишньою дійсністю. Також, як вже зазначалось раніше можна виділи два види тривожності: особистісну тривожність – яка формується як риса особистості ; ситуативна тривожність – яка є не постійною і може проявлятися лише в конкретних ситуаціях.

Тривожність може проявлятися на фізіологічному і психологічному рівнях та проявляється зазвичай у безпорадності, невпевненості в собі і в перебільшенні значущості ситуацій і відчуття безсилля перед ними.

Список використаних джерел та літератури:

1. Полшкова С.Г., Максимчук М.О. Конструктивні та деструктивні стратегії опрацювання тривожності: клініко-психологічний контекст. *Психологія і суспільство*. 2023. № 50. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.50.19. 2. Чугуєва І.Є., Болотня Г.Б. Тривожність як сучасна психологічна проблема та методи її подолання. *Гуманітарний вісник НУК*. Миколаїв: Іліон, 2024. Вип.

17. С. 111–113. 3. Порпуліт О.О. Психолінгвістика тривожності: як воєнний стрес формує емоційні бар'єри в міжособистісному спілкуванні молоді. *Психологія та соціальна робота*. 2025. № 1. DOI: 10.32782/2707-0409.2025.1.23. 4. Дударєва Т.В., Бількевич Н.А. Вплив тривожності на формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медсестер в умовах війни. *Медична освіта*. 2024. № 1. С. 84–91. 5. Зеленська З.П. Психологічні особливості емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні учнів основної школи. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. V, Вип. 20. С. 26–35.

Г. Д. Романова,
вчитель математики та інформатики І категорії
(м. Хмельницький, Україна)

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ЦИФРОВОЇ ПРАКТИКИ

Математика та інформатика часто сприймаються учнями як складні або відірвані від життя дисципліни. Головний виклик для вчителя сьогодні – це не просто передача алгоритмів чи синтаксису мов програмування, а формування внутрішньої потреби учня розв'язувати складні задачі. Мотивація в нашій галузі – це міст між абстрактною формулою та її практичним втіленням у реальному коді чи моделі.

На уроках точних наук ми спираємося на три рівні мотивації: 1. Прагматичний (зовнішній): розуміння того, що математична грамотність та ІТ-навички є ключем до високооплачуваних професій майбутнього. 2. Інструментальний (процесуальний): задоволення від самого процесу «інсайту» – моменту, коли складна теорема стає зрозумілою або програма нарешті запускається без помилок. 3. Творчий (внутрішній): створення власного цифрового продукту (гри, сайту, моделі), де математика виступає мовою реалізації ідеї.

Виділено наступні ефективні інструменти, що пройшли перевірку в класі. Гейміфікація та інтерактивність: використання платформ (наприклад, Kahoot!, Quizizz або GeoGebra) дозволяє візуалізувати абстрактні функції та перетворити перевірку знань на змагання. Метод проектів (Project-Based Learning): замість сухих задач – розрахунок бюджету подорожі (математика) або розробка чат-бота для шкільної їдальні (інформатика). Це дає відповідь на вічне питання учня: «Навіщо мені це вчити?». Діагностика за методом А. Реана: регулярне

анкетування на виявлення «мотивації успіху» чи «уникнення невдачі». Учням з високим страхом помилки я пропоную завдання з багатьма спробами (характерно для програмування – Debugging), що знижує стрес [1, с. 134].

Для школяра мотивація – це те саме «пальне», яке змушує його вранці вставати з ліжка, відкривати підручник і намагатися зрозуміти складну тему. Це відповідь дитини самій собі на питання: «Навіщо мені це робити?».

З позиції вчителя математики та інформатики пояснено це так: 1. Двигун (Чому я вчуся?). Мотивація буває двох видів, і важливо розуміти різницю. Зовнішня («Треба»): вчуся заради оцінки, щоб не сварили батьки, щоб отримати новий телефон або сертифікат. Це працює, але швидко «перегорає». Внутрішня («Хочу»): мені цікаво, як працює цей код; я хочу розв'язати цю задачу, бо це як головоломка; я хочу створити свою гру. Це найпотужніша сила. 2. Математична формула мотивації. Можна уявити мотивацію як просту формулу: М = Цінність × Очікування успіху. Цінність: наскільки мені важливо це знати? (Наприклад: «Ця формула допоможе мені розрахувати траєкторію в програмуванні»). Очікування успіху: Чи вірю я, що зможу це зробити? (Якщо завдання занадто важке і незрозуміле, мотивація падає до нуля). 3. Мотивація в ІТ та Математиці – це «Level Up». Для сучасного школяра мотивація часто схожа на комп'ютерну гру: досягнення (Achievements): кожна розв'язана задача – це пройдений рівень. Помилка – це не провал, а «баг»: в інформатиці ми вчимо, що помилка в коді – це нормально. Це не привід здаватися, а привід знайти рішення. Така установка (Growth Mindset) – це і є основа мотивації [2, с. 126]. 4. Соціальний аспект. Це бажання бути частиною спільноти. «Я вчу математику, бо хочу бути крутим інженером, як Ілон Маск» або «Я вчу інформатику, щоб розробляти корисні додатки для друзів».

Батьківська мотивація – це фундамент, на якому будується ставлення дитини до навчання. Якщо вчитель дає інструменти та знання, то батьки формують ціннісний каркас. З позиції вчителя математики та інформатики, я часто бачу, що успіх дитини на 50% залежить від того, яку «математичну та цифрову культуру» транслюють вдома [3, с. 238].

Ключові аспекти мотивації з боку батьків:

1. Формування ставлення до помилок («Ефект дебаггінгу») У математиці та програмуванні неможливо одразу зробити все правильно. Роль батьків. Не сварити за погану оцінку чи помилку в коді. Замість: «Чому знову неправильно?», краще сказати: «Давай

знайдемо, де сховався цей баг». Чому це важливо: Це знімає страх перед складними задачами. Дитина розуміє, що інтелект – це м'яз, який тренується через зусилля, а не вроджений дар.

2. Створення «запиту» на знання (Практичне застосування). Математика та інформатика стають цікавими, коли вони виходять за межі підручника. Приклад. Попросіть дитину розрахувати відсоток знижки в магазині, порівняти вигоду різних тарифів інтернету або допомогти налаштувати домашній Wi-Fi роутер. Ефект. Дитина відчуває свою компетентність. Коли батьки радяться з нею у технічних питаннях, її самооцінка та мотивація вчитися далі зростають у геометричній прогресії.

3. Власний приклад (Цифрова гігієна та саморозвиток). Важко мотивувати дитину до алгоритмічного мислення, якщо батьки проводять весь час у соцмережах. Порада. Покажіть, що ви теж вчитеся новому. Читайте книги, вивчайте нові додатки, цікавтеся технологіями. Меседж: «Світ змінюється, і вчитися – це природний стан сучасної людини».

4. Підтримка автономії (Не робити «замість», а бути «поруч»). Найбільший ворог мотивації – гіперопіка. Як діяти: Дозвольте дитині самій розібратися з логікою задачі. Якщо ви бачите, що вона «застрягла», поставте навідне запитання, а не диктуйте відповідь. Результат: Коли учень сам доходить до розв'язку, він отримує дофаміновий сплеск – це і є природна внутрішня мотивація.

5. Фокус на прогресі, а не на порівнянні. Ніщо так не вбиває бажання вчитися, як фраза: «А ось син маминої подруги вже знає C++». Стратегія. Порівнюйте дитину лише з нею самою вчорашньою. «Минулого тижня ти не розумів, як працюють цикли, а сьогодні вже написав простий алгоритм. Це круто!»

Коли дитина відчуває, що батьки щиро цікавляться її успіхами (а не просто цифрами в щоденнику), її навчальна мотивація стає стійкою та усвідомленою. Мотивація з боку держави — це створення зовнішньої системи координат, яка визначає цінність знань у масштабах країни. Для учня, особливо в точних науках (математика, IT), держава виступає як «замовник майбутнього», що пропонує конкретні правила гри та перспективи [5, с. 256].

Основні важелі державного впливу на мотивацію школярів:

1. Соціальні ліфти та ЗНО/НМТ. Держава встановлює чіткий поріг: знання математики є перепусткою до престижної вищої освіти. Як це працює: Обов'язкове тестування з математики для багатьох спеціальностей мотивує навіть гуманітаріїв опановувати базову логіку.

Це «жорстка» зовнішня мотивація, яка структурує навчальний план випускника [8, с. 47].

2. Гранти, стипендії та призові фонди. Матеріальне та статусне заохочення інтелектуальних досягнень. Олімпіадний рух. Державні премії призерам всеукраїнських та міжнародних олімпіад. Президентські стипендії: грошова винагорода для найкращих за результатами тестів. Ефект: учень розуміє, що інтелект – це капітал, який можна конвертувати в ресурси вже зараз, не чекаючи закінчення університету.

3. Цифровізація та сучасне середовище (STEM-лабораторії). Держава мотивує через умови навчання. Проєкти типу «Цифрова освіта»: обладнання шкіл сучасними комп'ютерними класами, робототехнікою та 3D-принтерами. Ефект: коли учень на уроці інформатики працює з актуальним залізом, а не на застарілих ПК, його інтерес до предмета зростає, бо він бачить зв'язок із реальним техносвітом [9, с. 176].

4. Популярна освіта та «Дія.Освіта». Держава створює безкоштовний, якісний контент, який конкурує з розважальним. Освітні серіали: замість нудних лекцій – динамічні відео про кібербезпеку, штучний інтелект чи криптографію. Це робить складні теми «модними» серед молоді.

5. Профорієнтація та стратегія «ІТ-хабу». Державна риторика про те, що Україна – це потужний технологічний центр, формує у школярів відчуття затребуваності. Меседж: «Твої знання математики та коду потрібні країні для відбудови та захисту». Це вмикає вищий рівень мотивації – громадянську причетність.

6. Спрощення доступу до міжнародного досвіду. Державні програми обміну, співпраця з міжнародними фондами (наприклад, Мала академія наук України). Можливість представити свій математичний проєкт на міжнародній арені – це колосальний стимул для саморозвитку [9, с. 185].

Держава мотивує учня тоді, коли створює прозорі правила успіху. Якщо дитина бачить, що знання математики та інформатики реально ведуть до високого статусу, безпеки та добробуту в її країні, вона вчитиметься не «для вчителя», а для свого майбутнього.

Для вчителя інформатики та математики мотивація – це керований процес. Ми маємо змістити фокус з «правильної відповіді» на «шлях її пошуку». Коли учень бачить, як математична логіка оживає в програмному коді, його зовнішня мотивація (оцінка) природно трансформується у внутрішню (інтерес до творення) [10, с.

196].

Підсумовуючи результати дослідження проблеми мотивації навчальної діяльності, ми доходимо висновку, що в умовах сучасної цифрової трансформації освіти цей феномен перестав бути просто «бажанням вчитися». Сьогодні мотивація – це фундаментальна психологічна стратегія виживання та самореалізації особистості у високотехнологічному світі.

На основі проведеного аналізу теоретичних засад та практичного досвіду викладання математики та інформатики, можна сформулювати наступні узагальнення:

1. Психологічна домінанта внутрішнього інтересу. Доведено, що для точних наук зовнішня мотивація (оцінки, іспити) є ефективною лише на коротких дистанціях. Справжня стійкість до інтелектуальних труднощів формується лише тоді, коли учень відчуває суб'єктність – власну волю у виборі шляху розв'язання задачі чи написання алгоритму. Мотивація виступає природним «антидотом» до навчального вигорання, перетворюючи когнітивну напругу на стан «потоку» та інтелектуального задоволення.

2. Конвергенція STEM-дисциплін як стимул. Практика показує, що розрив між абстрактною математикою та прикладним програмуванням є головним бар'єром для мотивації. Найбільший приріст пізнавальної активності спостерігається в точках їх перетину: коли математична формула «оживає» у працюючому коді або цифровій моделі. Це дає учневі негайне підкріплення його зусиль, що є критичним для покоління, звиклого до швидкого зворотного зв'язку.

Екосистема мотивації: Учитель – Сім'я – Держава. Мотивація не може існувати у вакуумі. Це трирівнева конструкція: 1. Вчитель створює безпечне середовище для помилок (культуру «дебаггінгу») та пропонує завдання у зоні найближчого розвитку. 2. Батьки формують ціннісну рамку, де знання сприймаються не як обов'язок, а як привілей та інструмент пізнання світу. 3. Держава забезпечує соціальні ліфти, де інтелектуальні досягнення (олімпіади, гранти, прозорі умови ЗНО/НМТ) гарантують успішне майбутнє.

3. Трансформація ролі вчителя. У цифрову епоху вчитель математики та інформатики перестає бути єдиним джерелом інформації. Його нова місія – бути фасилітатором та ментором, який допомагає учневі не загубитися в інформаційному шумі та фокусувати обмежені когнітивні ресурси на дійсно важливих завданнях. Навчання «як вчитися» та саморегуляція стають важливішими за механічне зазубрювання синтаксису чи теорем [11, с. 174].

Перспективи подальших досліджень. Актуальним залишається питання адаптації мотиваційних стратегій до умов змішаного та дистанційного навчання, де роль самодисципліни зростає. Окремої уваги потребує вивчення впливу штучного інтелекту на мотиваційний профіль учня: чи стане ШІ костилем, що вбиває інтерес до самостійного мислення, чи навпаки – потужним асистентом, що дозволить учням швидше виходити на рівень творчих завдань.

Мотивація навчальної діяльності – це не статична якість, а керований процес. Спільні зусилля школи, родини та держави повинні бути спрямовані на те, щоб перетворити природну дитячу цікавість на усвідомлену внутрішню потребу в інтелектуальному зростанні. Це і є запорукою формування конкурентоспроможної нації в епоху економіки знань [12, с. 276].

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Особистість у просторі виховання : навч. посіб. Київ : Либідь, 2012. 256 с. 2. Васильєва Д. В. Методика навчання математики: формування предметних компетентностей. Київ : Генеза, 2018. 144 с. 3. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с. 4. Максименко С. Д. Психологія навчання : підручник. Київ : Центр навч. літератури, 2014. 216 с. 5. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : посіб. для вчителів. Київ : Навчальна книга, 2003. Ч. 1. 256 с. 6. Панчук О. П. Використання хмарних сервісів GeoGebra як засіб підвищення мотивації на уроках математики. Режим доступу: geogebra.org. 7. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ. Харків : Факт, 2005. 360 с. 8. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін. Кривий Ріг : Мінерал, 2009. 340 с. 9. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики. Черкаси : Брама-Україна, 2005. 400 с. 10. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology. 2008. Vol. 49, No. 3. P. 182–185. 11. Hattie J. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge, 2012. 280 p. 12. PISA 2022 Results (Volume III): Learning in the Digital Age. OECD Publishing, 2023. [Online Resource]. URL: oecd.org/pisa.

А. В. Руденко,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: В. В. Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Самореалізація жінок у сучасному суспільстві є одним із актуальних напрямів дослідження соціальної психології, психології особистості та гендерної психології. Сучасні суспільні трансформації, процеси глобалізації, цифровізації, демократизації суспільних відносин і зміна традиційних гендерних ролей створюють нові можливості для розвитку особистісного потенціалу жінки, водночас висуваючи до неї нові вимоги та очікування. У цих умовах самореалізація набуває особливого значення як процес максимально повного розкриття здібностей, творчого потенціалу, професійних компетентностей і особистісних ресурсів, що забезпечують досягнення внутрішньої гармонії, психологічного благополуччя та соціального визнання.

А. Прус розглядає самореалізацію як процес поступового розвитку та повного розкриття внутрішнього потенціалу особистості. Науковиця підкреслює, що цей процес охоплює розвиток спонукально-мотиваційної сфери людини, її потреб, умінь, життєвих цінностей і творчих здібностей, що забезпечує особистісне зростання та реалізацію власних можливостей [3, с. 152].

У психологічній науці самореалізація розглядається як складний, багатовимірний і безперервний процес розвитку особистості, спрямований на реалізацію її можливостей у різних сферах життєдіяльності. Вона охоплює прагнення людини до особистісного зростання, самопізнання, самовдосконалення, творчої активності, професійного становлення, соціальної активності та досягнення життєвих цілей. Для жінки самореалізація є не лише способом реалізації власних здібностей, а й важливою умовою формування позитивної самооцінки, відчуття компетентності, автономності, психологічної зрілості та задоволеності власним життям.

Самореалізація жінки відбувається насамперед у процесі діяльності, яка сприяє вдосконаленню її особистісних якостей,

розкриттю внутрішнього потенціалу та сутнісних сил. Саме завдяки самореалізації жінка досягає нового рівня особистісного й професійного розвитку, успішно втілює власні ідеї, ефективно розв'язує життєві й професійні завдання, а також наповнює своє життя змістом, гармонійно поєднуючи особистісну та професійну сфери [1, с. 363].

Соціально-психологічний аспект самореалізації жінок визначається взаємодією особистісних характеристик із соціальним середовищем. На процес самореалізації впливають соціальні норми, культурні традиції, гендерні стереотипи, сімейне виховання, рівень освіти, професійні можливості, матеріальні ресурси, підтримка найближчого соціального оточення та особливості міжособистісних взаємин. Самореалізація не є виключно внутрішнім процесом розвитку особистості, оскільки вона відбувається у взаємодії із соціумом, який може як стимулювати, так і обмежувати можливості жінки для повного розкриття її потенціалу.

Адекватна самооцінка, високий рівень самоповаги, впевненість у власних силах, відповідальність за прийняття рішень і готовність до особистісного розвитку сприяють активному досягненню поставлених цілей. Водночас занижена самооцінка, страх невдачі, залежність від думки оточення, низький рівень психологічної автономії та недостатньо розвинена мотивація досягнення можуть суттєво гальмувати процес самореалізації. Саме тому важливою умовою успішної реалізації особистісного потенціалу є розвиток внутрішніх психологічних ресурсів, здатності до рефлексії, емоційної саморегуляції, самоприйняття та конструктивного подолання життєвих труднощів.

Нині самореалізація жінок дедалі більше пов'язується з професійною діяльністю. Освіта, кар'єрне зростання, участь у підприємницькій діяльності, науковій сфері, культурному житті та громадській активності стають важливими напрямами реалізації інтелектуального, творчого й організаторського потенціалу. Водночас професійна самореалізація не виключає реалізації жінки у сімейній сфері, а навпаки, передбачає гармонійне поєднання різних соціальних ролей. Сучасна жінка прагне досягти балансу між професійною діяльністю, сімейними обов'язками, материнством, особистісним розвитком, творчістю та соціальною активністю.

На думку О. Навроцької, М. Орап, ефективність самореалізації жінок у діяльності громадських організацій визначається сукупністю взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх психологічних чинників, які

створюють сприятливі умови для розкриття їхнього особистісного потенціалу. Такі умови не лише забезпечують особистісне та професійне зростання жінок, а й сприяють підвищенню ефективності функціонування громадських об'єднань, посиленню їхньої суспільної результативності та розширенню можливостей жінок здійснювати активний соціальний вплив [2, с. 78].

Процес самореалізації жінок нерідко супроводжується низкою соціально-психологічних труднощів. Незважаючи на суттєві зміни у суспільстві, продовжують існувати традиційні гендерні стереотипи, які визначають соціально схвалювані моделі жіночої поведінки та обмежують можливості повної реалізації особистісного потенціалу. Жінки нерідко стикаються з проблемами професійної дискримінації, нерівномірного розподілу сімейних обов'язків, необхідністю поєднання декількох соціальних ролей, професійним вигоранням, хронічним стресом і високим рівнем психологічного навантаження. Такі чинники можуть негативно позначатися на психологічному благополуччі, мотивації досягнення, емоційному стані та загальному рівні задоволеності життям.

Емоційна підтримка з боку сім'ї, партнерів, друзів, колег і професійного оточення сприяє формуванню впевненості у власних можливостях, підвищує психологічну стійкість і мотивацію до досягнення поставлених цілей. Наявність позитивного соціально-психологічного клімату, довірливих міжособистісних взаємин, можливостей для професійного розвитку та суспільного визнання створює сприятливі умови для особистісного й професійного зростання жінки.

Здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти переживання інших людей, ефективно керувати емоційними станами, конструктивно вирішувати конфлікти та будувати продуктивну взаємодію забезпечує успішну адаптацію до соціального середовища. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє розвитку комунікативної компетентності, лідерських якостей, стресостійкості, психологічної гнучкості та здатності ефективно поєднувати різні сфери життя.

О. Чуйко, Г. Левкун на основі результатів дослідження стверджують, що особливості самореалізації безробітних жінок більшою мірою визначаються індивідуально-психологічними характеристиками особистості, ніж самим фактом безробіття. Втрата роботи здебільшого сприймається жінками як складна життєва ситуація та джерело невизначеності, однак водночас вони відзначають можливість приділяти більше уваги сім'ї, саморозвитку та навчанню.

Водночас лише частина безробітних жінок позитивно оцінює власні перспективи працевлаштування. Найпоширенішими способами подолання безробіття вони вважають працевлаштування за наймом або пошук роботи за кордоном, тоді як відкриття власної справи переважно не розглядається ними як реальна альтернатива через недостатню готовність до підприємницької діяльності [4, с. 84].

Особливого значення в сучасних умовах набуває безперервний особистісний розвиток жінки. Самоосвіта, підвищення професійної кваліфікації, розвиток творчих здібностей, участь у громадських ініціативах, волонтерській діяльності та реалізація власних проєктів сприяють не лише професійному становленню, а й формуванню почуття самодостатності, відповідальності та життєвої компетентності. Самореалізація стає процесом постійного вдосконалення, що супроводжується розширенням життєвого досвіду, розвитком нових компетентностей і відкриттям нових можливостей для самовираження.

Отже, соціально-психологічні аспекти самореалізації жінок у сучасному суспільстві охоплюють складну систему взаємопов'язаних особистісних, соціальних, культурних і професійних чинників, які визначають можливості повного розкриття їхнього потенціалу. Успішна самореалізація залежить від поєднання внутрішніх психологічних ресурсів особистості з позитивним впливом соціального середовища, яке забезпечує рівність можливостей, підтримує особистісний розвиток, професійне становлення та реалізацію індивідуальних здібностей. Створення сприятливих соціально-психологічних умов для самореалізації жінок є важливою передумовою їхнього психологічного благополуччя, професійної ефективності, соціальної активності та гармонійного розвитку сучасного суспільства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Галаз Л., Беспалюк Х., Іванюк У. Особливості самореалізації жінок: подолання гендерних розривів. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. Серія «Економічна». Серія «Юридична». 2023. Вип. 38. С. 361–369. 2. Навроцька О. С., Орап М. О. Психологічні умови самореалізації жінок у громадських організаціях // *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2025. № 3. С. 73–79. DOI https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-10. 3. Прус А. Категорійний аналіз понять «самореалізація» та «професійна самореалізація». *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 20. С. 149–153. 4. Чуйко О., Левкун Г. Психологічні особливості самореалізації жінок у ситуації. Зб. наук. пр. : Психологія. 2019. Вип. 24. С. 76–85.

Л. О. Руденко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
(м. Київ, Україна)

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЛЬОВІ ВІДНОСИНИ В СУЧАСНІЙ СІМ'Ї

У статті представлено результати ґрунтовного теоретико-емпіричного дослідження соціальних уявлень про рольові відносини у сучасних подружніх парах. Актуальність теми зумовлена глибокими трансформаційними процесами в українському суспільстві, що призводять до поступового переосмислення традиційних патріархальних моделей та переходу до егалітарних засад функціонування інституту сім'ї. Розглядається соціальне уявлення як багатокомпонентний психологічний феномен, що визначає стратегії взаємодії між чоловіком та дружиною.

Ключові слова: *рольові відносини, соціальні уявлення, гендерні переконання, егалітарність, рольова узгодженість, задоволеність шлюбом, подружня взаємодія.*

Методологія дослідження базується на концепції соціальних уявлень С. Московічі та структурному підході Ж.-К. Абрика, що дозволяє виокремити стійке ядро та гнучку периферію в системі поглядів на сім'ю. Для збору емпіричних даних використано комплекс методик: шкала гендерних рольових переконань, розроблену П. Керр та Р. Голден, шкала розподілу побутових обов'язків С. Колтрейна, індекс задоволеності в парі, створений Джеймсом Л. Фанком та Рональдом Д. Роґґе, та авторська анкета. Експериментальну вибірку склали 120 респондентів (60 подружніх пар). Наукова новизна полягає у виявленні та статистичному доведенні медіаційної ролі суб'єктивної справедливості у взаємозв'язку між гендерними переконаннями та шлюбним благополуччям. Встановлено, що вплив традиційних чи егалітарних установок на задоволеність шлюбу опосередковується оцінкою чесності розподілу домашньої праці. У дослідженні вперше на вітчизняній вибірці виокремлено три специфічні профілі подружніх відносин: партнерський, традиційно-узгоджений та амбівалентний. Висновки підтверджують, що вирішальним чинником задоволеності шлюбом у сучасних умовах є не формальний тип обраної рольової моделі, а рівень внутрішньої узгодженості очікувань партнерів та відчуття справедливості вкладу кожного у спільне життя. Отримані результати можуть бути використані в практиці сімейного

консультування для подолання рольових конфліктів та оптимізації міжособистісної взаємодії в парі.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна українська сім'я перебуває у стані інтенсивної трансформації, що охоплює всі рівні її функціонування – від економічного до емоційно-психологічного. Традиційна модель сімейних відносин, яка століттями базувалася на жорсткій статево-рольовій диференціації та ієрархічності влади, поступово втрачає свою монополію, поступаючись місцем егалітарним (партнерським) формам взаємодії [9, с. 46]. Проте цей перехід не є рівномірним: у суспільній свідомості та індивідуальних настановленнях часто спостерігається когнітивний дисонанс між глибоко вкоріненими патріархальними стереотипами та новими соціально-економічними вимогами часу. Як зазначає І. Литвин, гендерні ролі в сучасній Україні проходять шлях від жорсткої диференціації до гнучкої взаємозамінності, що часто викликає напругу в парах із різними ціннісними орієнтаціями [3]. Соціальні уявлення виступають тим специфічним психологічним механізмом, який впорядковує складний соціальний світ подружжя. Проблема рольової взаємодії посідає центральне місце в психології сім'ї, оскільки саме узгодженість уявлень партнерів про права, обов'язки та внесок кожного у спільне життя визначає стабільність шлюбу та психологічне благополуччя родини [8, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Фундаментальні засади теорії соціальних уявлень були закладені С. Московічі, який визначив їх як мережу понять та пояснень, що виникають у процесі повсякденної комунікації [14]. Структурний аналіз цих уявлень, що базується на виокремленні «центрального ядра» та «периферійної системи», представлений у працях Ж.-К. Абрика [10]. Питання трансформації сімейних цінностей та рольової структури в Україні ґрунтовно досліджувалися О. Столярчук [8], Л. Помиткіна [6], Н. Уманець [9]. Вплив рольового розподілу на емоційну задоволеність шлюбу аналізувала К. Олійник [4]. Рольову поведінку та чинники задоволеності шлюбом аналізували Є. Потапчук та Д. Карпова [7]. Разом з тим, медіаційні механізми впливу суб'єктивного сприйняття справедливості на шлюбне благополуччя в умовах сучасної нестабільності потребують глибшого емпіричного аналізу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне

вивчення структурно-змістових особливостей соціальних уявлень про рольові відносини в сучасній сім'ї, а також виявлення їх впливу на рівень задоволеності подружніми стосунками.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Соціальні уявлення в межах сімейної системи виконують функцію регуляції та виправдання рольової поведінки. Як зазначає Н. Гапон, соціальні уявлення допомагають особистості адаптуватися до умов соціуму, структурувати індивідуальний досвід та визначати напрямки соціальної діяльності [2, с. 45]. У контексті сім'ї ці уявлення мають ієрархічну будову: центральне ядро містить найбільш стійкі, нормативні цінності групи (наприклад, цінність батьківства чи вірності), тоді як периферійна система є більш гнучкою і забезпечує адаптацію до конкретних життєвих обставин [7].

Як підкреслює Є. Скворчевська, уявлення подружньої пари про сімейні ролі формуються на перетині індивідуального досвіду, батьківських сценаріїв та суспільних стереотипів [5]. Ці уявлення не є статичними: вони постійно коригуються у процесі комунікації. Системний підхід до сім'ї дозволяє нам розглядати подружжя як цілісність, де рольова неузгодженість одного партнера неминуче дестабілізує всю систему [6].

Сучасна рольова структура сім'ї характеризується поєднанням трьох моделей: традиційної (господарсько-побутова орієнтація жінки), егалітарної (рівність прав і відповідальності) та перехідної (декларативна рівність при фактичному збереженні патріархального укладу) [9].

Сучасна рольова структура сім'ї характеризується поєднанням трьох основних моделей: *традиційна:* базується на чіткій статево-рольовій диференціації, де чоловік – лідер і основний годувальник, а жінка відповідає за емоційний клімат, побут і виховання дітей [8]; *егалітарна:* ґрунтується на принципах партнерства, рівності прав і обов'язків, де розподіл функцій відбувається залежно від ситуації та компетентності кожного [9]; *перехідна (амбівалентна):* характеризується внутрішнім конфліктом між декларативною підтримкою рівності та фактичним збереженням патріархальних практик (наприклад, «подвійне навантаження» жінки) [7].

Емпіричне дослідження проводилося протягом січня-лютого 2026 року. Вибірку склали 120 респондентів (60 подружніх пар). Соціально-демографічні характеристики вибірки: 68% респондентів мають вищу освіту, 72 % з середнім рівнем доходу, 76,7% пар

виховують дітей.

Для діагностики використано: *Шкала гендерних рольових переконань (Gender Role Beliefs Scale - GRBS)б* розроблену П. С. Керр та Р. Р. Голден, для оцінки традиційності/егалітарності переконань (α = 0,87). *Шкала розподілу побутових обов'язків (С. Колтрейн*) для аналізу реального внеску партнерів (α = 0,81). *Індекс задоволеності в парі (Couples Satisfaction Index - CSI),* створений Джеймсом Л. Фанком та Рональдом Д. Роґґе, для вимірювання задоволеності стосунками (α = 0,92). *Авторська анкета* для виявлення змісту соціальних уявлень.

Проведення психологічного дослідження вимагало суворого дотримання етичних стандартів, прийнятих у сучасній психологічній науці. Робота базувалася на принципах добровільності та інформованої згоди: усі респонденти були ознайомлені з метою опитування та надали згоду на використання даних у наукових цілях. Для забезпечення конфіденційності та анонімності збір даних здійснювався без зазначення персональних відомостей, а результати аналізувалися виключно в узагальненому вигляді. Процедура тестування передбачала незалежне заповнення методик кожним із подружжя окремо, що дозволило мінімізувати взаємний тиск партнерів та забезпечити щирість відповідей. Попри наукову значущість отриманих результатів, дана робота має певні методологічні обмеження. Вибірка переважно представлена мешканцями міст із вищою освітою (68,3%), а як зазначає Н. Уманець, трансформація ролей у сільській місцевості може мати специфічні особливості, не охоплені даним аналізом [9]. Попри високу надійність індексу CSI [12], результати можуть піддаватися впливу чинника соціальної бажаності, що може говорити про суб'єктивність самозвітів. Дослідження проводилося в умовах загальної соціально-економічної нестабільності, що могло посилити амбівалентність уявлень респондентів. Як зауважують Є. Потапчук та Д. Карпова, у кризових ситуаціях сім'ї часто демонструють тимчасовий регрес до традиційних моделей виживання [7]. Зазначені обмеження окреслюють перспективи для подальших лонгітюдних досліджень, спрямованих на вивчення динаміки соціальних уявлень протягом усього життєвого циклу сім'ї.

Результати описової статистики продемонстрували, що середній бал за шкалою гендерних переконань становить 4,12 (SD=0,86), що вказує на переважання помірковано традиційної орієнтації (див. табл. 1). Це свідчить про те, що в «ядрах» соціальних уявлень респондентів все ще зберігаються патріархальні очікування. Проте показник

егалітарності реального розподілу обов'язків (M=3,48; SD=0,74) вказує на те, що на рівні периферійної системи пари активно адаптуються до партнерських моделей.

Таблиця 1

Описові статистики основних показників (n = 120)

Показник	M	SD	Min	Max	95% CI
Гендерні переконання (GRBS)	4,12	0,86	2,10	6,20	3,96–4,28
Егалітарність розподілу ролей	3,48	0,74	1,90	4,80	3,34–3,62
Суб'єктивна справедливість	3,92	0,69	2,30	4,90	3,80–4,04
Задоволеність шлюбом (CSI)	118,4	14,6	82	147	115,7–121,1

Кореляційний аналіз Пірсона підтвердив гіпотезу про значущий вплив уявлень на задоволеність шлюбу.

Таблиця 2

Кореляційна матриця основних змінних

Змінні	1	2	3	4
1. Гендерні переконання	–			
2. Егалітарність ролей	-0,48**	–		
3. Справедливість	-0,36**	0,52**	–	
4. Задоволеність шлюбом	-0,29*	0,41**	0,57**	–

$p \leq 0,05$ $p \leq 0,01$

Виявлено негативний зв'язок між традиційністю переконань та егалітарністю розподілу ролей ($r = –0,48$; $p \leq 0,01$). К. М. Олійник зазначає, що задоволеність шлюбом суттєво залежить від того, наскільки реальний розподіл ролей відповідає очікуванням партнерів [4]. У проведеному дослідженні найсильніший позитивний зв'язок зафіксовано між суб'єктивною справедливістю та задоволеністю шлюбом ($r = 0,57$; $p \leq 0,01$).

Результати множинного регресійного аналізу засвідчили медіаційну роль справедливості, для якої є необхідним є узгодження критеріїв оцінки внеску кожного партнера, оскільки суб'єктивне відчуття еквівалентності важливіше за формальну рівність. У Моделі

1 (без медіатора) гендерні переконання мали прямий негативний вплив на задоволеність (β = -0,24; p = 0,003). У Моделі 2, після введення змінної «Суб'єктивна справедливість», прямий вплив став статистично незначущим (β = -0,14; p = 0,087). Це означає, що тип рольової моделі впливає на шлюбне благополуччя не безпосередньо, а через те, наскільки справедливим партнери вважають свій рольовий розподіл.[12].

На основі кластерного аналізу виокремлено три профілі подружжя за характером їхніх соціальних уявлень:

1. Партнерський профіль (28%): характеризується низькою традиційністю, високою симетрією обов'язків та найвищою задоволеність (M=126,8). У таких парах соціальні уявлення про ролі максимально узгоджені [8].

2. Традиційно-узгоджений профіль (34%): ролі чітко диференційовані, проте обидва партнери вважають це справедливим. Рівень задоволеності шлюбом високий (M=119,6) [9].

3. Амбівалентний профіль (38%): спостерігається конфлікт між декларативними цінностями та реальністю. Жінки в таких парах часто відчувають «рольове перевантаження». Зафіксовано найнижчі показники задоволеності (M=109,4) [1].

На основі отриманих даних розроблено програму психологічної допомоги, спрямовану на підвищення рольової гнучкості подружжя. Процес гармонізації має охоплювати чотири рівні: *когнітивний:* реструктуризація стереотипів та рефлексія запозичених із батьківських сімей моделей [7]; *поведінковий:* розвиток навичок «рольових переговорів» та контрактування обов'язків [7]; *нормативно-оцінний:* узгодження спільних критеріїв справедливості внеску кожного партнера; *емоційний:* розвиток підтримки та емпатії.

Як зазначають Є. Потапчук та Д. Карпова, ключовим ресурсом стабільності сучасної сім'ї є здатність партнерів до конструктивного обговорення та перегляду сімейних функцій відповідно до зовнішніх змін [7, с. 270].

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать, що соціальні уявлення сучасного подружжя характеризуються поєднанням традиційного «ядра» та егалітарної «периферії», що відображає динамічну трансформацію сімейних ролей у суспільстві. При цьому вирішальним чинником задоволеності шлюбом виступає не стільки приналежність до певної рольової моделі, скільки суб'єктивна справедливість розподілу функцій, яка виступає ключовим медіатором у системі подружніх взаємин. Типологічний

аналіз дозволив виокремити партнерський та традиційно-узгоджений профілі, що асоціюються з високим рівнем благополуччя, на противагу амбівалентному типу, де значний розрив між цінностями та практикою спричиняє низьку задоволеність шлюбом. З огляду на це, психологічна допомога сучасній сім'ї має бути спрямована на подолання рольових розбіжностей через розвиток комунікативної компетентності та навичок відкритого узгодження очікувань партнерів

Список використаних джерел та літератури:

1. Айрапетян О. В. Психологічні особливості сімейних відносин у сучасних моноетнічних та поліетнічних сім'ях. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 45. С. 12–25. 2. Гапон Н. В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр учб. літератури, 2015. 456 с. 3. Литвин І. С. Гендерні ролі у трансформації сімейних відносин. *Соціологічні дослідження*. 2023. № 3. С. 58–68. 4. Олійник К. М. Вплив рольового розподілу на задоволення шлюбом. *Психологічні студії*. 2023. № 4. С. 60–70. 5. Скворчевська Є. Л. Уявлення подружньої пари про сімейні ролі. *Вісник психологічних наук*. 2023. № 2. С. 45–56. URL: https://jvestnik-psychological.donnu.edu.ua/article/view/14254 6. Помиткіна Л. В., Злагодух В. В., Хімченко Н. С., Погорільська Н. І. Психологія сім'ї : навч. посіб. Київ : НАУ-друк, 2010. 270 с. 7. Потапчук Є. М., Карпова Д. Є. Моделі поведінки подружжя в реалізації основних сімейних функцій. *Соціальна психологія. Юридична психологія*. 2021. Вип. 21. С. 268–274. 8. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с. 9. Уманець Н. А. Трансформації рольової структури сучасної української сім'ї крізь призму її інституціональних змін. *Соціологічні студії*. 2022. № 2 (104). С. 45–52.

Breakwell G. M. Integrating paradigms: Methodological implications // Empirical Approaches Social Representations. Oxford : Clarendon Press, 1993. P. 180–201. 10. Coltrane S., Mendez J. P., Park J. Gender, justice and work: A distributive approach to perceptions of housework fairness // Social Science Research. 2015. Vol. 51. P. 51–63. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.010. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X14002348 (дата звернення: 04.02.2026). 11. Funk J. L., Rogge R. D. Testing the Ruler With Item Response Theory: Increasing Precision of Measurement for Relationship Satisfaction With the Couples Satisfaction Index. Journal of Family Psychology. 2007. Vol. 21(4). P. 572–583. 12. Kerr P. S., & Holden R. R. (1996). Development of the Gender Role Beliefs Scale (GRBS). Journal of Social Behavior and Personality, 11(5), 3–16. DOI:10.1037/t14862-000. 13. Moscovici S. Social Representations: Explorations in Social Psychology. Cambridge : Polity Press, 2008. 313 p.

В. В. Стецюк,
учитель української мови та літератури,
учитель вищої категорії, старший учитель
(м. Хмельницький, Україна)

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У сучасних умовах глобалізації, соціально-економічної нестабільності та стрімкого розвитку інформаційних технологій значно зростає психоемоційне навантаження на особистість. Людина постійно перебуває в умовах багатозадачності, високих вимог до продуктивності, необхідності швидкого прийняття рішень та адаптації до змін, що сприяє формуванню хронічного стресу [6].

Тривожність є однією з базових емоційних реакцій людини, яка виконує адаптивну функцію, сигналізуючи про потенційну небезпеку. Водночас у разі тривалого впливу стресових чинників вона може набувати дезадаптивного характеру та трансформуватися у стійкий психоемоційний стан, що негативно впливає на психічне і фізичне здоров'я особистості [4].

Емоційне вигорання розглядається як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу, пов'язаного передусім із професійною діяльністю, та проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації і зниження особистісних досягнень [2; 9]. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, вигорання є наслідком тривалого професійного стресу, який не був успішно подоланий [10].

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості осіб, які стикаються з проявами тривожності та емоційного вигорання, а також необхідністю пошуку ефективних практичних методів їх подолання. Важливим є не лише теоретичне осмислення цих явищ, але й розробка прикладних підходів, які можуть бути використані у повсякденному житті [3].

Метою статті є систематизація та аналіз практичних методів подолання тривожності та емоційного вигорання, а також визначення умов їх ефективного застосування в сучасних умовах.

Тривожність і емоційне вигорання є складними багаторівневими психоемоційними феноменами, що формуються під впливом взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. Згідно з сучасними психологічними підходами, психічний стан особистості визначається не лише об'єктивними умовами середовища, а й індивідуальними

особливостями сприйняття, інтерпретації та реагування на стресові ситуації [6].

До внутрішніх чинників, що сприяють розвитку тривожності, належать індивідуально-психологічні характеристики особистості, зокрема високий рівень нейротизму, схильність до перфекціонізму, низька толерантність до невизначеності, а також особливості когнітивної сфери. Як зазначає А. Бек, ключову роль у формуванні тривожності відіграють негативні автоматичні думки та когнітивні викривлення, такі як катастрофізація, узагальнення та фільтрація інформації [4].

Зовнішні чинники включають соціально-економічну нестабільність, високий рівень професійного навантаження, інформаційне перевантаження, міжособистісні конфлікти та недостатній рівень соціальної підтримки. У межах транзакційної теорії стресу Р. Лазаруса підкреслюється, що вирішальним є не сам стресор, а його суб'єктивна оцінка особистістю, що визначає рівень психологічного напруження [6].

Тривожність проявляється на кількох рівнях: когнітивному, емоційному та фізіологічному. На когнітивному рівні вона характеризується нав'язливими думками, постійним аналізом можливих негативних сценаріїв і труднощами з концентрацією уваги. На емоційному рівні — почуттям напруження, неспокою, страху. Фізіологічні прояви включають прискорене серцебиття, м'язове напруження, порушення сну та апетиту [1].

Емоційне вигорання, у свою чергу, розглядається як синдром, що формується внаслідок тривалого впливу хронічного стресу, передусім у професійній діяльності. Класична модель К. Маслач і С. Джексон визначає три основні компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень [2]. Подальші дослідження розширюють це розуміння, підкреслюючи роль організаційних факторів і особистісних ресурсів [9].

Емоційне виснаження проявляється у втраті енергії, хронічній втомі та зниженні мотивації. Деперсоналізація характеризується відчуженням від інших людей, формальним або цинічним ставленням до них. Зниження особистісних досягнень пов'язане з втратою відчуття ефективності та професійної цінності [2].

Важливим є те, що тривожність і емоційне вигорання перебувають у тісному взаємозв'язку. Хронічна тривожність сприяє постійному напруженню нервової системи та виснаженню адаптаційних ресурсів організму. У свою чергу, стан емоційного

виснаження підсилює тривожні переживання, що формує замкнене коло негативних психоемоційних станів [9].

Сучасні підходи до розуміння психічного здоров'я підкреслюють значення ресурсного підходу, відповідно до якого здатність особистості протистояти стресу залежить від рівня розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів. До внутрішніх ресурсів належать емоційний інтелект, саморегуляція, оптимізм і здатність до рефлексії, тоді як зовнішні ресурси представлені соціальною підтримкою та сприятливим середовищем [3; 7].

Таким чином, тривожність і емоційне вигорання є взаємопов'язаними станами, що формуються під впливом комплексу чинників і потребують системного підходу до їх розуміння та подолання.

Ефективне подолання тривожності та емоційного вигорання передбачає застосування комплексного підходу, що поєднує когнітивні, фізіологічні, поведінкові та соціальні методи впливу. Такий підхід дозволяє одночасно впливати на різні рівні функціонування особистості – мислення, емоції, тіло та поведінку [9, с. 45].

Одним із найбільш науково обґрунтованих напрямів є когнітивно-поведінкова терапія. Вона базується на положенні, що емоційний стан людини визначається не стільки зовнішніми подіями, скільки їх інтерпретацією. Негативні автоматичні думки часто є ірраціональними та викликають надмірну тривожність. Практичне застосування цього підходу включає ідентифікацію таких думок, їх критичний аналіз та заміну більш реалістичними переконаннями [4, с. 78–82].

Наприклад, замість думки «Я не впораюся» пропонується формувати альтернативні судження: «Я можу зробити це крок за кроком». Регулярна практика когнітивної реструктуризації сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню психологічної стійкості [4, с. 115].

Важливу роль відіграють методи фізіологічної саморегуляції, зокрема дихальні вправи. Повільне діафрагмальне дихання сприяє активації парасимпатичної нервової системи, що забезпечує зниження рівня стресу та нормалізацію психоемоційного стану [6, с. 132–135].

Практики усвідомленості (mindfulness) є ще одним ефективним інструментом. Вони спрямовані на розвиток здатності перебувати в теперішньому моменті без оцінювання власних переживань. Це дозволяє знизити вплив нав'язливих думок і зменшити емоційне напруження. Регулярна практика усвідомленості сприяє покращенню

психічного здоров'я та підвищенню якості життя [5, с. 210–215].

Фізична активність також є важливим компонентом подолання тривожності та вигорання. Вона стимулює вироблення ендорфінів і серотоніну, що позитивно впливають на емоційний стан, а також сприяє зменшенню рівня стресу [7, с. 56; 3, с. 142].

Подолання емоційного вигорання значною мірою пов'язане зі зміною способу життя та організації діяльності. Одним із ключових аспектів є відновлення балансу між роботою та відпочинком. Раціональне планування часу, встановлення пріоритетів і регулярні перерви дозволяють знизити рівень психоемоційного виснаження [2, с. 98–102].

Важливим є також формування навичок встановлення особистих меж. Особи, схильні до вигорання, часто беруть на себе надмірні зобов'язання та мають труднощі з відмовою. Розвиток асертивності сприяє збереженню психічного здоров'я та попередженню перевантаження [9, с. 77].

Соціальна підтримка є одним із ключових ресурсів у подоланні тривожності та вигорання. Спілкування з іншими людьми, можливість поділитися переживаннями та отримати підтримку сприяють зниженню рівня стресу та формують відчуття безпеки [3, с. 185].

Тілесно-орієнтовані практики, такі як прогресивна м'язова релаксація, йога або розтяжка, дозволяють знизити рівень фізичного напруження та покращити загальне самопочуття [6, с. 140].

Профілактика тривожності та емоційного вигорання повинна мати системний характер і включати дотримання базових принципів здорового способу життя: повноцінного сну, збалансованого харчування, фізичної активності та підтримання соціальних зв'язків [3; 7].

У випадках, коли самостійні спроби подолання тривожності та вигорання є недостатньо ефективними, доцільним є звернення до фахівців. Психотерапевтична допомога дозволяє сформувати індивідуальні стратегії подолання психоемоційних труднощів [4, с. 156].

Тривожність та емоційне вигорання є поширеними психоемоційними станами, що формуються під впливом сучасних соціальних, професійних і психологічних чинників. Їх виникнення пов'язане як із зовнішніми стресовими впливами, так і з індивідуальними особливостями особистості, зокрема характером мислення, рівнем стресостійкості та здатністю до саморегуляції [6, с. 120; 4, с. 80].

Встановлено, що тривожність і емоційне вигорання перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємно підсилюють одне одного, формуючи замкнене коло психоемоційного виснаження. Хронічна тривожність призводить до виснаження адаптаційних ресурсів організму, що створює передумови для розвитку вигорання, тоді як стан емоційного виснаження підвищує рівень тривожних переживань [9, с. 60].

Аналіз наукових джерел і практичних підходів дозволив визначити, що найбільш ефективними є комплексні методи подолання тривожності та емоційного вигорання, які поєднують когнітивні, фізіологічні та поведінкові компоненти. Зокрема, когнітивно-поведінкові техніки сприяють зміні неадаптивних моделей мислення, дихальні вправи та тілесно-орієнтовані практики забезпечують регуляцію фізіологічного стану, а практики усвідомленості дозволяють знизити рівень емоційного напруження [4, с. 115; 5, с. 212; 6, с. 135].

Важливе значення у профілактиці та подоланні зазначених станів має організація способу життя, зокрема дотримання балансу між роботою та відпочинком, розвиток навичок саморегуляції, підтримання соціальних зв'язків і фізична активність. Ці чинники виступають ключовими ресурсами, що забезпечують психологічну стійкість особистості [3, с. 180; 7, с. 58].

Таким чином, ефективне подолання тривожності та емоційного вигорання можливе лише за умови системного підходу, що враховує взаємодію когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів функціонування особистості. Регулярне застосування відповідних методів сприяє відновленню внутрішніх ресурсів, підвищенню рівня психічного здоров'я та покращенню якості життя.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці індивідуалізованих програм психологічної допомоги з урахуванням особистісних характеристик і специфіки професійної діяльності, а також у вивченні ефективності інтегрованих підходів до профілактики психоемоційних розладів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Психологія особистості. Київ : Либідь, 2020. 400 с. 2. Маслач К., Джексон С. Емоційне вигорання: теорія і практика. Київ : [вид-во не зазначено], 2019. 320 с. 3. Селігман М. Як навчитися оптимізму. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 368 с. 4. Бек А. Когнітивна терапія і емоційні розлади. Київ : Основи, 2004. 416 с. 5. Kabat-Zinn J. *Full Catastrophe Living*. New York : Bantam Books, 2013. 720 p. 6. Lazarus R. *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York : Springer, 1999. 342 p. 7. Goleman D. *Emotional*

Intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 352 p. 8. Pines A., Aronson E. *Career Burnout: Causes and Cures*. New York : Free Press, 1988. 257 p. 9. Schaufeli W., Leiter M. *Burnout: A Practical Guide*. London : Routledge, 2017. 220 p. 10. World Health Organization. *Burn-out an occupational phenomenon*. Geneva : WHO, 2019.

А. В. Столярчук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ ІЗ ЗАЛЕЖНІСТЮ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізації всіх сфер суспільного життя та масового поширення мобільного інтернету соціальні мережі перетворилися на невід'ємну складову повсякденного досвіду сучасної людини. Станом на 2024 рік кількість активних користувачів соціальних мереж у світі перевищила 5 мільярдів осіб, при цьому середньостатистичний користувач витрачає на них понад 2 години 30 хвилин на добу. В Україні кількість активних користувачів перевищила 25 мільйонів осіб. Інтенсивне залучення до соціальних мереж має амбівалентний характер: забезпечуючи задоволення низки важливих потреб у спілкуванні, самовираженні, інформованості, воно водночас створює передумови для формування адиктивної поведінки, що має назву «залежність від соціальних мереж» (social media addiction).

Повномасштабна війна істотно змінила патерни використання соціальних мереж українцями. Феномени компульсивного перевіряння новин (doomscrolling), хронічної інформаційної тривоги, надмірної зануреності в контент, пов'язаний з воєнними подіями, актуалізують потребу в розробленні ефективних моделей психологічної підтримки осіб з ознаками залежної поведінки в цифровому середовищі. Попри зростаючий інтерес науковців до цієї проблематики, в українській психологічній практиці бракує систематизованих підходів, що враховували б специфіку національного соціокультурного контексту та умови воєнного часу.

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методологічні засади психологічної підтримки осіб із залежністю від соціальних мереж та представити модель комплексного психологічного супроводу, адаптовану до сучасних українських умов.

Залежність від соціальних мереж розглядається сучасними

дослідниками як різновид поведінкових (нехімічних) адикцій, що характеризується нав'язливим використанням соціальних платформ, втратою контролю над тривалістю та частотою користування, суб'єктивно значущим дистресом при обмеженні доступу та негативними наслідками для різних сфер життя особистості [10, с. 3528]. М. Гріффітс запропонував розглядати цей феномен у межах «компонентної моделі адикцій», що містить шість базових характеристик: значущість (salience), зміну настрою (mood modification), толерантність (tolerance), абстиненцію (withdrawal), конфлікт (conflict) та рецидив (relapse) [12, с. 193].

У структурі залежності від соціальних мереж виділяються декілька взаємопов'язаних рівнів функціонування. На нейробіологічному рівні ключову роль відіграє активація системи винагороди мозку – насамперед дофамінергічних шляхів прилеглого ядра та орбітофронтальної кори, що реагують на соціальні сигнали (лайки, коментарі, повідомлення) за принципом змінної винагороди. Це формує нейрофізіологічне підґрунтя адиктивного патерну, подібне до того, що спостерігається при хімічних залежностях.

На психологічному рівні центральними є механізми емоційної регуляції, де соціальні мережі використовуються як зовнішній ресурс зміни емоційного стану. Особи з труднощами саморегуляції, підвищеною тривожністю, депресивними тенденціями виявляють підвищену вразливість до формування адиктивної поведінки [11, с. 252]. Значущу роль відіграє також феномен FOMO (fear of missing out – страх пропустити щось важливе), що формує хронічну мотивацію до перевіряння соціальних платформ.

На соціально-психологічному рівні формування залежності від соціальних мереж відбувається під впливом специфіки дизайну цифрових платформ, які свідомо проектуються з використанням психологічних принципів максимізації часу користування – змінних графіків підкріплення, автозапуску контенту, персоналізованих алгоритмів, соціального порівняння. У концепції Ш. Зубофф ці механізми описуються як «наглядовий капіталізм», що перетворює увагу користувача на основний економічний ресурс.

Психологічна підтримка осіб із залежністю від соціальних мереж є багаторівневим процесом, що передбачає поєднання різних теоретичних підходів та методів роботи. Аналіз сучасної наукової літератури та клінічної практики дозволяє виокремити такі основні стратегії психологічного супроводу:

1. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), що спрямована на

зміну дисфункціональних переконань та поведінкових патернів, пов'язаних із використанням соціальних мереж. Ключовими компонентами КПТ є виявлення автоматичних думок та когнітивних викривлень, поведінкова активація, експозиційні техніки, тренінг навичок емоційної регуляції [13, с. 45]. Метааналіз, проведений К. Ліу зі співавторами, підтверджує ефективність КПТ у роботі з інтернет-залежністю та залежністю від соціальних мереж.

2. Мотиваційне інтерв'ювання (МІ) В. Міллера та С. Роллніка – партнерський, клієнтоцентричний підхід, спрямований на посилення внутрішньої мотивації клієнта до змін через дослідження та розв'язання амбівалентності [14, с. 78]. МІ особливо ефективне на початкових етапах роботи, коли клієнт ще не готовий до активних змін, та для подолання опору, що часто присутній при залежних розладах.

3. Психодинамічний підхід, що акцентує роль раннього досвіду, несвідомих конфліктів та захисних механізмів у формуванні адиктивної поведінки. З психодинамічної перспективи залежність від соціальних мереж може розглядатися як спроба компенсації нарцистичних потреб, тривог сепарації, незадоволених потреб у визнанні та прийнятті.

4. Гуманістично-екзистенційний підхід, що акцентує питання сенсу, автентичності, відповідальності, свободи вибору. У роботі з клієнтами цей підхід дозволяє перетворити терапевтичний процес на простір екзистенційного діалогу, у якому клієнт відкриває для себе глибші смисли власного життя, що перевищують поверхневе задоволення потреб у віртуальному визнанні.

5. Системно-сімейний підхід, що розглядає залежну поведінку в контексті сімейної системи. Адиктивна поведінка одного з членів сім'ї часто є симптомом системної дисфункції, а подолання залежності передбачає роботу з сімейною динамікою, комунікативними патернами, розподілом ролей, емоційною близькістю.

На основі аналізу сучасних підходів та з урахуванням специфіки українських умов запропоновано модель комплексної психологічної підтримки осіб із залежністю від соціальних мереж, що інтегрує елементи зазначених теоретичних напрямів у послідовну структуру роботи. Модель передбачає п'ять взаємопов'язаних етапів:

Перший етап – діагностичний – спрямований на всебічне оцінювання стану клієнта. Використовуються стандартизовані діагностичні інструменти (BSMAS, SNAS, IAT), проводиться діагностична бесіда для оцінювання стадії готовності до змін, мотиваційних чинників, коморбідних станів. Важливим компонентом

є дослідження сімейного та соціального контексту, виявлення підтримувальних та обтяжуючих чинників.

Другий етап – мотиваційний – фокусується на формуванні та посиленні мотивації клієнта до змін. Провідним методом є мотиваційне інтерв'ювання, що дозволяє в партнерському діалозі з клієнтом дослідити амбівалентність щодо використання соціальних мереж, актуалізувати внутрішні цінності та цілі, сформувати «змінне мовлення» [14, с. 112]. Тривалість етапу може суттєво варіюватися залежно від стадії готовності клієнта – від 1–2 сесій при високій мотивації до тривалої підготовчої роботи з клієнтами на стадіях преконтемплації та контемплації.

Третій етап – основний терапевтичний – передбачає активну роботу над зміною адиктивного патерну. Використовується переважно когнітивно-поведінковий підхід, доповнений техніками емоційної регуляції (зокрема з DBT), експозиційними вправами, технологіями цифрової гігієни. На цьому етапі клієнт разом із психологом розробляє індивідуальний план безпечного користування соціальними мережами, який ураховує його професійні, комунікативні та особисті потреби. За показаннями (наявність травматичного досвіду, сімейних дисфункцій, глибинних особистісних проблем) залучаються психодинамічні, гуманістично-екзистенційні або системно-сімейні інтервенції.

Четвертий етап – реабілітаційний – орієнтований на відновлення та розвиток важливих сфер життя клієнта. Включає роботу над розвитком реальних соціальних контактів, пошуком альтернативних форм задоволення потреб, формуванням якісного вільного часу, розвитком особистісного потенціалу. Ефективними є групові форми роботи, участь у спільнотах, розвиток професійних та хобі-інтересів.

П'ятий етап – підтримувальний – спрямований на профілактику рецидиву та стабілізацію досягнутих змін. Модель запобігання рецидиву А. Марлатта передбачає ідентифікацію тригерів, розроблення стратегій подолання ситуацій високого ризику, роботу з «ефектом порушення утримання» [15, с. 241]. Сучасний розвиток цієї моделі, Mindfulness-Based Relapse Prevention (MBRP), інтегрує техніки усвідомленості, що навчають клієнта усвідомлено реагувати на тягу, не ототожнюючи себе з нею.

Специфіка надання психологічної підтримки в українських умовах періоду війни потребує окремого розгляду. Серед найбільш значущих факторів варто виокремити наступні: по-перше, підвищений рівень базової тривоги, що спонукає до компульсивного використання

соціальних мереж як джерела інформації про безпеку. По-друге, феномен doomscrolling, що формує специфічний адиктивний патерн, відмінний від класичних форм залежності. По-третє, необхідність балансу між здоровим обмеженням використання соціальних мереж та потребою збереження комунікації з близькими, що перебувають в евакуації, на фронті або за кордоном. По-четверте, коморбідність з ПТСР та гострими стресовими розладами, що потребує адаптації терапевтичних інтервенцій з урахуванням травматичного досвіду клієнта.

У роботі з українськими клієнтами психологам рекомендується інтегрувати елементи травма-інформованого підходу, використовувати ресурсні техніки стабілізації емоційного стану, звертати увагу на питання цифрової безпеки (збереження персональних даних, захист від інформаційних маніпуляцій) та формування здорового інформаційного споживання. Важливим елементом роботи є психоедукація щодо механізмів формування залежності від новин, феномену «ковтання» емоційно зарядженого контенту, стратегій когнітивного захисту.

Важливим напрямом є також групова та спільнотна робота. Психологічна підтримка через групи, побудовані на принципах взаємодопомоги, психоедукаційні семінари в освітніх закладах, онлайн-сервіси для самодопомоги демонструють високий потенціал в умовах обмеженого доступу до спеціалізованої допомоги та високого навантаження на систему психічного здоров'я під час війни.

Проведений теоретичний аналіз проблеми психологічної підтримки осіб із залежністю від соціальних мереж дозволяє сформулювати такі висновки.

По-перше, залежність від соціальних мереж є специфічним різновидом поведінкових адикцій, що має багаторівневу структуру, включно з нейробіологічним, психологічним, соціально-психологічним та соціокультурним рівнями функціонування. Ефективна психологічна допомога потребує врахування всіх цих рівнів та інтеграції різних теоретико-методологічних підходів.

По-друге, запропонована модель комплексної психологічної підтримки осіб із залежністю від соціальних мереж, що містить діагностичний, мотиваційний, основний терапевтичний, реабілітаційний та підтримувальний етапи, інтегрує найбільш ефективні стратегії роботи – когнітивно-поведінкову терапію, мотиваційне інтерв'ювання, психодинамічний, гуманістично-екзистенційний, системно-сімейний підходи, профілактику рецидиву.

По-третє, специфіка надання психологічної допомоги в українських умовах періоду війни передбачає адаптацію класичних терапевтичних підходів до реалій інформаційної тривоги, феномену doomscrolling, коморбідності з травматичними розладами. Важливою є інтеграція травма-інформованого підходу, ресурсних технік стабілізації, психоедукації щодо здорового інформаційного споживання.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричної апробації запропонованої моделі, дослідженні її ефективності на різних категоріях клієнтів (за віком, статтю, типом залежної поведінки), розробленні стандартизованих протоколів короткотермінових інтервенцій для широкого впровадження в практику, а також у вивченні можливостей цифрових технологій (мобільних додатків, чат-ботів на основі штучного інтелекту, онлайн-інтервенцій) як допоміжних інструментів психологічної підтримки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Білий О. В. Психологічні особливості залежності від соціальних мереж у студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2021. Вип. 2. С. 15–22. 2. Білозерська С. І. Системно-сімейний підхід у роботі з поведінковими залежностями. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6, № 9. С. 34–46. 3. Вінкурова О. М. Феномен doomscrolling як новий виклик для психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*. 2023. Вип. 59. С. 72–85. 4. Кочарян О. С. Психодинамічні аспекти залежної поведінки: теоретичний огляд. *Психологія і особистість*. 2019. № 1. С. 112–125. 5. Максименко С. Д. Психологічна підтримка особистості в умовах соціокультурних викликів. Київ : Академвидав, 2020. 256 с. 6. Психологія залежної поведінки : колективна монографія / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2021. 384 с. 7. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості в умовах сучасних викликів: теоретико-методологічний аналіз. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 201–215. 8. Шаповал С. А., Вінкурова О. М. Діагностика залежності від соціальних мереж: адаптація Бергенської шкали (BSMAS) в українській вибірці. Psychological Journal. 2022. Т. 8, № 5. С. 44–58. 9. Найдьонова Л. А. Кіберсоціалізація особистості: медіапсихологічний аспект. Київ : Міленіум, 2019. 312 с. 10. Andreassen C. S. Online social network site addiction: A comprehensive review. Current Addiction Reports. 2015. Vol. 2, No. 2. P. 175–184. 11. Andreassen C. S., Billieux J., Griffiths M. D., Kuss D. J., Demetrovics Z., Mazzoni E., Pallesen S. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. Psychology of Addictive Behaviors. 2016. Vol. 30, No. 2. P. 252–262. 12. Griffiths M. D. A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. Journal of Substance Use. 2005. Vol. 10, No. 4. P. 191–197. 13. Beck J. S. Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. 3rd ed.

New York : Guilford Press, 2020. 414 p. 14. Miller W. R., Rollnick S. Motivational Interviewing: Helping People Change. 4th ed. New York : Guilford Press, 2023. 482 p. 15. Marlatt G. A., Donovan D. M. Relapse Prevention: Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviors. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2019. 416 p. 16. Liu C., Liao M., Smith D. C. An empirical review of internet addiction outcome studies in China. Research on Social Work Practice. 2022. Vol. 32, No. 3. P. 270–284.

А. О. Таніна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія
Н. В. Чорна,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ ЗАСОБАМИ СУГЕСТИВНОЇ ТЕРАПІЇ

У сучасному світі, що характеризується безпрецедентним рівнем соціальної нестабільності, турбулентності та екзистенційних викликів, проблема збереження психологічного та соматичного здоров'я особистості набуває критичного, стратегічного значення. Постійне перебування в умовах пролонгованого дистресу, інформаційного перенавантаження, соціальної невизначеності та перманентної загрози життю призводить до поступового, але неухильного вичерпання адаптивних ресурсів людської психіки [4, с. 88]. Клінічним та психологічним наслідком такого гіпернапруження стає синдром емоційного виснаження — деструктивний стан, який значно знижує якість життя, порушує соціальні зв'язки та блокує процеси особистісного розвитку.

Особливій небезпеці та психоемоційному тиску сьогодні піддається молодь (зокрема студентство, молоді фахівці та волонтери громадського сектору). Ця соціально-демографічна група є найбільш вразливою, оскільки її емоційно-вольова сфера змушена адаптуватися до жорстких умов воєнного стану та економічної нестабільності на тлі незавершеного процесу формування глибинної особистісної ідентичності, професійного становлення та сепарації від батьківської родини [15, с. 80]. Тривале функціонування нервової системи в інтенсивному режимі «виживання» та гіпермобілізації неминуче призводить до зриву адаптації, що повністю блокує природні механізми самовідновлення. Це зумовлює гостру та невідкладну

необхідність розробки, наукового обґрунтування та широкого впровадження у практику кризових психологів нових, екологічних та швидкодіючих методів профілактики деструктивних станів [5, с. 142]. У цьому контексті недирективна, сугестивна психотерапія виступає одним із найбільш перспективних, безпечних та адекватних до вимог часу напрямів психологічної допомоги.

Питання подолання кризових станів, формування резильєнтності та самовідновлення особистості глибоко і різнобічно розроблялися у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Фундаментальні аспекти психології стресу, копінг-стратегій та стресостійкості висвітлені у ґрунтовних працях О. Бондарчук [2, с. 104] та Л. Карамушки [4, с. 65]. Ці дослідники переконливо доводять, що емоційне виснаження ніколи не виникає раптово; це системний, кумулятивний (накопичувальний) процес, який є наслідком тривалого та руйнівного дисбалансу між витратами вітальної енергії на подолання постійних стресорів та можливістю її відновлення у безпечному середовищі.

Проблематику надання психологічної допомоги в умовах глибокої особистісної дезадаптації системно досліджував С. Максименко. Вчений акцентує увагу на необхідності комплексного, холістичного підходу до травмованої психіки, який би враховував не лише когнітивні (усвідомлені), але й глибинні афективно-тілесні компоненти суб'єктивного переживання кризи [8, с. 112]. Специфіку психологічної допомоги молоді у кризових ситуаціях детально розкриває С. Кузікова, зазначаючи, що юнацький максималізм у поєднанні з екзистенційною фрустрацією часто призводить до стрімкого емоційного вигорання, втрати життєвих орієнтирів та формування відчуття навченої безпорадності [5, с. 101].

Окремої уваги в контексті нашого дослідження заслуговують концептуальні праці Т. Титаренко. Вчена аргументовано доводить, що за умов глибокої життєвої кризи та тривалої психотравматизації класичні директивні або виключно раціональні (когнітивно-поведінкові) методи психотерапії часто втрачають свою дієвість. Виснажена психіка формує потужний психологічний опір, блокуючи будь-які спроби логічної раціоналізації травматичного досвіду [14, с. 72].

Водночас, впровадження недирективних та сугестивних технологій у консультативну, корекційну та тренінгову практику (що підтверджується експериментальними дослідженнями Н. Грідіної, Т. Ларіної) демонструє незмінно високу результативність. Ці методи

дозволяють практичному психологу працювати безпосередньо з емоційно-образними структурами психіки, ефективно оминаючи жорсткі когнітивні фільтри («внутрішнього цензора» або «внутрішнього критика») та стабільно знижуючи рівень реактивної тривожності без жодного ризику ретравматизації або додаткового інтелектуального перевантаження клієнта [3, с. 14; 6, с. 91].

Для глибокого розуміння механізмів профілактики необхідно детально проаналізувати саму природу та структуру емоційного виснаження. Цей феномен розглядається в сучасній клінічній та соціальній психології як стан глибокого енергетичного, афективного та екзистенційного вичерпання, що супроводжується стійким відчуттям емоційної порожнечі, суб'єктивної безпорадності та втрати контролю над власним життям. О. Лозова визначає цей деструктивний стан як закономірний наслідок тривалого накопичення негативних переживань (фрустрації, генералізованого страху, провини вцілілого, гострого горя) без можливості їх своєчасного та екологічного відреагування у підтримуючому соціальному середовищі [7, с. 65].

Процес виснаження є багатовимірним і розгортається одночасно на кількох взаємопов'язаних рівнях: когнітивний, емоційний та фізіологічний.

Когнітивний рівень характеризується звуженням поля свідомості (так зване «тунельне мислення»), нездатністю концентрувати довільну увагу на поточних завданнях, погіршенням короткочасної пам'яті, зниженням креативності та стійким домінуванням песимістичних румінацій (нав'язливих думок) щодо власного майбутнього.

Емоційний (афективний) рівень проявляється через тотальну апатію, ангедонію (повну втрату здатності відчувати радість та задоволення від життя), емоційне заціпеніння (алекситимію) та дистанціювання від соціуму. Молода людина поступово втрачає здатність емпатійно реагувати на потреби інших людей, що стає особливо критичним фактором для тих, хто займається волонтерською або допомагаючою діяльністю.

Фізіологічний (соматичний) рівень супроводжується стійким, патологічним домінуванням симпатичного відділу вегетативної нервової системи. Тіло клієнта постійно перебуває у стані хронічного м'язового гіпертонусу (формується своєрідний вільгельм-райхівський «м'язовий панцир», особливо в зоні шиї, плечей та щелепи), порушуються циркадні ритми (патерни сну та бадьорості), виникають збої в ритмі дихання, спостерігаються численні психосоматичні

прояви (головний біль напруги, розлади шлунково-кишкового тракту, тахікардія) [4, с. 92].

Практичний досвід психологічного консультування та супроводу в умовах війни переконливо доводить, що прямі спроби надати психологічну допомогу виснаженій людині через логічне переконання часто приречені на невдачу. Використання раціональних аргументів на кшталт «візьми себе в руки», «проаналізуй ситуацію об'єктивно», «знайди позитивний сенс у цьому важкому досвіді» не просто виявляються неефективними, але й часто є ретравматизуючими. Клієнт сприймає такі інтервенції як знецінення його особистого болю, відсутність емпатії з боку фахівця та нерозуміння глибини його страждань.

Ці директивні послання розбиваються об так званий «когнітивний бар'єр». В умовах хронічного, неконтрольованого стресу психіка автоматично активує примітивні, але надзвичайно потужні механізми психологічного захисту (заперечення, ізоляція афекту, дисоціація, витіснення). Ці захисти діють як непробивний щит для будь-якої нової інформації, що вимагає аналітичної обробки або вольового зусилля. Як слушно зауважує В. Татенко, аналізуючи соціально-психологічні механізми міжособистісного впливу, успішність терапевтичної інтервенції в кризових умовах безпосередньо залежить від здатності фахівця звернутися до несвідомої, емоційно-образної сфери, повністю оминаючи виснажений інтелектуальний контроль [13, с. 65]. Саме цю функцію виконує екологічна, недирективна терапевтична сугестія.

У науковому та суспільному дискурсі навколо методів навіювання досі існує багато упереджень, тому вкрай важливо чітко демаркувати поняття терапевтичної сугестії від соціальної маніпуляції та інших методів саморегуляції (гіпнозу, медитації).

Як ґрунтовно зазначають Є. Скулиш та співавтори, маніпулятивний вплив завжди має прихований, деструктивний характер, свідомо експлуатує психологічні вразливості реципієнта та спрямований виключно на отримання односторонньої вигоди маніпулятором [11, с. 120]. Натомість психологічна сугестія у терапевтичному процесі спирається на інформовану та добровільну згоду клієнта, є абсолютно прозорою щодо своїх завдань, вирізняється найвищим рівнем екологічності і має єдину мету – активізацію внутрішнього цілющого потенціалу та гармонізацію стану особистості [9, с. 48].

Важливо також відрізняти сугестивну терапію від класичної

медитації (mindfulness). Медитація вимагає від людини високого рівня самодисципліни, довільної концентрації уваги та здатності самостійно утримувати фокус, що є практично неможливим завданням для особи у стані глибокого емоційного виснаження. Натомість сугестія (навіювання) має пасивний характер: клієнту не потрібно «працювати», він може просто розслабитися і дозволити голосу терапевта вести його.

Відмінність від клінічного гіпнозу полягає в глибині трансу та директивності. Гіпноз часто використовує глибокі стани зміненої свідомості та авторитарні (директивні) накази. Сучасна ж сугестивна терапія (зокрема недирективна) працює в стані легкого релаксу (альфа-стані) та використовує м'які, дозвільні формулювання, залишаючи клієнту повний контроль над ситуацією та відчуття власної безпеки.

Ефективність сугестивної терапії пояснюється не лише психологічними, але й глибокими нейрофізіологічними механізмами. За умов емоційного виснаження мозок людини функціонує в режимі домінування мигдалеподібного тіла (амигдали), яка є еволюційним центром розпізнавання загрози та продукування страху. При цьому активність префронтальної кори, яка відповідає за логіку та самоконтроль, суттєво пригнічується.

Терапевтична сугестія, завдяки використанню специфічних мовленнєвих патернів та монотонних аудіальних ритмів, здатна впливати безпосередньо на лімбічну систему. Звукові коливання та заспокійливий голос терапевта стимулюють блукаючий нерв (nervus vagus), що є головним компонентом парасимпатичної нервової системи. Її активація призводить до фізіологічного гальмування: знижується рівень кортизолу, нормалізується серцебиття, знімається спазм судин. Мозок переходить з високочастотних бета-ритмів (ритмів тривоги) на більш повільні альфа- та тета-ритми (ритми релаксації та трансу). Саме в цьому фізіологічному вікні безпеки стає можливим психологічне відновлення [8, с. 145].

Особливу увагу в контексті профілактики емоційного виснаження та швидкого відновлення життєвих сил молоді заслуговує метод біосугестивної терапії (БСТ), розроблений та науково обґрунтований українським лікарем-психотерапевтом О. Стражним [12, с. 34]. Метод БСТ постає як інноваційний, високотехнологічний та надзвичайно гармонійний синтез вербальних і невербальних патернів психологічного впливу.

Головна перевага БСТ для потреб кризової психології полягає в

тому, що цей метод абсолютно не вимагає від виснаженого клієнта важкої аналітичної роботи, болісного згадування травматичних подій чи їх розгорнутого словесного опису. Це робить його ідеальним, нетравматичним та безпечним інструментом першої лінії психологічної допомоги для людей у стані гострого або хронічного виснаження, коли будь-яка вербалізація травми може миттєво спровокувати панічну атаку або рецидив депресивного епізоду [1, с. 15].

Процес біосугестивного відновлення розгортається у кілька послідовних етапів. Етап аудіально-ритмічної синхронізації (індукція). Використання специфічного, заспокійливого монотонного ритму мовлення терапевта у поєднанні з ретельно підібраним фоновим аудіальним супроводом сприяє швидкому переключенню мозкової активності клієнта у стан легкого трансу та спокою. Етап екологічного метафоричного впливу. Використання глибоких ресурсних метафор та архетипних образів здоров'я замість прямих вказівок чи медичних наказів дозволяє м'яко передати життєствердні установки на одужання, безпеку та рівновагу безпосередньо у підсвідомість. Такий підхід повністю нівелює опір свідомого критицизму, адже психіка природним чином сприймає метафору як безпечну казку, а не як грубе психологічне втручання у свої межі [3, с. 16].

Етап глибокого соматичного розвантаження (інтеграція). Сугестивна індукція неминуче сприяє глибокій, цілющій релаксації поперечносмугастої мускулатури. Поступово знімається хронічна м'язова напруга, повністю «розчиняється» тілесний панцир, природним шляхом нормалізується глибина і ритм дихання.

З позицій новітнього ресурсного підходу, який активно розробляється в працях О. Осадько, сугестивна терапія постає як чи не найпотужніший інструмент прямого доступу до вітальної (життєвої) енергії особистості [10, с. 115]. Перебуваючи у стані екологічного терапевтичного трансу, виснажена війною та кризою психіка молодої людини отримує життєво необхідну «паузу», недоторканний індивідуальний простір абсолютної психологічної та фізичної безпеки.

Саме в цьому безпечному стані зміненої свідомості відбувається глибинне переструктурування та інтеграція розрізненого внутрішнього досвіду. Нервова система нарешті отримує стійкий і переконливий соматичний сигнал про те, що загроза минула і зовнішнє середовище є сприятливим. Це дозволяє організму екологічно вийти з деструктивного, надзвичайно енергозатратного режиму постійної мобілізації та знову запустити природні,

еволюційно закладені процеси психологічної та фізіологічної регенерації.

Проведений нами глибокий теоретико-методологічний аналіз феноменології емоційного виснаження та сучасних методів його психологічної профілактики дозволяє зробити низку важливих науково-практичних висновків. Емоційне виснаження особистості (зокрема серед молоді) в умовах пролонгованої соціальної нестабільності, війни та екзистенційної кризи є надзвичайно складною, багаторівневою психофізіологічною реакцією організму. Цей стан закономірно супроводжується формуванням жорстких когнітивних бар'єрів та стійким психологічним опором до зовнішнього впливу, внаслідок чого він вкрай важко, а подекуди й неможливо, піддається корекції виключно директивними або раціонально-логічними методами переконання.

Сугестивна психотерапія, зокрема новітні інтегративні методи недирективного навіювання та біосугестивної терапії (БСТ), виступає високоефективним, науково обґрунтованим та, що найважливіше, абсолютно екологічним засобом профілактики емоційного виснаження. Її унікальна здатність працювати в обхід потужного інтелектуального опору, м'яко апелювати безпосередньо до образно-емоційної та несвідомої сфери, знімати глибоку психосоматичну напругу та швидко активізувати приховані внутрішні резерви організму робить її незамінним інструментом у щоденній практиці сучасного кризового психолога.

Впровадження сугестивних технологій у комплексну систему психологічного супроводу молоді (зокрема студентів вищих навчальних закладів, молодих спеціалістів та волонтерів громадських організацій) дозволяє ефективно попередити масовий розвиток глибокого емоційного вигорання. Це сприяє збереженню необхідного рівня психологічної резильєнтності суспільства та забезпечує швидке відновлення вітальних ресурсів, критично необхідних для повноцінного життя, роботи та розвитку у надскладному сучасному світі. Перспективи подальших розвідок у цьому актуальному проблемному полі вбачаються у проведенні лонгітюдних емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення довготривалої динаміки зниження реактивної та особистісної тривожності після проходження повного курсу біосугестивної терапії різними віковими та професійними групами населення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Біосугестивна терапія : метод. посіб. / за ред. О. С. Стражного. Київ : КНТ, 2020. 164 с. 2. Бондарчук О. І. Психологія стресостійкості особистості в

умовах соціальної нестабільності. Київ : Основа, 2021. 210 с. 3. Грідіна Н. В. Сугестія як метод психологічного впливу в консультативній практиці. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2019. № 66. С. 12–18. 4. Карамушка Л. М. Психологія стресу та методи його подолання. Київ : Каравела, 2020. 180 с. 5. Кузікова С. Б. Психологічна допомога молоді в кризових умовах : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 260 с. 6. Ларіна Т. О. Психологічні особливості сугестивного впливу у тренінговій групі. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Вип. 14. С. 88–95. 7. Лозова О. М. Психологія емоційних станів : навч. посібник. Київ : КНТ, 2019. 164 с. 8. Максименко С. Д. Психологія кризових станів: наука і практика. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 226 с. 9. Омельченко Я. М. Психокорекція тривожності засобами недирективної терапії. Київ : Освіта України, 2019. 156 с. 10. Осадько О. Ю. Ресурсний підхід у психологічній реабілітації молоді. *Психологія і суспільство*. 2021. № 3. С. 112–120. 11. Скулиш Є. Д., Петрик В. М., Присяжнюк М. М. та ін. Сугестивні технології маніпулятивного впливу : навч. посібник. Київ : СКІФ, 2023. 248 с. 12. Стражний О. С. Біосугестивна терапія. Навчальний посібник. Київ : КНТ, 2020. 164 с. 13. Татенко В. О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину. *Соціальна психологія*. 2003. № 1. С. 60–72. 14. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самовідновлення в умовах кризи. Київ : ІСПП НАПН України, 2018. 162 с. 15. Фальковська Л. М. Психологічні особливості адаптації молоді до умов воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. Серія «Психологія». С. 77–84.

А. М. Тіхонов,
здобувач вищої освіти,
експерт-здобувач НАЗЯВО
Науковий керівник: А. М. Горянська,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Ніжин, Україна)

КОГНІТИВНА АРХІТЕКТУРА ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ ВІКТИМІЗАЦІЇ: ВІД ВИСНАЖЕННЯ АНАЛІТИЧНИХ РЕСУРСІВ ДО ВТРАТИ АГЕНТНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз когнітивних механізмів трансформаційної віктимізації – процесу якісної перебудови психічної організації особистості, за якого статус жертви інтегрується в структуру Я-концепції, витісняючи автономну суб'єктність. Обґрунтовано, що традиційне статичне розуміння віктимності як набору сталих рис є недостатнім для пояснення динаміки переходу від автономії до інструментально

зумовленої поведінки. Розкрито зміст конструкту «схильність до міжособистісної віктимності» (TIV) з його чотирма вимірами: потреба у визнанні, моральний елітизм, брак емпатії та румінація. Із залученням двосистемної моделі мислення (Система 1 – Система 2) показано, що трансформація відбувається через послідовне виснаження аналітичних ресурсів та домінування автоматичних, емоційно зумовлених когнітивних схем. Виокремлено чотири етапи трансформації: дестабілізація, дезорієнтація, кристалізація ідентичності та інструменталізація віктимного статусу. Емпіричну ілюстрацію отримано через звернення до класичних експериментів Стенлі Мілграма, зокрема неопублікованої «Умови відносин», яка засвідчує вирішальну роль емоційного зв'язку з жертвою у протидії деструктивному підпорядкуванню. Окрему увагу приділено сучасному українському контексту з його факторами безперервного травматичного стресу, що потребують перегляду усталених принципів психологічної підтримки. Висновки окреслюють перспективи подальших досліджень когнітивної резистентності та розробки методів «зворотної трансформації», спрямованих на відновлення агентності особистості.

Ключові слова: *трансформаційна віктимізація, схильність до міжособистісної віктимності (TIV), когнітивні механізми, двосистемна модель мислення, румінація, моральний елітизм, брак емпатії, підпорядкування авторитету, безперервний травматичний стрес, інструментальна поведінка.*

Уявіть собі людину, яка потрапляє в ситуацію, де їй доводиться обирати: підкоритися авторитету, що вимагає дій всупереч власним моральним уявленням, чи вступити в конфронтацію. Чому одні в таких умовах зберігають здатність до самостійного вибору, а інші поступово її втрачають, перетворюючись на провідників чужої волі? І чи можна сказати, що жертва народжується в момент травми – чи, радше, формується поступово, як нове русло, яке прокладає собі річка, змінюючи напрям своєї течії? Саме ці питання лежать в основі дослідження трансформаційної віктимізації – процесу, в якому особистість не просто зазнає впливу, а якісно перебудовується, інтегруючи статус жертви в саму структуру власного «Я». Традиційне розуміння жертви як пасивного об'єкта зовнішньої агресії дедалі частіше поступається місцем більш динамічним моделям: віктимізація постає не як статичний стан, а як розгорнутий у часі процес, у якому змінюються когнітивні структури, перебудовуються ціннісні

орієнтації, а сама людина поступово втрачає здатність бути автономним джерелом рішень. Її дії дедалі більше визначаються зовнішніми чинниками та викривленими схемами мислення [1, с. 371]. І коли статус жертви інтегрується в Я-концепцію, він стає тим фільтром, крізь який людина починає сприймати всю соціальну реальність [2, с. 361–362].

Становлення віктимології як самостійної галузі пройшло цікавий шлях – від аналізу ролі потерпілого в кримінальному процесі до глибокого психологічного вивчення внутрішньої динаміки особистості. Ранні теорії, запропоновані Б. Мендельсоном та Г. фон Гентігом, зосереджувалися на факторах, що підвищують уразливість до злочинних посягань, часто спираючись на ідею «провини жертви» або специфічних рис характеру. У межах класичної парадигми віктимність розглядалася як відносно стабільна характеристика – вроджена чи набута внаслідок одиничного травматичного епізоду. Юридичний аспект домінував, а психологічний залишався на другому плані. Однак із розвитком клінічної психології акцент змістився на вивчення симптомів, що виникають після віктимізації, зокрема посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [3, с. 2–3]. Це дозволило побачити в віктимізації біопсихосоціальний процес, але навіть у цих моделях особистість часто сприймалася як така, що «реагує» на травму, а не як така, що активно «трансформується» під її впливом у довгостроковій перспективі.

Розуміння віктимності лише як набору сталих рис особистості стикається з низкою теоретичних суперечностей. По-перше, такий підхід не пояснює, як люди, які раніше демонстрували високу стійкість, «входять» у стан жертви. По-друге, він ігнорує когнітивну пластичність – здатність психіки змінювати свої базові алгоритми під тиском сугестії та маніпуляцій. Навіть у стабільних на перший погляд особистісних конструктах, таких як «чутливість до віктимізації» (victim sensitivity), існує значний потенціал для змін упродовж життя (онтогенетична стабілізація) та залежно від соціального контексту (актуал-генетична стабілізація) [4, с. 2]. Трактування віктимності як незмінної риси створює ризик стигматизації: оточення починає сприймати постраждалого як «завідомо вразливого», що лише підсилює його віктимну ідентичність [5, с. 1]. Натомість сучасні дані свідчать, що віктимність може бути стратегічним вибором або результатом когнітивної реструктуризації, яка формується через специфічні цикли взаємодії із середовищем. Саме тому динамічний підхід пропонує розглядати віктимізацію як континуум станів і

процесів, де в центрі уваги опиняється не лише факт шкоди, а й те, як індивід обробляє інформацію про цю шкоду. Ключовим поняттям тут стає «схильність до міжособистісної віктимності» (Tendency for Interpersonal Victimhood, TIV) – стійка особистісна орієнтація на сприйняття себе жертвою в різноманітних соціальних ситуаціях [2, с. 361–362; 6, с. 1]. Модель SeMI (Sensitivity to Mean Intentions) припускає, що віктимна чутливість стабілізується через когнітивний дисонанс – напругу між фундаментальною потребою довіряти іншим і досвідом експлуатації [4, с. 2, 6]. Якщо цей дисонанс вирішується на користь переконання про загальну ненадійність світу, віктимність перетворюється на стабільну когнітивну лінзу, що дозволяє побачити у віктимізації своєрідну «кар'єру жертви» – послідовність етапів, яка веде до повної зміни соціального функціонування особистості [7, с. 3–4].

Трансформаційна віктимізація – це якісна перебудова психічної організації, за якої автономна воля та здатність до критичного самовизначення заміщуються фіксованим набором віктимних реакцій. Ці реакції стають головним інструментом взаємодії зі світом. Йдеться не просто про психологічну травму, а про «переформатування» суб'єктності: людина починає ідентифікувати себе виключно через статус постраждалого, використовуючи його для отримання психологічних чи соціальних дивідендів. На відміну від звичайної віктимізації, яка може бути подолана через механізми посттравматичного зростання [3, с. 7], трансформаційна віктимізація веде до «кристалізації» стану жертви як основи особистості. Її основними дескрипторами є чотири виміри TIV. Потреба у визнанні стає домінуючим мотивом: будь-який сумнів у тяжкості страждання сприймається як нова атака. Моральний елітизм – це переконання, що статус жертви дає право на виняткову моральну чистоту; він заснований на механізмі «розщеплення» (splitting), коли кривдник сприймається як «абсолютне зло», а власне «Я» – як «абсолютне добро» [2, с. 363–364]. Брак емпатії – прямий наслідок зосередженості на власних переживаннях: людина втрачає здатність бачити біль інших, адже її власна «ексклюзивність» як жертви не припускає наявності рівноцінного страждання в оточуючих [5, с. 1; 6, с. 2]. І нарешті, румінація – нав'язливе, повторюване повернення до пережитих образ. Вона замикає цикл, не даючи ранам загоїтися, постійно підтримуючи віктимну ідентичність у «робочому» стані [3, с. 3; 6, с. 6].

Щоб зрозуміти, як відбувається ця трансформація, варто

звернутися до двосистемної моделі мислення, запропонованої Даніелем Канеманом. Згідно з нею, наше мислення функціонує через дві системи. Система 1 – швидка, інтуїтивна, автоматична; вона діє миттєво, не вимагаючи зусиль. Система 2 – повільна, аналітична, така, що потребує свідомого контролю та когнітивних ресурсів [9, с. 2; 10, с. 2]. Віктимізаційний вплив найчастіше спрямований на Систему 1, яка миттєво реагує на емоційні стимули – страх, образу, несправедливість. У нормі Система 2 мала б перевіряти ці імпульси на логічність та об'єктивність. Але під тиском стресу або маніпуляції відбувається когнітивна редукція: Система 2 «вимикається» або починає працювати в режимі раціоналізації. Вона не шукає істину, а підбирає аргументи, щоб виправдати вже сформоване відчуття себе жертвою [10, с. 3]. Це та ситуація, коли Система 2 стає, по суті, «рабом» Системи 1. Якщо маніпулятор постійно подає інформацію, що активує Систему 1, критичний фільтр Системи 2 поступово слабшає, і віктимні установки перетворюються на стійкі переконання [11, с. 2]. Процес супроводжується низкою когнітивних упереджень. Евристика доступності формує тривожне очікування шкоди – якщо людина нещодавно зазнала віктимізації або постійно споживає контент про насильство, її мозок оцінює ймовірність повторення таких подій як надзвичайно високу. Ефект якоріння (anchoring) робить першу сильну негативну подію точкою відліку для всіх наступних оцінок: навіть нейтральні жести починають інтерпретуватися через призму початкової зради. Підтверджувальне упередження (confirmation bias) змушує Систему 2 вибірково шукати лише докази ворожості світу, ігноруючи контраргументи. А евристика репрезентативності підштовхує людину підлаштовувати свою поведінку під соціальний стереотип «жертви» – і це вже прямий перехід до інструментально зумовленої поведінки, де справжні почуття замінюються перформансом, що відповідає очікуваному патерну [11, с. 2–3].

Трансформація від автономії до віктимної інструментальності розгортається поетапно. Перший етап – дестабілізація. Поштовхом стає подія (або серія повідомлень), що підриває базове відчуття безпеки та довіри до світу. У клінічній практиці це описують як «емоційний шторм» [7, с. 3]. Домінує Система 1, генеруючи потужні імпульси страху, провини чи гніву. Автономна суб'єктність дає першу тріщину: людина перестає бути господарем своїх реакцій, вони стають виключно рефлекторними. З'являється відчуття втрати контролю – і це створює підґрунтя для наступних змін. Другий етап – дезорієнтація. Після першого удару настає період «когнітивної тиші». Старі схеми

(«світ справедливий», «зі мною нічого не станеться») зруйновані, а нові ще не сформовані. Людина інтенсивно шукає сенс: «Чому це сталося зі мною?». І саме тут сугестивний вплив є найбільш небезпечним. Якщо зовнішнє середовище пропонує просту відповідь («Ти – жертва, тому що світ злий, а ти беззахисний»), виснажена Система 2 з готовністю приймає цей наратив. Виникає соціальне відчуження – своєрідна «професійна пауза», під час якої людина відходить від звичної активності, готуючи ґрунт для нової ролі [7, с. 3]. Третій етап – кристалізація ідентичності. Окремі думки про несправедливість зливаються в стійкі схеми TIV. Людина починає активно румінувати, постійно повертаючись до деталей своєї «кривди», що зміцнює нейронні зв'язки, відповідальні за віктимне сприйняття [3, с. 3; 6, с. 6]. Формується моральний елітизм – як спроба захистити хитку самооцінку, підняти свій статус через страждання. Виникає переконання: «Я страждав, отже, я кращий, чистіший за інших». Це створює ілюзію повернення суб'єктності – але насправді ця суб'єктність є ілюзорною, оскільки тримається виключно на негативному досвіді. Нарешті, четвертий етап – інструменталізація. Віктимність стає соціальним капіталом. Людина починає «сигналювати» про свій статус (victim signaling), щоб отримати підтримку, ресурси або легітимізувати власну агресію щодо інших [5, с. 1–2; 6, с. 1]. Статус жертви інтегрується з рисами «Темної тріади», виникає специфічний тип «доброчесної жертви» (virtuous victim), яка використовує свої рани як зброю для маніпулювання оточенням [5, с. 4–5]. Автономна особистість остаточно зникає, поступаючись місцем соціальному актору, чия роль жорстко детермінована віктимним сценарієм. Будь-яка спроба оточення вказати на автономію індивіда або закликати до відповідальності сприймається як напад на його ідентичність.

Цей теоретичний портрет набуває особливої наочності, якщо звернутися до класичних експериментів Стенлі Мілґрама. У його базовій версії 65% учасників підкорялися наказам експериментатора, навіть коли це вимагало завдавати удари струмом незнайомцю [1, с. 371]. Але існувала й інша, менш відома версія – «Умова відносин» (Relationship Condition). У ній учасників просили привести друга, який мав виконувати роль «учня». Результат виявився разючим: лише 15% дійшли до кінця [8, с. 3–4]. Чому така різниця? Коли «жертвою» був друг, люди відмовлялися продовжувати не тому, що стали більш поінформованими або менш заляканими, а тому що вони турбувалися. Один з учасників пояснив це з вражаючою прямотою: «Якщо це

незнайомець, я не слухаю... Вони сказали мені продовжувати, я продовжую». З незнайомцем легше «не звертати уваги», легше перекласти відповідальність на експериментатора. А от коли на кону стосунки з близькою людиною, ця психологічна «лазівка» зникає [8, с. 13–14]. Ключове питання, отже, не в тому, чи були учасники обмануті (невизначеність існувала в обох варіантах), а в тому, чи були вони готові ризикувати благополуччям іншого. У базовому експерименті 65% були готові ризикнути; в «Умові відносин» – лише 15% [8, с. 12–13]. Це підтверджує, що брак емпатії та зосередженість на власних переживаннях є вирішальними факторами, які дозволяють трансформованій особистості ігнорувати страждання інших.

Сучасний український контекст додає ще один важливий вимір до цього аналізу. Триваюча війна створює ситуацію безперервного травматичного стресу (continuous traumatic stress). Українські військовослужбовці зазнають не лише бойового стресу на передовій, але й постійного тиску через руйнування власної країни, занепокоєння за безпеку сімей, психологічні операції противника [11, с. 2–3]. Дрони та інша нова зброя породжують специфічні форми страху – наприклад, відчуття «приклеєності до землі», коли жах атаки паралізує здатність діяти. Це вимагає перегляду класичних принципів психологічної підтримки, розроблених для зовнішніх операцій тривалістю 6–9 місяців, де військові розгорнуті за межами своєї країни, а їхні сім'ї залишаються в безпеці. В умовах війни в Україні ці принципи потребують суттєвої адаптації [11, с. 4–5].

Теоретичний аналіз когнітивних механізмів трансформаційної віктимізації дає підстави стверджувати: цей процес є результатом складної взаємодії між когнітивною вразливістю людини та агресивним сугестивним середовищем. Перехід від автономної суб'єктності до інструментальної поведінки відбувається через послідовне виснаження аналітичних ресурсів (Системи 2) та домінування автоматичних, емоційно зумовлених схем (Системи 1). Ключовим фактором стабілізації віктимного стану є формування структури TIV – румінації, морального елітизму та браку емпатії. Ці компоненти створюють замкнену когнітивну систему, що самопідтримується, перетворюючи реальний або уявний досвід несправедливості на стійку особистісну орієнтацію. Трансформація завершується тоді, коли індивід починає використовувати свій статус для маніпулятивного впливу на оточення – це означає повну втрату справжньої автономії на користь інструментальної ролі. Розуміння когнітивної природи трансформації відкриває шляхи до «зворотної

трансформації» через відновлення роботи Системи 2 та деконструкцію підтверджувальних упереджень. Терапевтична робота має бути спрямована не лише на опрацювання травми, а й на виявлення тих прихованих вигод, які дає статус жертви. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні механізмів когнітивної резистентності – тих якостей, які дозволяють особистості зберігати суб'єктність у ситуаціях інтенсивного віктимізаційного тиску. Важливо також продовжити адаптацію існуючих психологічних протоколів до умов тривалих конфліктів та гібридних загроз, що є особливо актуальним у сучасному українському контексті. Розуміння етапності трансформації – від дестабілізації до поведінкової інтеграції – дає можливість вчасно втручатися в цей процес, запобігаючи незворотним змінам особистісної структури. Таким чином, віктимологія поступово еволюціонує у бік вивчення когнітивної гігієни та відновлення агентності – і це, вочевидь, є єдиним дієвим способом протидії тій культурі віктимності, яка дедалі частіше стає предметом уваги дослідників і практиків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Milgram S. Behavioral study of obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 67, No. 4. P. 371–378. DOI: https://doi.org/10.1037/h0040525. 2. Gabay R., Hameiri B., Rubel-Lifschitz T., Nadler A. The Tendency to Feel Victimized in Interpersonal and Intergroup Relationships / The Social Psychology of Collective Victimhood / ed. J. R. Vollhardt. New York : Oxford University Press, 2020. P. 361–378. 3. Yilmaz T. A View from Clinical Psychology: The Victimization and Its Aftermath // Current Psychology. 2021. Vol. 42. P. 1559–1569. DOI: https://doi.org/10.1007/s12144-021-01433-9. 4. Gollwitzer M., Süssenbach P., Hannuschke M. Victimization experiences and the stabilization of victim sensitivity // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. P. 1–12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00439. 5. Bedard T., MacIsaac A., Visser B., Mushquash A. R. Linking the Tendency for Interpersonal Victimhood, victim signaling, and narcissism: The need to be seen as a victim // Personality and Individual Differences. 2026. Vol. 251. P. 1–7. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113597. 6. Fontanesi L., Verrocchio M. C., Cosi G., Ceravolo F., Marchetti D. Psychometric properties of the Italian version of the Tendency for Interpersonal Victimhood // Acta Psychologica. 2025. Vol. 259. P. 1–8. DOI: https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105320. 7. Brunelli M. V., Seisdedos M. G., Maluenda Martinez M. Second Victim Experience: A Dynamic Process Conditioned by the Environment. A Qualitative Research // International Journal of Public Health. 2024. Vol. 69. P. 1–9. DOI: https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607399. 8. Russell N. Stanley Milgram's Obedience to Authority «Relationship» Condition: Some Methodological and Theoretical Implications // Social Sciences. 2014. Vol. 3, No. 2. P. 194–214. DOI: https://doi.org/10.3390/socsci3020194. 9. Da Silva S. System 1 vs. System 2

Thinking // Psych. 2023. Vol. 5, No. 4. P. 1–20. DOI: https://doi.org/10.3390/psych5040071. 10. Xu F., Liu A., Li X. Victimization mechanisms and countermeasures in telecom network fraud: a dual-system theoretical perspective // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. P. 1–9. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1637935. 11. Frankova I., Klochkov V., Pyvovarenko M., Hukovskyy O., Zohar J., Vermetten E. Psychological resilience in trench warfare: Leveraging mental health frameworks for Ukrainian soldiers // Neuroscience Applied. 2025. Vol. 4. Art. 105528. DOI: https://doi.org/10.1016/j.nsa.2025.105528.

Г. Ю. Топольницька,
кандидат психологічних наук, доцент,
(м. Хмельницький, Україна)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасна гуманітарна освіта має потребу в розробці нових активних методів навчання, нових програм і методичних посібників, розроблених на основі наукових досліджень і практики роботи викладачів-науковців. Метод навчання – досить складне, багатовимірне психолого-педагогічне явище, в якому знаходять відображення об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми навчання.

Певну роль в системі професійної підготовки майбутніх психологів могли б відіграти так звані активні методи групової роботи або соціально-психологічні тренінги як свідома активізація комунікативних процесів у навчальній чи іншій групі, залежно від змісту поставлених навчально-пізнавальних, творчих або психокорекційних завдань.

Активне соціально-психологічне навчання можна розглядати як новий напрям у професійній підготовці майбутніх психологів, що забезпечує інтеграцію творчого потенціалу управлінського спілкування. Ефективність такого процесу забезпечується груповим феноменом. Перш за все – це можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від людей, котрі мають спільні проблеми та переживання.

Усі методи соціально-психологічного тренінгу характеризуються, по-перше, орієнтацією на широке використання навчального ефекту групової взаємодії. По-друге, ці методи реалізують принцип активності членів тренінгової групи через

використання у навчанні елементів дослідження. Якщо традиційні методи зорієнтовані в основному на те, щоб донести готові знання, то у тренінгу учасники-дослідники самі повинні прийти до них. По-третє, зазначені методи припускають своєрідний варіант навчання на моделях.

У роботі тренінгової групи завжди наявні два плани: змістовний і особистісний. Змістовний план відповідає основній змістовній меті тренінгу. Він змінюється у залежності від того, що є об'єктом впливу: установки, уміння, когнітивні структури, а також – від програми тренінгу: наприклад, у тренінгу креативності, тренінгу партнерського спілкування або ведення ділових переговорів зміст буде різним, хоча рівень об'єктів впливу один й той самий – установки та вміння. Особистісний план – це групова атмосфера, на тлі якої розгортаються події змістовного плану, а також стан кожного учасника зокрема (у деяких видах тренінгу ці стани і відношення учасників стають змістом роботи групи).

Підвищення компетентності у спілкуванні може бути конкретизовано у завданнях з різним формулюванням, але обов'язково пов'язаних із засвоєнням знань, формуванням вмінь, навичок, розвитком установок, які визначають поведінку та перцептивні здібності людини, з корекцією і розвитком системи відносин особистості, оскільки особистісна своєрідність є тим фоном, який забарвлює у різні кольори людську діяльність. Тренінгова процедура у групі відтворює структуру пошуково-перетворюючої активності в риси додаткового ефекту, призводить до розвитку критичного мислення та креативності учасників.

Таким чином, основна технологія групового тренінгового процесу може бути використана для засвоєння найбільш ефективних стилів поведінки під час міжособистісної взаємодії, винайдення ефективного способу спілкування майбутніх психологів в процесі професійної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабаян Ю. О., Шапошникова Ю. Г. Загальна психологія. Практикум з дослідження психічних пізнавальних процесів людини: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Миколаїв, 2021. 204 с. 2. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підруч. Київ : Центр навч. літератури, 2016. 624 с. 3. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2018. 679 с.

Д. Троян,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: В. П. Вовк,
кандидат психологічних наук, доцент,
(м. Хмельницький, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЛІДЕРСТВА В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження проблеми ідей лідерства визначається стрімким зростанням запиту на лідерство як здатність досягати поставлених цілей шляхом інтеграції інших. Щоденні зміни в сучасному світі висувають нові вимоги до лідерів, які мають бути емоційно розумними, гнучкими та мобільними, здатними відстоювати інтереси своєї групи.

Якостям лідера в природі лідерства приділяли увагу багато філософів минулого: Конфуцій, Сократ, Платон, Арістотель, Ж. Руссо, Ж. Ламетрі, К.Гельвецій, І. Кант, Т. Карлейль, Ф. Ніцше, З. Фрейд та інші. Особливе значення для розуміння ключових питань, пов'язаних з лідерством, мають роботи Р.Кричевського та Є.Дубовського, Б.Паригіна, О. Романовського, Т.Гури,

Психологічним особливостям юнацького віку особливу увагу приділяли такі вчені як Б.Ананьєв, М. Дворяшина, Л. Грановська, В.Лісовський, І.Зимня, І.Кон. У дослідженнях Л. Баранової, М. Дворяшиної, Є.Степанова, Л.Фоменко, Ю.Кулюткіна, В.Якуніна та ін. накопичений великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичні узагальнення з цієї проблеми. Однак, проблема становлення лідерства у юнацькому віці не набула достатньої уваги.

Інтерес дослідників до проблем лідерства закономірний. У людському суспільстві існують різні групи, в яких висунення лідера на певному етапі розвитку є неодмінним атрибутом.

Аналіз дослідницької роботи в психології дозволяє визначити лідерів як членів малих груп, які висуваються в результаті взаємодії членів організації під час вирішення конкретних завдань. У вирішенні цього завдання він демонструє більш високий рівень активності, заангажованості та впливу, ніж інші учасники групи. Тому лідери висуваються за певних обставин, беручи на себе певні функції. Інші члени групи приймають лідерство. Тобто, будуючи такі стосунки з лідером, він припускає, що той буде керувати і стане відомим.

Лідерство слід розглядати як груповий феномен. Лідери не можуть мислити поодинці, вони завжди є елементом структури групи, а лідерство є системою відносин цієї структури. Таким чином, феномен лідерства відноситься до динамічного процесу малих груп. Цей процес може бути дуже суперечливим. Можлива невідповідність між ступенем домагань до лідера та готовністю інших членів групи прийняти роль лідера [2].

Одним з перших дослідників взаємин дітей був Є.Аркін. Він звернув увагу на роль і місце ватажків (лідерів) в елементарних об'єднаннях дітей. Він вважав, що дитячі ватажки іноді більшою мірою, ніж педагогічний персонал, задають тон у житті хлопців. Основною якістю дитини-ватажка Аркін вважав ініціативність.

Здатність до лідерства розглядалася як властивість обдарованої особистості, що забезпечує індивіду центральне положення в будь-якій групі, в будь-якій ситуації. Численні роботи спрямовані на пошук універсальної лідерської риси або, скоріше, набору чорт.

У вітчизняній психології проблему лідерства розглядали Л. Уманський, І. Волков Р. Кричевський, В. Зацепін, Н. Анікєєва Ю. Коломінський, О. Романовський, О. Пономаєв, Т. Хура. Лідер як член соціальної групи з'являється як результат взаємовідносин членів у ситуації лідерства і сприяє організації групи для досягнення поставлених групою цілей [2].

Процесуальний підхід до групового елементу лідерства відображено в роботах Р. Кристевського. Його концепція обміну цінностями може виявити механізми впливу лідера на інших членів групи. Здебільшого особистість лідера – це те, що ідентифікується серед членів групи з якостями, яких вони оцінюють як недоліки. Таким чином, у процесі взаємодії між лідером і учасниками групи відбувається ціннісний обмін. Групи надають лідерам вищий статус в обмін на внесок у створення цінності групи.

Специфіка ініціативної діяльності групи визначає специфіку динаміки процесу керівництва [4]. «Своє лідерство» Д. Беспалов виявляє через організацію-розпуск групи. Автор протягом кількох років занурювався у дослідження соціальних та екологічних факторів, що впливають на лідерські риси, і здійснив кореляцію взаємодіючих факторів. У результаті вдалося довести, що лідерський потенціал залежить від індивідуальної схильності та організаційних потреб [2].

М. Бітянова вважає, що лідера породжують не стільки особистісні якості або їх особливе поєднання, скільки структура взаємовідносин в даній конкретній групі. Ця система міжособистісних

зв'язків формується визначається цілями групи, ціннісними нормами, в ній сформованими. І саме на основі цих цінностей і цілей висувається конкретний лідер групи. Лідер ніби уособлює систему бажаних групою цілей і цінностей, є їх носієм, активним провідником у життя [1].

Здатність до лідерства вважалася ознакою обдарованої особистості, яка забезпечувала індивіду центральне місце в будь-якій групі і в будь-якій ситуації. Багато досліджень спрямовані на пошук універсальних лідерських рис, точніше набору рис. При цьому досліджувалися різні групи від дошкільнят до дорослих і різні типи лідерів [4].

Питанням розвитку лідерського потенціалу присвячені роботи О. Уманського, В. Гончарова, Д. Беспалова, Т. Бендаса. Лідерський потенціал – це ресурс особистості, який реалізується в процесі реалізації мотивації особистості в суспільно значущій діяльності. Реалізація лідерського потенціалу дає можливість особистості розкрити свої психологічні ресурси і резерви особистості. Під час групової діяльності стає можливим розвиток і розкриття особистості [3].

Л. Уманський виділяє шість типів лідера, що узгоджуються з їхніми функціями: лідер-організатор (виконує функцію групової інтеграції); лідер-ініціатор (головує при вирішенні нових проблем, висуває ідеї); лідер-генератор емоційного настрою (домінує у формуванні настрою групи); лідер-ерудит (відрізняється просторістю знань); лідер-еталон (є центром емоційного тяжіння, відповідає ролі «зірки», служить зразком, ідеалом); лідер-майстер, умілець (фахівець в якомусь виді діяльності).

Н. Жеребова зазначає, що лідерство як соціально-психологічний феномен присутнє в усіх людських суспільствах. Водночас вона підкреслює, що корінь цього явища слід шукати у взаємодії людського розуму із зовнішніми умовами. У сучасних ситуаціях лідерство не базується на традиціях і логічно випливає з психології сучасних людей, але головний принцип переваги зберігається. Лідер повинен бути вищим за інших членів групи в чомусь (ментальному, моральному, силовому та ін.) [1].

Основним досягненням діяльнісного підходу є те, що в його рамках сформувався продуктивний напрям, тобто психологія поведінки. Вивчалися відчуття, сприйняття, предмети, виконання, мнемотехніка, розум, емоції та ін. Поведінковий і структурний компоненти: мотиви, цілі, завдання, способи реалізації та умови

реалізації [4].

Зарубіжні дослідники досліджували феномен «лідерства» протягом усього XX століття. Лідерство розглядалося під різними кутами зору, наголошувалося на різних аспектах, і в результаті було накопичено багато емпіричних даних і розроблено багато моделей і концепцій [5].

Одна зі спроб пояснити лідерство в термінах нового холістичного підходу належить Джіббу. Він розглядає лідерство як інтерактивне явище, яке виникає під час формування групи. Взаємодії (взаємодії) членів групи визначають еволюцію структури групи та відповідну диференціацію групових ролей. Уявлення індивіда про роль лідера залежить від визначення ролі в групі та індивідуальних особливостей індивіда, а також від сприйняття індивідом членів групи за виконанням цих команд. Однак останній є контекстно-залежним [1].

Похідне від феномену влади розуміння лідерства як здатності впливати на інших можна знайти у визначенні Дж. Блонделя. На його думку, природа і форма лідерства є феноменом влади.

Лідерство – це влада, оскільки воно складається зі здатності одного або кількох людей на вищому рівні примушувати інших робити позитивні чи негативні речі, які вони інакше не змогли б зробити [2].

Розвиток теорій у зарубіжній психології привів до появи багатьох концепцій лідерства. Нижче наведено основні теорії лідерства, які найбільш поширені в літературі з соціальної психології: теорія лідерських рис; теорія лідерства як групова функція; теорія контекстуального лідерства [1].

Прихильники теорії рис, такі як Л. Бернард, С. Кілборн, В. Бінгем, вважали, що певні психологічні якості та атрибути роблять людину лідером.

Лідери розглядалися ними через призму багатьох факторів. По-перше, таким фактором вважалися його розумові та лінгвістичні здібності. По-друге, досягнення освіти та фізичного розвитку. По-третє, відповідальність, залежність, ініціативність, наполегливість, бажання. По-четверте, участь, активність, співпраця. По-п’яте, статус, соціально-економічний статус, популярність. По-шосте, важливими були визнані ситуативні характеристики особистості. Основними якостями, які прихильники цієї теорії вважають необхідними для лідерів, є: почуття відповідальності та сильне бажання виконувати завдання; енергійність і наполегливість для досягнення цілей, ризикованість і винахідливість у вирішенні проблем; планувати;

зарозумілість; здатність впливати на поведінку інших і формувати соціальні стосунки; бажання брати на себе всі наслідки дій і рішень; здатність протистояти груповим невдачам і зривам [1].

Оскільки питання лідерства є одним із важливих у соціологічній теорії та практиці, однією з найвідоміших теорій лідерства є зв'язок між лідерством і функціонуванням ситуації (Р. Бейлс, Т. Ньюк, А. Харе). Їхні теоретичні висновки ґрунтуються на емпіричних дослідженнях, які вказують на те, що одна й та сама людина займає різні соціальні позиції в різних ситуаціях, пов'язаних із спілкуванням та взаємодією, тому «Лідерство – це не функція індивіда чи групи, а кількість різних ситуацій, у які він потрапляє. Це результат складного і багатогранного впливу різноманітних факторів» [1].

Інші зарубіжні вчені пов'язували і описували лідерство через поняття «статус», «взаємодія», «свідомість», «дія» особистості по відношенню до інших членів організованої групи (Р. Стогділл і С. Шартл). Вони розглядали «інституційний контекст» і «ситуацію», а також важливість факторів лідерства, таких як характеристики та мотиви лідера, його суспільний імідж, мотиви його послідовників і характеристики лідерської ролі [1].

Тож, відповідно до вищенаведеного можна констатувати, що незважаючи на велику кількість наукового доробку з проблеми лідерства на сьогодні не існує єдиної точки зору на цю проблему. Однак зрозуміло, що лідерський потенціал та лідерські якості необхідно розвивати, особливо у юнацькому віці, що зумовить у майбутньому більш успішну особистісно- професійну самореалізацію та самоздійснення.

Незважаючи на те, що членство в різних групах важливо для людини на всіх етапах його соціалізації, у підлітковому і юнацькому віці почуття приналежності до спільності має істотне значення для розвитку особистості індивідуума, впливаючи на формування певних норм і цінностей, планування своєї подальшої життєдіяльності. У цій ситуації лідер стає референтною особою, яка має найбільший авторитет і популярність. Лідер може прямо впливати на становлення спрямованості своєї мікрогрупи, формувати у товаришів норми і ідеали [1].

Аналіз науково-психологічної літератури свідчить про те, що найбільш сприятливим періодом для розвитку лідерських якостей є юнацький вік, який являє собою як би «третій світ», існуючий між дитинством і дорослістю.

Даний період характеризується формуванням самосвідомості,

власного світогляду як цілісної системи поглядів, знань, переконань, своєї життєвої філософії. Молода людина прагне заново і критично осмислити все навколишнє, затвердити свою самостійність і оригінальність, створити власні теорії сенсу життя [3].

К. Дубовська вважає, що механізмом впливу лідера юнацького колективу є ідентифікація. Згідно з отриманими нею даними, найбільш часто ідентифікація розгортається за тими особливо цінними якостям, які у нього відсутні, або розвинені недостатньо. А оскільки носієм найбільш цінних характеристик у групі виступає лідер, то члени ідентифікуються саме з ним [9].

Відповідно до аналізу наукової літератури лідери повинні володіти такими характеристиками: сила волі, психічна стійкість, критичність, наполегливість, оптимізм, наполегливість, адаптивність, вимогливість до себе та інших, сприйнятливість до нового, рішучість, ініціативність, самостійність, самостійність. напрямок. Критичність, надійність, стресостійкість [5].

Тому в процесі навчання у необхідно розвивати ці індивідуальні якості шляхом соціально-психологічної підготовки та проводити діагностику з метою подальшого розвитку цих якостей.

Відомо, що юнацький вік за твердженням Б. Ананьєва є сензитивним для формування соціогенних якостей, до яких безумовно відносяться й лідерські, оскільки в цьому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення людини, з'являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття обов'язку і відповідальності, певного рівня розвитку досягають такі вольові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість та ін. Лідер групи – це завжди затребуваний член команди, що володіє не тільки професійними, але й управлінськими навичками.

Отже, юнацький вік є сприятливим для формування лідерських якостей, оскільки відбуваються життєві процеси та професійне самовизначення, виникає суспільно корисна діяльність, формуються переконання, почуття обов'язку та відповідальності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алфімов Д.В. Структура лідерських якостей особистості школяра. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. №6(41). С.35-44. 2. Кочубей Т. Сучасні теорії лідерства: теоретичний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2012. №40. С.176-184. 3. Павлін Д. О. Психологічні особливості розвитку спонтанності особистості у віці ранньої дорослості. Київ : 2016. 238 с. 4. Романовський О. Г. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства. *Теорія і практика*

управління соціальними системами. №3, 2023. С. 20-27. 5. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект: підручник. Харків: НТУ «ХПІ», 2017. 592 с.

А. В. Турубарова,
доктор психологічних наук, доцент
(м. Запоріжжя, Україна)

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ САМОРЕФЛЕКСІЇ В КОНТЕКСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У сучасній психології травма дедалі частіше розглядається не лише як джерело психічної дезорганізації, а й чинник глибинних змін в структурі особистості. Посттравматичне зростання пов'язують із позитивними зрушеннями у самосприйнятті, міжособистісних стосунках, життєвих пріоритетах і відчутті сенсу. Ці зміни формуються в процесі складної внутрішньої роботи психіки, важливою ланкою якої є саморефлексія. Саме тому дослідження феноменології саморефлексії дозволяє глибше зрозуміти, як травматичний досвід перетворюється на ресурс розвитку.

Феноменологічний підхід дозволяє розглядати травму як подію, що порушує звичну цілісність життєсвіту людини. Після травматичного досвіду індивід втрачає попередню очевидність власного «Я», стабільність образу світу й передбачуваність майбутнього. У цьому сенсі саморефлексія постає як спроба відновити порушений зв'язок між переживанням, значенням і ідентичністю. Її феноменологічна сутність полягає в тому, що суб'єкт не просто «думає про себе», а заново переживає себе як того, хто змінився, втратив частину попередньої цілісності й водночас шукає нову форму самоідентичності.

Перший вимір цієї феноменології – перехід від фрагментації до смислотворення. На ранніх етапах після травми людина часто переживає хаотичність, уривчастість і надмірну емоційну інтенсивність власного досвіду. Саморефлексія стає продуктивною тоді, коли змінює модальність: від нав'язливого повернення до болю – до питання про те, що саме змінилося в розумінні себе і світу. Саме тому деліберативна румінація є психологічно значущою для посттравматичного зростання: вона включає не повторення травми як болісного образу, а інтенцію до її осмислення. Дослідження, проведені N. Allen та співавт. [1], показали, що така форма когнітивного опрацювання має помірно виражений позитивний зв'язок із

посттравматичним зростанням.

Другий вимір – саморефлексія як реконструкція наративної ідентичності. Людина, що пережила травму, не лише ставить запитання «що зі мною сталося?», а й «ким я тепер є?». У дослідженні A. Kaye-Tzadok і T. Icekson [4] респонденти описували посттравматичне зростання через зміни в самосприйнятті, взаєминах, відкритості до нових можливостей, пошуку сенсу та оцінці життя. Особливо показовим є те, що праця в їхніх наративах поставала не лише як функціональна сфера, а як форма опору травматичному минулому, спосіб ствердити себе як «того, хто вижив», рольову модель для інших і суб'єкта, здатного творити кращий світ. Це дозволяє розглядати саморефлексію не як ізольований внутрішній акт, а як процес наративної самоорганізації, в якому особистість переписує історію власного буття.

Третій – соціально опосередкований характер саморефлексії. Внутрішнє осмислення травми часто активізується та поглиблюється через саморозкриття. Дослідження J.-H. Ryu та K.-H. Suh [6] показало, що саморозкриття в дорослих, які пережили травматичний досвід, позитивно пов'язане з деліберативною румінацією, позитивними соціальними реакціями та відчуттям сенсу життя, а ці змінні, своєю чергою, опосередковують зв'язок між саморозкриттям і посттравматичним зростанням. Отже, саморефлексія потребує символічного винесення назовні, діалогу та визнання. Через соціальне віддзеркалення людина отримує можливість уточнити значення події, легітимізувати свій біль і перетворити приватне страждання на інтегрований життєвий досвід.

Четвертий вимір – часова й циклічна природа саморефлексії. Саморефлексія в контексті посттравматичного зростання розгортається хвилеподібно, повертаючись у нових життєвих обставинах. Це підтверджує лонгітюдне дослідження J. Wen та співавт. [5], у якому виявлено взаємний, двоспрямований зв'язок між посттравматичним зростанням і деліберативною румінацією. Це дозволяє трактувати саморефлексію як рекурсивний процес: особистість не просто рухається «від травми до зростання», а неодноразово повертається до пережитого, щоразу інтегруючи його в ширшу систему життєвих смислів.

П'ятий – межа між автентичним і декларативним зростанням. Не кожне повідомлення про позитивні зміни означає справжню перебудову особистості. Дослідження T. Gower та співавт. [2] показали, що самосприйняття посттравматичного зростання статистично

пов’язане з когнітивними упередженнями, зокрема з низхідним соціальним порівнянням, позитивною уваговою упередженістю та «віруваннями в зростання». Саморефлексія може бути як простором істинної внутрішньої перебудови, так і засобом психологічного самозаспокоєння. Тому феноменологія саморефлексії повинна враховувати не лише зміст висловлювань суб’єкта, а і їхню екзистенційну глибину, поведінкові наслідки та часову стійкість.

Шостий вимір – когнітивна перебудова як ядро продуктивної саморефлексії. У дослідженні V. Mirabolfathi та співавт. [3] на вибірці жінок, які пережили рак молочної залози, встановлено, що позитивна інтерпретаційна упередженість і когнітивна реструктуризація травматичного досвіду пояснюють значну частину зв’язку між посттравматичним стресом і зростанням, а деліберативна румінація модерує вплив позитивної когнітивної перебудови на посттравматичне зростання. Ці результати свідчать, що саморефлексія стає умовою зростання лише тоді, коли переходить у когнітивну гнучкість, здатність до переоцінки й творення нової життєвої перспективи.

Отже, саморефлексія є центральним механізмом переосмислення травматичного досвіду. Узагальнення сучасних досліджень дає підстави визначити феноменологію саморефлексії в контексті посттравматичного зростання як багатовимірний процес, що охоплює: переживання руйнації попередньої ідентичності; перехід від інвазивної румінації до деліберативного осмислення; наративна реконструкція себе; соціально підтримане саморозкриття; когнітивна перебудова; поступове оформлення нової системи смислів. У цьому сенсі посттравматичне зростання є результатом напруженої внутрішньої праці свідомості, де саморефлексія виступає одночасно механізмом, простором і формою особистісної трансформації.

Список використаних джерел та літератури:

1. A meta-analysis of the association between event-related rumination and posttraumatic growth: The Event-Related Rumination Inventory and the Posttraumatic Growth Inventory / N. Allen et al. *Journal of Traumatic Stress*. 2022. Vol. 35, Iss. 6. P. 1575–1585. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.22875. 2. Cognitive biases in perceptions of posttraumatic growth: A systematic review and meta-analysis / T. Gower et al. *Clinical Psychology Review*. 2022. Vol. 94. Art. 102159. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102159. 3. Cognitive Mechanisms Explaining the Relationship Between Post-Traumatic Stress and Post-Traumatic Growth in Survivors of Breast Cancer / V. Mirabolfathi et al. *Current Oncology*. 2025. Vol. 32, Iss. 12. Art. 666. DOI: https://doi.org/10.3390/curroncol32120666. 4. Kaye-Tzadok A., Icekson T. A phenomenological exploration of work-related post-traumatic growth among high-functioning adults maltreated as children. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 1048295. DOI:

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1048295. 5. Longitudinal cross-lagged association between posttraumatic stress disorder, post-traumatic growth, and deliberate rumination among healthcare staff 2 years after the COVID-19 pandemic in Hubei Province, China / J. Wen et al. *BMC Psychiatry*. 2025. Vol. 25, Iss. 1. Art. 206. DOI: https://doi.org/10.1186/s12888-025-06540-w. 6. Ryu J.-H., Suh K.-H. Self-Disclosure and Post-traumatic Growth in Korean Adults: A Multiple Mediating Model of Deliberate Rumination, Positive Social Responses, and Meaning of Life. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 878531. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.878531.

С. В. Усик,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
(м. Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У СПОРТСМЕНІВ З ДАРТСУ ТА ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження впливу стратегій емоційної регуляції на результативність діяльності у дартсі. Дослідження проведено на вибірці 16 осіб із різним рівнем підготовки. Порівнювалися дві моделі виконання: автоматизована (інтуїтивна) та свідомо-контрольована.

На рівні загальної вибірки статистично значущих відмінностей не виявлено ($t(15)=0,41$; $p>0,05$; $d=0,10$). Водночас встановлено принципово різноспрямовані ефекти залежно від рівня майстерності: у досвідчених спортсменів автоматизація підвищує результативність, тоді як у менш досвідчених свідомий контроль виконує компенсаторну функцію.

Досліджено вплив музичної інтервенції на емоційний стан перед грою із суперником ($n=52$), яка продемонструвала статистично вагоме зниження рівня емоційної напруги ($d=0,83$).

Обґрунтовано, що ефективність емоційної регуляції визначається не рівнем її інтенсивності, а відповідністю стратегії рівню сформованості навички.

Ключові слова: емоційна регуляція, психологія у дартсі, музична інтервенція, автоматизовані навички, спортивна діяльність, психологія спорту.

Abstract. The article presents the results of an empirical study examining the influence of emotional regulation strategies on performance in darts. The study was conducted on a sample of 16 participants with varying levels of expertise. Two performance models were compared: an

automated (intuitive) mode and a consciously controlled mode.

At the level of the overall sample, no statistically significant differences were found ($t(15) = 0.41$; $p > 0.05$; $d = 0.10$). However, fundamentally different effects were identified depending on the level of expertise: among experienced players, automation enhances performance, whereas for less experienced individuals, conscious control serves a compensatory function.

The impact of a musical intervention on the pre-competitive emotional state was also investigated in a separate sample ($n = 52$). The results demonstrated a statistically significant reduction in emotional tension ($d = 0.83$).

It is substantiated that the effectiveness of emotional regulation is determined not by its intensity, but by the correspondence between the selected strategy and the level of skill acquisition.

Keywords: emotional regulation, psychology in darts, musical intervention, automated skills, sports activity, sport psychology.

Постановка проблеми. У сучасному житті емоційна регуляція є одним із ключових чинників успішності в діяльності. Як зазначають дослідження, інтенсивність емоцій проявляється у силі переживань і безпосередньо пов'язана з рівнем активації нервової системи та значущістю ситуації для особистості [5].

Емоції у спорті - виді діяльності, що характеризується високою емоційною динамікою, напряму впливають на результат і їх прояви залежать від здатності спортсмена контролювати емоційний стан в умовах високого психологічного тиску [4]. У сучасній психології спорту емоційна регуляція розглядається як один із ключових чинників забезпечення ефективності діяльності [2; 3].

Це особливо актуально для видів спорту, що вимагають високої точності та стабільності рухів протягом тривалого часу, зокрема дартсу [7]. В умовах змагальної діяльності навіть незначні коливання емоційного стану можуть істотно впливати на результат [1; 4; 6].

Попри зростання популярності дартсу в Україні і включення цього виду спорту до модельної навчальної програми МОН України (наказ №1185 від 22.08.2024), психологічні механізми, що визначають ефективність діяльності у цьому виді спорту, залишаються недостатньо дослідженими. Це зумовило актуальність дослідження щодо ефективності різних технік кидка в залежності від певного емоційного стану спортсмена та додаткових психотехнік, зокрема музичної інтервенції.

Теоретична база. У спортивній психології значного поширення

набула концепція індивідуальних зон оптимального функціонування (IZOF), що підкреслює залежність ефективності діяльності від індивідуально оптимального рівня емоційного збудження [8].

Водночас, надмірний свідомий контроль може порушувати автоматизовані навички, що особливо проявляється у досвідчених спортсменів. Це створює теоретичну суперечність між необхідністю контролю та потребою збереження автоматизму за сприятливим емоційним станом.

Мета дослідження: Дослідити ефективність автоматизованого та свідомо-контрольованого виконання дій у дартсі, а також оцінити вплив музичної інтервенції на емоційний стан спортсменів.

Гіпотеза: Ефективність автоматизованого та свідомо-контрольованого виконання залежить від рівня сформованості навичок спортсмена. Музична інтервенція знижує рівень емоційної напруги незалежно від рівня майстерності, що створює передумови для ефективної реалізації автоматизованих рухів.

Методика. У дослідженні взяли участь 16 осіб віком від 18 до 65 років із різним рівнем підготовки. Учасники виконували серії кидків (10 підходів) у двох умовах: автоматизованого виконання, що передбачає інтуїтивну дію без свідомого аналізу техніки, та свідомо-контрольованого виконання із максимальною концентрацією на технічних елементах. Спортсмени виконували кидки в один і той самий сектор (20), стандартизованих за правилами Всесвітньої Федерації Дартсу (WDF) мішеней [9].

Оцінювалися показники результативності (сума набраних очок) та частоти серцевих скорочень як індикатора психоемоційного напруження (Apple Watch Series 4.0). Для перевірки статистичної значущості відмінностей використано парний t-критерій Стьюдента та коефіцієнт ефекту (Cohen’s d).

Дослідження впливу музичної інтервенції проведено на вибірці 52 осіб, які були розподілені на експериментальну та контрольну групи. Рівень емоційної напруги оцінювався за шкалою самооцінки до та після впливу.

Результати дослідження. Аналіз загальної вибірки не виявив статистично значущих відмінностей між автоматизованим і свідомо-контрольованим виконанням ($t(15)=0,41$; $p>0,05$; $d=0,10$), що свідчить про відсутність універсальної переваги однієї зі стратегій.

Водночас деталізований аналіз показав принципово різні тенденції, залежно від рівня підготовки учасників. У групі досвідчених спортсменів (досвід гри в дартс понад три роки) і рівнем

майстерності вище середнього, автоматичне виконання мало тенденцію до підвищення результативності (табл.1).

Таблиця 1

Результативність гравців з рівнем вище середнього (n=7)

Показник	**Автоматизація**	**Контроль**
Середнє значення	724,4	650,0

Натомість у групі менш досвідчених гравців спостерігалася протилежна тенденція: свідомо-контрольоване виконання виявилося більш ефективним (різниця близько 44 очок), що вказує на роль контролю як механізму організації діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Результативність гравців з рівнем майстерності нижче середнього (n=9)

Показник	**Автоматизація**	**Контроль**
Середнє значення	442,9	486,6

Таким чином, у досвідчених спортсменів зі змагальним досвідом і високою майстерністю результати вказують на перевагу автоматизованого виконання, в той час як для спортсменів з низьким рівнем підготовки більш ефективним є свідомо-контрольоване виконання (табл.3).

Таблиця 3

Результативність автоматизованого і зосередженого кидання залежно від рівня майстерності (M ± SD)

Група	**n**	**Автомат**	**Контроль**	**Різниця**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Загальна вибірка	16	567,4	558,1	+9,3	0,216	0,832	0,054
Високий рівень	7	724,4	650,0	+74,4	1,668	0,146	0,630
Нижчий рівень	9	442,9	486,6	-43,7	-0,678	0,517	-0,226

Аналіз частоти серцевих скорочень показав, що свідомий контроль супроводжується підвищенням психофізіологічного напруження. Частота серцевих скорочень різко зростає при включенні свідомого контролю (до 80–105 уд./хв), що може виступати додатковим фактором, який впливає на результативність: спокій: 60–75 уд./хв; автоматизація: 70–85 уд./хв; контроль: 80–105 уд./хв.

Отримані результати свідчать, що автоматизація сприяє зниженню когнітивно-емоційного навантаження та забезпечує стабільність виконання у досвідчених спортсменів, тоді як у новачків свідомий контроль виконує функцію організації та структуризації дії. Отже, емоційну регуляцію доцільно розглядати не як лінійне зниження або підвищення рівня напруження, а як процес оптимізації співвідношення автоматизованих і контрольованих компонентів діяльності залежно від рівня сформованої навички.

У цьому контексті актуалізується питання можливості цілеспрямованого впливу на емоційний стан спортсмена, як чинника підвищення ефективності діяльності. Одним із механізмів такої оптимізації може виступати музична інтервенція, яка через зниження рівня психоемоційного напруження сприяє переходу до більш автоматизованого режиму виконання вправ у дартсі.

З огляду на це, наступним етапом дослідження стало вивчення впливу музичної інтервенції на емоційний стан спортсменів. У дослідженні взяли участь гравці з різним рівнем змагального досвіду (n = 52), які оцінювали рівень власної емоційної напруги перед виконанням серії кидків за шкалою від 1 до 10. Учасників було розподілено на експериментальну та контрольну групи. Експериментальна група протягом 10 хвилин прослуховувала релаксаційну інструментальну музику (темп 60–80 bpm), тоді як контрольна група виконувала завдання без музичного супроводу. Подальший аналіз результатів засвідчив статистично значуще зниження рівня емоційної напруги у групі музичної інтервенції, що вказує на її позитивний вплив на психоемоційний стан спортсменів (табл. 4).

Таблиця 4

Рівень емоційної напруги до та після музичної інтервенції (M ± SD, n=52)

Група	n	Pre-test (M ± SD)	Post-test (M ± SD)	Зниження	t	p	Cohen's d

Експеримент (музика)	26	6,25±1,43	4,15±1,62	2,10	-4,21	<0,001	0,83
Контрольна	26	6,08±1,35	5,65±1,41	0,43	-	-	-

Обговорення**.** Отриманий ефект впливу музичної інтервенції свідчить про її потенціал як інструменту цілеспрямованої регуляції психоемоційного стану спортсмена перед грою.

Результати експериментів також дозволяють зробити висновок, що ефективність виконання вправ у дартсі на різних етапах майстерності визначається не стільки рівнем емоційної регуляції, а відповідністю обраної стратегії рівню сформованості навички.

Відсутність значущих відмінностей на рівні загальної вибірки пояснюється взаємною компенсацією протилежних ефектів у підгрупах. Таким чином, результати узгоджуються з уявленнями про стадійний характер формування навичок, де на початкових етапах провідну роль відіграє свідомий контроль, а на пізніх - автоматизація.

Отримані дані дозволяють розглядати музичну інтервенцію як засіб оптимізації функціонального стану, що опосередковано впливає на ефективність діяльності через підвищення доступності автоматизованих навичок.

Обмеження дослідження. Проведене дослідження має низку обмежень, які слід враховувати при інтерпретації результатів. По-перше, невеликий обсяг вибірки (n=16 у першому експерименті) обмежує можливості узагальнення отриманих результатів. По-друге, неоднорідність груп за рівнем підготовки могла впливати на варіативність показників і статистичну потужність аналізу. По-третє, оцінка емоційної напруги у дослідженні музичної інтервенції базувалася на суб'єктивних показниках самооцінки, що може супроводжуватися індивідуальними відмінностями у сприйнятті власного стану. Отримані результати можуть розглядатись як попередня емпірична база, у подальших дослідженнях доцільним є використання більших вибірок та об'єктивних психофізіологічних показників.

Висновки. Проведене дослідження дозволило встановити, що ефективність емоційної регуляції у дартсі має диференційований характер і визначається рівнем підготовки спортсмена. Початкова гіпотеза підтвердилась частково - автоматизоване виконання є більш ефективним для досвідчених гравців, тоді як свідомий контроль виконує компенсаторну функцію у новачків і сприяє кращим

результатам. Таким чином, ефективність діяльності у дартсі доцільно розглядати як результат взаємодії рівня автоматизації навички та обраної стратегії емоційної регуляції.

Встановлено, що надмірний свідомий контроль супроводжується підвищенням психофізіологічного напруження, що може негативно впливати на результативність діяльності. Доведено, що музична релаксаційна інтервенція суттєво знижує рівень емоційної напруги для всіх груп спортсменів, незалежно від рівня майстерності і може бути рекомендована як доступний та ефективний інструмент підготовки.

Отримані результати дозволяють розглядати емоційну регуляцію у дартсі як контекстно-залежний процес, що визначається відповідністю між рівнем сформованості навички, типом регуляторної стратегії та функціональним станом спортсмена. Це відкриває можливості для розробки диференційованих підходів до психологічної підготовки, зокрема із використанням музичних інтервенцій як засобу оптимізації передзмагального стану.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним є подальше дослідження особливостей емоційної регуляції спортсменів з дартсу, зокрема у зв'язку з типологічними характеристиками особистості, а також використання об'єктивних психофізіологічних показників для більш точного аналізу регуляторних процесів. Окремого вивчення потребує вплив різних параметрів музики на ефективність спортивної діяльності і передзмагальний емоційний стан спортсменів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вейнберг Р. С., Гоулд Д. Психологія спорту. Київ: Олімпійська література, 2014. 335 с. 2. Кириленко Т. С. Психологія спорту. Регуляція психічних станів : навч. посіб. Київ : Інститут післядипломної освіти Київського нац. університету імені Тараса Шевченка, 2002. 112 с. 3. Курдибаха О. М. Психологічна підготовка спортсменів у спортивній діяльності // *Габітус*. 2020. № 18 (2). С. 72–76. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.13 URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/18-2020/part%202/18-2_2020.pdf 4. Олійник Н. А., Войтенко С. М. Психологічні особливості спортивної діяльності. Вінниця : ВНАУ, 2020. 240 с. 5. Психологія емоцій та почуттів : підручник / О.М. Цільмак та ін. ; за заг. ред. О. М. Цільмак. Одеса : Гельветика, 2024. 420 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/395472821_Psihologia_emocij_ta_pocuttiv_2024 6. Соловйов В. Ф. Психологія спорту : навч.-метод. посіб. Львів : ЛДУФК ім. Івана Боберського, 2025. 40 с. 7. Edwards B. et al. Effects of time of day and distance upon accuracy and consistency of throwing darts // Journal of

Sports Sciences. 2007. Vol. 25, No. 13. P. 1531–1538. 8. Hanin Y. L. Individual zones of optimal functioning (IZOF) model // Emotions in sport. Champaign, IL : Human Kinetics, 2000. P. 65–89. 9. World Darts Federation. Playing and Tournament Rules. URL: https://dartswdf.com/storage/uploads/fb05b306-c92c-4f08-b512-affb092a1b3d/2018-02-28_WDF_Playing_and_Tournament_Rules_rev20.pdf.

В. Чуднівець,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія
Науковий керівник: С. Л. Кондратюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПОВЕДІНКУ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Реалії сьогодення засвідчують, що з початком повномасштабної війни в Україні тривога стала одним із найпоширеніших психологічних станів українського суспільства. При цьому тривога, викликана бойовими діями, поєднується з віковими особливостями та індивідуальними характеристиками особистості. Умови війни суттєво впливають на психоемоційний стан підлітків, що потребує глибокого й виваженого аналізу особливостей їхньої психіки. Дослідження цієї проблематики дає змогу розкрити важливі аспекти впливу воєнного конфлікту на психічне здоров'я підлітків. Наслідки воєнного часу для вразливої особистості проявляються у розвитку посттравматичного стресового розладу, тривожності, депресивних станів та інших психологічних проблем. Підлітки потребують особливої підтримки з боку фахівців, оскільки мають специфічні особливості переживання складних життєвих обставин. Вони більш гостро реагують на потенційно травматичні події, а рівень їхнього вікового розвитку вже дозволяє усвідомлювати ситуацію та розуміти соціально-психологічні аспекти воєнного часу [1].

Проблема психоемоційного стану підлітків є надзвичайно актуальною в контексті сучасної суспільної ситуації. Дослідження цієї теми допомагає визначити ключові наслідки впливу війни на психічне здоров'я молодого покоління. На сьогодні в Україні значна частина дітей уже зазнала психотравматизації внаслідок воєнних подій. У багатьох із них спостерігаються порушення сну, підвищена тривожність, зниження потреби у спілкуванні, нічні кошмари та

погіршення пам’яті [2].

В умовах війни виникає велика кількість стресогенних чинників, які негативно впливають на психіку, не пристосовану до подібних умов. Найпоширенішими серед них є сигнали повітряної тривоги, звуки вибухів і стрілянини, постійне перебування в інформаційному полі, переживання за власне життя та безпеку близьких, страх перед непередбачуваними загрозами, а також відчуття безсилля перед обставинами. Напруження не зникає навіть у періоди відносного затишшя, адже зберігається відчуття невизначеності та небезпеки [3].

Підлітки відрізняються від дітей і дорослих специфікою реагування на стресові ситуації. Для них характерні підвищена емоційність, імпульсивність та схильність до крайнощів. У молодших підлітків (11–14 років) частіше спостерігаються страхи, тривожність і залежність від дорослих. Вони можуть не до кінця усвідомлювати реальний зміст подій, однак гостро відчувають емоційний фон і реагують на нього. У старших підлітків (15–18 років) реакції є більш складними: виникають екзистенційні переживання, переоцінка життєвих цінностей, інколи – відчуття безнадії або втрати сенсу життя.

Психоемоційні зміни безпосередньо впливають на поведінку підлітків. Передусім змінюється навчальна діяльність: багато підлітків втрачають інтерес до навчання через емоційне виснаження та труднощі концентрації уваги. Дистанційне навчання в умовах війни також ускладнює процес засвоєння знань. Крім того, відбуваються зміни у соціальній поведінці. Частина підлітків стає замкненою, уникає спілкування, тоді як інші, навпаки, демонструють агресивність або імпульсивність як спосіб привернення уваги чи емоційної розрядки. Також зростає ризик девіантної поведінки, що проявляється у порушенні соціальних норм, схильності до ризикованих дій та агресивних реакцій.

Водночас війна впливає і на формування системи цінностей та світогляду підлітків. Вони швидше дорослішають, переосмислюють значення життя, безпеки, родини та взаємопідтримки [4].

Попри значний негативний вплив війни, частина підлітків демонструє здатність до адаптації та психологічного відновлення. Це явище визначається поняттям резильєнтності – здатності особистості протистояти стресу та відновлюватися після травматичних подій.

Психоемоційний стан підлітків у період війни характеризується нестабільністю та значною кількістю емоційних переживань. Дослідження українських науковців засвідчують, що більшість підлітків перебуває у стані постійного емоційного напруження, яке

може переходити у хронічний стрес.

Однією з ключових особливостей є підвищена тривожність, пов'язана з невизначеністю майбутнього, страхом втрати близьких, а також постійним інформаційним тиском з боку засобів масової інформації та соціальних мереж. Підлітки часто перебувають у стані очікування небезпеки, постійно переглядають новини, що негативно впливає на їхню нервову систему.

Не менш важливим проявом є страх, який може набувати різних форм: страх смерті, самотності, втрати дому чи близьких людей. У деяких випадках страх трансформується у фобічні реакції. Також спостерігаються депресивні стани, що проявляються у зниженні настрою, втраті інтересу до звичних видів діяльності та відчутті безнадії.

Війна впливає не лише на емоційну сферу, а й на когнітивні процеси підлітків. Спостерігаються зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, труднощі у навчанні. Підліткам складно зосереджуватися на навчальному матеріалі через постійні тривожні думки. Це призводить до зниження успішності та втрати мотивації. Мислення може набувати песимістичного характеру та концентруватися переважно на загрозах і небезпеках.

Окрім базових змін у поведінці, варто звернути увагу й на інші прояви психоемоційного напруження. Зокрема, порушується режим дня: підлітки можуть страждати від безсоння або мати поверхневий тривожний сон. Також спостерігаються зміни харчової поведінки – стрес може спричиняти як переїдання, так і втрату апетиту. Залежність від гаджетів нерідко стає способом уникнення реальності та механізмом емоційної саморегуляції. У деяких випадках формується ризикована поведінка, коли підлітки ігнорують небезпеку через потребу відчути контроль над ситуацією [5].

Війна впливає й на базові компоненти особистості підлітка. Зокрема, змінюється самооцінка – вона може як знижуватися, так і підвищуватися у випадку успішного подолання труднощів [6]. Формуються нові життєві цінності: підлітки починають більше цінувати безпеку, родину та людське життя.

Змінюється також ідентичність особистості. Підлітки можуть сильніше ідентифікувати себе як громадяни своєї держави або, навпаки, під впливом соціального середовища долучатися до неформальних об'єднань, що позначається на їхніх поглядах і життєвих орієнтаціях.

Окрему увагу дослідники приділяють гендерним особливостям

переживання війни. Дівчата частіше демонструють внутрішні переживання – тривожність, депресивні стани, емоційну вразливість. Хлопці більш схильні до зовнішніх реакцій – агресії, ризикованої поведінки та імпульсивних вчинків. Водночас такі відмінності не є абсолютними, оскільки значною мірою залежать від індивідуально-психологічних особливостей.

Важливу роль у подоланні негативних наслідків війни відіграє сім'я. Якщо батьки самі перебувають у стані постійного стресу, це передається дитині. Натомість емоційно стабільні дорослі здатні допомогти підліткові впоратися з переживаннями. Значення мають стиль виховання, рівень підтримки, відкритість у спілкуванні та загальний емоційний клімат у родині.

Освітнє середовище в умовах війни виконує не лише освітню, а й психологічно підтримувальну функцію, оскільки може забезпечувати відчуття стабільності та безпеки. Проте часті перерви у навчанні, дистанційний формат та дефіцит живого спілкування негативно впливають на психоемоційний стан підлітків. Саме тому педагоги мають бути підготовленими до роботи з дітьми, які пережили психотравматичний досвід.

Наслідки війни можуть проявлятися навіть через роки. Серед них – формування тривожних розладів, порушення міжособистісних взаємин, зниження довіри до світу та труднощі професійного самовизначення. Водночас можливими є й позитивні наслідки, зокрема розвиток зрілості, відповідальності та психологічної стійкості.

Отже, психологічний портрет підлітка в умовах війни формується як складна система емоційних, когнітивних і поведінкових характеристик, що відображають реакцію на хронічний стрес, невизначеність і травматичні події. Його особливості залежать від інтенсивності стресових чинників, рівня підтримки з боку сім'ї та соціального середовища, а також від індивідуальних психологічних ресурсів особистості.

Емоційна сфера підлітка в умовах війни характеризується підвищеною тривожністю, внутрішнім напруженням та постійним очікуванням небезпеки. Часто спостерігаються різні форми страху — від конкретних переживань щодо обстрілів чи втрати близьких до невизначеного відчуття загрози. Також можливі різкі перепади настрою, емоційна нестабільність, дратівливість або емоційне відсторонення як форма психологічного захисту [4].

Когнітивна сфера характеризується труднощами концентрації уваги, погіршенням пам'яті та зниженням здатності до тривалого

інтелектуального навантаження. Значна частина психічних ресурсів витрачається на переживання тривоги та обробку стресових сигналів. Мислення набуває песимістичного спрямування та орієнтується переважно на потенційні загрози.

У поведінковій сфері спостерігаються або соціальна ізоляція, або, навпаки, підвищена імпульсивність і конфліктність. Частина підлітків уникає соціальних контактів, інші ж демонструють агресивність як спосіб емоційної розрядки. Також характерними є порушення сну, зниження навчальної мотивації та надмірна залежність від цифрового середовища як способу втечі від реальності [1].

Таким чином, війна має комплексний вплив на психоемоційний стан і поведінку сучасних підлітків. Вона змінює їхню систему цінностей, емоційне реагування, поведінкові стратегії та особистісний розвиток загалом. Саме тому надзвичайно важливими є своєчасна психологічна підтримка, створення безпечного освітнього середовища та посилення ролі сім'ї у формуванні психологічної стійкості підлітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вплив війни на психоемоційний стан підлітків / Ужгородський національний університет. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/d90e74a1-7e33-4efb-a65d-38b6d51cc184. 2. Богучарова О. І. Внутрішня картина здоров'я як умова формування особистості. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2002. Т. IV, ч. 1. С. 11–20. 3. Психологія переживання війни: досвід України: зб. наук. пр. Київський національний університет культури і мистецтв. Київ : КНУКіМ, 2022. 180 с. 4. Воронова В. І., Ковальчук В. І., Велько К. А. Психоемоційний стан учнів підліткового віку в умовах війни в Україні. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective.* 2025. Т. 3, № 1. С. 30–38. 5. Діденко Г. Девіантна поведінка підлітків: психологічні чинники. *Психолого-педагогічні проблеми сучасності*. 2021. 6. Стеценко А. І. Резильєнтність особистості в кризових умовах. *Психологічні перспективи.* 2022. Вип. 40. С. 87–103.

С. С. Шамрай,
магістр психології, юрисконсульт
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТУ ІНТЕРЕСІВ У ПУБЛІЧНІЙ СЛУЖБІ: РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПРАВОВОЇ ПРЕВЕНЦІЇ

Проблема конфлікту інтересів у системі публічної служби України є складним, багатовекторним явищем, яке перебуває на

перетині правової доктрини, адміністративного менеджменту та глибинної психології особистості. В умовах сучасної трансформації державного апарату, цифровізації процесів управління та посилення антикорупційних вимог з боку міжнародної спільноти, забезпечення доброчесності публічних службовців стає фундаментом національної безпеки та довіри громадян до державних інститутів.

Проте, як свідчить практика діяльності правоохоронних органів та Національного агентства з питань запобігання корупції, суто нормативно-правового інструментарію часто виявляється недостатньо для повного нівелювання корупційних ризиків. Це зумовлено тим, що конфлікт інтересів зароджується не лише у зовнішньому процедурному полі, а й у внутрішньому психологічному просторі свідомості суб'єкта владних повноважень, де особисті цінності, амбіції, емоційні прив'язаності та соціальні очікування взаємодіють і формують вибір поведінки.

Психологічна природа цього явища вимагає застосування міждисциплінарного підходу, де юридична норма розглядається в нерозривному зв'язку з мотиваційною, когнітивною та емоційною сферами особистості [8, с. 12]. Наприклад, службовець, який водночас є членом родини учасника тендерного процесу, може підсвідомо переоцінювати об'єктивність своїх рішень, обґрунтовуючи їх «професійною необхідністю» або «корпоративною лояльністю». Така когнітивна і емоційна дихотомія створює ризик непрямого порушення принципу доброчесності, навіть якщо формально особа діє у межах законодавчих норм. Крім того, соціальний контекст – очікування колег, неформальні ієрархії та корпоративні традиції – додатково модулює поведінкові стратегії службовця, що може призводити до латентного конфлікту інтересів, який важко виявити зовнішнім наглядом [7, с. 134–140].

Таким чином, для ефективного запобігання конфлікту інтересів необхідно поєднувати правові механізми з психоемоційним та мотиваційним аналізом дій суб'єкта, інтегруючи юридичні вимоги з розвитком внутрішньої рефлексивної компетентності публічних службовців, що дозволяє своєчасно ідентифікувати та нейтралізувати потенційні ризики порушень [8, с. 15–18]. Такий підхід передбачає відхід від суто формального розуміння правових норм як зовнішніх обмежень і перехід до їх інтеріоризації, коли вимоги законодавства стають внутрішніми регуляторами поведінки особистості. У цьому випадку правова норма перестає сприйматися як інструмент контролю, а набуває характеру особистісно значущого орієнтира, що визначає

професійну ідентичність службовця.

Важливо підкреслити, що психоемоційний компонент прийняття рішень у публічній службі часто залишається поза увагою традиційних антикорупційних заходів, хоча саме він значною мірою визначає поведінку особи в умовах невизначеності або конфлікту цінностей. Зокрема, емоції, пов'язані з почуттям обов'язку, вдячності, страху втрати соціальних зв'язків або бажанням уникнути конфлікту, можуть істотно впливати на об'єктивність службових рішень. Тому інтеграція психологічного аналізу дозволяє не лише фіксувати факт порушення, а й виявляти його передумови, що є ключовим для превенції.

Практична реалізація такого підходу може включати впровадження систем регулярного самооцінювання, рефлексивних практик та тренінгів із розвитку емоційного інтелекту, які спрямовані на підвищення усвідомленості службовців щодо власних мотивів і поведінкових реакцій. Наприклад, аналіз типових управлінських ситуацій із потенційним конфліктом інтересів дозволяє сформувати навички розпізнавання ризиків ще на ранніх етапах їх виникнення. У свою чергу, розвиток критичного мислення сприяє зниженню впливу когнітивних викривлень, таких як раціоналізація чи селективне сприйняття.

Інтеграція правових і психологічних механізмів повинна супроводжуватися відповідними організаційними змінами, зокрема формуванням середовища, яке підтримує відкритість, відповідальність та готовність до етичного самоконтролю. У такому середовищі службовець отримує не лише нормативні орієнтири, а й інструменти для їх практичного застосування, що суттєво підвищує ефективність запобігання конфлікту інтересів. У результаті поєднання правових та психологічних підходів дозволяє сформувати комплексну модель превенції, в якій зовнішні механізми контролю доповнюються внутрішніми механізмами саморегуляції. Саме така синергія забезпечує стійкість антикорупційної політики та сприяє формуванню професійної культури, орієнтованої на доброчесність і відповідальність.

Юридичне визначення конфлікту інтересів, закріплене у Законі України «Про запобігання корупції», акцентує увагу на наявності суперечності між приватним інтересом особи та її службовими повноваженнями, що здатна вплинути на об'єктивність прийняття рішень [1]. Проте з погляду психологічної науки, така суперечність є класичним проявом внутрішньо-особистісного рольового конфлікту.

Публічний службовець щодня перебуває у стані динамічної напруги між декількома ідентичностями: «Я – державний діяч», «Я – член сім'ї», «Я – представник певної соціальної групи» або «Я – суб'єкт приватних економічних відносин» [7, с. 134]. Кожна з цих ролей має власну систему цінностей, норм та очікувань, що нерідко вступають у суперечність між собою. Професійна роль вимагає неупередженості, законності та орієнтації на публічний інтерес, тоді як приватні ролі часто передбачають лояльність, підтримку близьких осіб або прагнення до особистої вигоди.

Конфлікт інтересів виникає тоді, коли приватна ідентичність починає домінувати над професійною, а суб'єкт не володіє достатніми психологічними механізмами для стримування цього домінування. При цьому важливо підкреслити, що таке домінування не завжди є усвідомленим: у багатьох випадках воно має латентний характер і проявляється через когнітивні викривлення, емоційні реакції та автоматизовані поведінкові патерни. Наприклад, службовець, який розглядає питання щодо працевлаштування знайомої особи, може щиро вважати, що керується виключно професійними критеріями, тоді як насправді його рішення опосередковано визначається емоційною прихильністю або бажанням зберегти соціальні зв'язки.

Внутрішньоособистісний рольовий конфлікт посилюється в умовах невизначеності або дефіциту чітких процедурних орієнтирів, коли службовець змушений самостійно інтерпретувати межі допустимої поведінки. У таких ситуаціях значну роль відіграють індивідуальні психологічні характеристики, зокрема рівень самоконтролю, розвиток етичної свідомості та здатність до рефлексії. Якщо ці якості недостатньо сформовані, особа схильна обирати варіанти поведінки, які забезпечують короткострокову психологічну або соціальну вигоду, навіть ціною порушення професійних стандартів. Водночас слід враховувати, що рольовий конфлікт у публічній службі не є одноразовим явищем, а має кумулятивний характер. Повторювані ситуації, у яких приватний інтерес отримує пріоритет, поступово змінюють внутрішні нормативні орієнтири особистості, формуючи толерантність до порушень і знижуючи чутливість до етичних ризиків. У результаті відбувається трансформація професійної ідентичності, коли службовець починає сприймати конфлікт інтересів не як відхилення, а як звичну складову службової діяльності, що суттєво ускладнює його виявлення та правове врегулювання [7, с. 138–140].

Одним із найпотужніших психологічних чинників, що

детермінують виникнення конфлікту інтересів, є механізм когнітивного дисонансу. Теорія Леона Фестінгера стверджує, що стан дисонансу виникає як реакція на суперечність між знаннями людини про обов'язок та її реальними прагненнями до вигоди [6, с. 5]. Для публічного службовця усвідомлення того, що він діє всупереч присязі чи закону, створює нестерпний психологічний дискомфорт. Аби позбутися цього стану, психіка автоматично запускає механізми захисту, провідним серед яких є раціоналізація. У науковій літературі раціоналізація розглядається як інтелектуальна спроба особистості виправдати свої неетичні дії, надаючи їм вигляду логічно обґрунтованих, морально прийнятних або навіть шляхетних [6, с. 48]. Наприклад, суб'єкт може переконувати себе, що лобіювання інтересів певної бізнес-структури є необхідним для «підтримки вітчизняного виробника», хоча справжньою причиною є отримання приватної винагороди. Таким чином, раціоналізація дозволяє службовцю зберігати позитивний образ «Я» при здійсненні деструктивних дій.

Більш глибокий рівень деформації етичної свідомості розкривається через концепцію морального відсторонення (moral disengagement), запропоновану Альбертом Бандурою. Це складний метакогнітивний процес, за допомогою якого людина звільняє себе від внутрішнього осуду, вчиняючи дії, що порушують її власні моральні стандарти [5, с. 45]. У контексті публічної служби моральне відсторонення може набувати восьми різних форм, серед яких найбільш небезпечними є моральне виправдання, дифузія відповідальності та викривлення наслідків. Службовець, який перебуває у стані конфлікту інтересів, часто використовує стратегію «порівняння з гіршим»: «Мій невеликий інтерес у цій справі – ніщо порівняно з тими мільярдними розкраданнями, які чинять вищі посадовці». Такий хід думок поступово знижує поріг чутливості до правопорушень, що призводить до формування стійкої антисоціальної установки [5, с. 232].

Когнітивні викривлення, або так звані «пастки мислення», відіграють роль каталізаторів у виникненні конфлікту інтересів. Зокрема, феномен селективного сприйняття (selective perception) змушує службовця підсвідомо фільтрувати інформацію, помічаючи лише ті факти, які підтверджують правильність його (часто заангажованого) рішення [3, с. 98]. Це доповнюється «ілюзією неупередженості», коли особа щиро вірить у свою здатність залишатися об'єктивною, попри наявність явного приватного інтересу. Соціальна психологія доводить, що людина не здатна повністю

контролювати вплив своїх симпатій та антипатій на процес обробки інформації без спеціальної інтелектуальної підготовки [3, с. 112]. Таким чином, «сліпа зона» етичного сприйняття стає пропуском для реалізації корупційних схем під виглядом законної діяльності.

Емоційна сфера особистості у ситуації конфлікту інтересів часто характеризується станом стресу та тривоги. Необхідність вибору між лояльністю до закону та лояльністю до близьких осіб (родичів, друзів, бізнес–партнерів) створює ситуацію «подвійної пастки». Соціальний тиск та очікування референтної групи часто виявляються сильнішими за правовий імператив. У публічній службі це часто проявляється у формі конформізму – прагнення бути «як усі», не виділятися своїми етичними принципами на тлі загальноприйнятої (нехай і сумнівної) практики в колективі [4, с. 215]. Емоційна залежність від статусу та страх його втрати змушують службовця йти на компроміси, які з часом стають системними.

Враховуючи зазначене, стає очевидним, що суто зовнішній контроль (декларування, перевірки, санкції) не може бути вичерпним інструментом правової превенції. Виникає нагальна потреба у розвитку внутрішніх регуляторів поведінки, головним серед яких є саморефлексія. У психолого-правовому дискурсі саморефлексія розглядається як здатність особистості до критичного аналізу власних станів, мотивів та дій з позиції «незалежного спостерігача» [7, с. 150]. Вона дозволяє службовцю вийти за межі автоматичних когнітивних пасток та раціоналізацій. Розвинена рефлексія дає можливість ідентифікувати приватний інтерес ще на стадії його зародження, до того як він перетвориться на конкретне правопорушення.

Роль саморефлексії у правовій превенції полягає у декількох аспектах. По-перше, це когнітивний фільтр, який дозволяє відрізнити об'єктивну службову необхідність від особистої зацікавленості. По-друге, це інструмент деконструкції самовиправдань: рефлексуючий службовець ставить собі питання не «Як мені це пояснити закону?», а «Чому я насправді хочу прийняти саме це рішення?». По-третє, саморефлексія сприяє формуванню етичної стійкості (ethical resilience), тобто здатності протистояти зовнішньому тиску та спокусам завдяки чіткій системі внутрішніх цінностей [7, с. 155].

Для інтеграції саморефлексії у практику публічної служби необхідно впровадити конкретні методичні інструменти, які дозволяють перевести абстрактні етичні принципи у площину щоденної управлінської діяльності. Одним із таких інструментів є «етична рефлексивна пауза» перед прийняттям будь-якого

дискреційного рішення. Суть цього підходу полягає у свідомому призупиненні автоматичного процесу прийняття рішення з метою короткочасного, але глибокого аналізу власних мотивів та можливих наслідків дій. Службовець має пройти крізь систему контрольних питань: 1) чи маю я або мої близькі хоча б мінімальну вигоду від цього рішення; 2) чи відчуваю я вдячність або обов'язок перед суб'єктом, щодо якого приймається рішення; 3) як би це рішення виглядало в очах громадськості, якби всі деталі моїх стосунків із цією особою стали відомі [8, с. 20]. Доцільним є також доповнення цього переліку питанням про відповідність рішення не лише букві, а й духу закону, а також готовність суб'єкта публічно обґрунтувати свою позицію.

Така інтелектуальна вправа виконує декілька функцій одночасно. По-перше, вона перериває автоматизм корупційного мислення, який часто базується на звичних поведінкових патернах і неусвідомлених установках. По-друге, активізує метакогнітивні процеси, змушуючи особу перейти від інтуїтивного до аналітичного рівня мислення. По-третє, створює психологічну дистанцію між суб'єктом і ситуацією, що дозволяє об'єктивніше оцінити власні дії та їх відповідність професійним стандартам. У практичному вимірі це може виглядати як коротка пауза перед підписанням документа або прийняттям управлінського рішення, під час якої службовець свідомо «перевіряє» себе на наявність потенційного конфлікту інтересів.

Наприклад, у ситуації розгляду тендерної пропозиції компанії, пов'язаної з особою, яку службовець знає особисто, застосування «рефлексивної паузи» дозволяє виявити приховані мотиви, такі як бажання підтримати знайомого або уникнути можливого конфлікту у майбутньому. Без такого усвідомленого зупинення рішення може бути прийняте автоматично, під впливом емоційної лояльності або соціального тиску. Аналогічно, у випадку отримання подарунка або знаку уваги, навіть якщо його вартість формально не перевищує встановлені обмеження, рефлексивний аналіз дозволяє оцінити потенційний вплив цього факту на неупередженість подальших рішень.

Ефективність індивідуальної саморефлексії значною мірою залежить від організаційного середовища, у якому функціонує службовець. У зв'язку з цим організаційна культура в державних органах має трансформуватися з «культури контролю», орієнтованої переважно на виявлення та покарання порушень, у «культуру усвідомленої доброчесності», що базується на превенції, підтримці та

розвитку етичної свідомості персоналу. Така трансформація передбачає зміну управлінських підходів, де пріоритет надається не лише формальному дотриманню правил, а й формуванню внутрішньої мотивації до етичної поведінки.

Це, зокрема, включає створення безпечних каналів для обговорення етичних дилем, де службовець може висловити свої сумніви щодо наявності конфлікту інтересів без страху негайного дисциплінарного реагування [8, с. 27]. Практично це може реалізовуватися через інститути уповноважених осіб з питань запобігання корупції, етичних радників або внутрішніх консультаційних платформ. Важливо, щоб такі механізми не сприймалися як інструменти контролю, а функціонували як простір довіри та професійної підтримки.

Впровадження регулярних колективних практик рефлексії, зокрема аналізу типових кейсів, моделювання етичних ситуацій та обговорення реальних управлінських рішень. Такий підхід дозволяє не лише підвищити індивідуальний рівень усвідомленості, а й сформувати спільні стандарти доброчесності в організації. У результаті відбувається поступове формування професійного середовища, в якому етична поведінка стає не винятком, а нормою. Саме такий підхід, заснований на поєднанні індивідуальної рефлексії та організаційної підтримки, є найбільш ефективним у довгостроковій перспективі, оскільки він змінює не лише зовнішню поведінку, а й внутрішні когнітивні та ціннісні установки державних управлінців. У підсумку це сприяє формуванню стійкої антикорупційної культури, де дотримання принципів доброчесності стає усвідомленим вибором, а не лише вимогою законодавства.

Необхідно також звернути увагу на феномен «етичного дрейфу», який полягає у поступовому, майже непомітному для самої особи зміщенні моральних орієнтирів [5, с. 235]. Те, що сьогодні здається «незначним подарунком», завтра стає «нормою», а післязавтра — «обов'язковим відкатом». Саморефлексія виступає як механізм постійного «калібрування» внутрішнього морального компаса, не дозволяючи службовцю звикнути до дрібних компромісів із совістю. Безперервний процес самоаналізу є запорукою того, що професійна етика не перетвориться на формальну декларацію.

Впровадження психологічних тренінгів з розвитку рефлексивної компетентності має стати обов'язковою складовою підготовки та підвищення кваліфікації публічних службовців. Такі програми повинні включати вправи на розпізнавання когнітивних викривлень,

роботу з внутрішньоособистісними конфліктами та навчання технікам децентрації (здатності бачити ситуацію очима інших). Лише через глибоку індивідуальну роботу з кожним службовцем можна досягти реальної трансформації державної служби в Україні [7, с. 175].

Отже, конфлікт інтересів у публічній службі є складним психолого-правовим конструктом, який виникає внаслідок деформації когнітивних та емоційних процесів особистості, а також під впливом соціального та організаційного середовища. Його природа не зводиться виключно до формального порушення норм законодавства, а охоплює глибші рівні функціонування свідомості, де відбувається взаємодія цінностей, установок, мотивацій і поведінкових стратегій. Юридична норма створює лише зовнішні межі допустимої поведінки та визначає алгоритм реагування на вже виявлений конфлікт інтересів, проте вона не здатна самостійно забезпечити його попередження на етапі зародження. Саме тому ефективність антикорупційної політики значною мірою залежить від здатності суб'єкта до внутрішнього самоконтролю та усвідомлення власних дій.

У цьому контексті саморефлексія виступає як ключовий метакогнітивний механізм, що забезпечує виявлення та нейтралізацію потенційних ризиків ще до їх трансформації у правопорушення. Вона дозволяє службовцю вийти за межі «сліпих зон» етики, розпізнати механізми раціоналізації, морального відсторонення та когнітивних викривлень, а також відновити баланс між приватними інтересами та публічним обов'язком. Важливо, що саморефлексія не є вродженою якістю, а формується у процесі професійної соціалізації та може цілеспрямовано розвиватися через відповідні освітні та тренінгові практики.

Індивідуальна рефлексивна компетентність не може розглядатися ізольовано від організаційного контексту. Стійке запобігання конфлікту інтересів можливе лише за умови формування рефлексивної організаційної культури, яка підтримує відкритість, критичне мислення та обговорення етичних дилем. Перехід від карально-контрольної моделі до моделі превентивної доброчесності передбачає створення інституційних механізмів підтримки службовців, зокрема консультаційних практик, етичного наставництва та внутрішніх платформ для аналізу складних ситуацій. Такий підхід дозволяє знизити рівень латентності конфліктів інтересів і сприяє формуванню довіри всередині організації. Важливим є також усвідомлення того, що конфлікт інтересів має процесуальний і кумулятивний характер. Він рідко виникає раптово, а є результатом

поступового накопичення мікрорішень, кожне з яких окремо може не сприйматися як порушення. У зв'язку з цим особливого значення набуває рання діагностика ризиків, яка можлива лише за умови активного залучення рефлексивних механізмів.

Отже, інтеграція психологічних практик самоконтролю у систему правової превенції є необхідною умовою підвищення ефективності антикорупційної політики. Поєднання нормативного регулювання з розвитком внутрішніх механізмів усвідомленої поведінки забезпечує більш глибокий і стійкий результат, ніж застосування санкційних заходів. Формування корпусу публічних службовців, діяльність яких ґрунтується не на страху перед відповідальністю, а на внутрішньо прийнятих цінностях доброчесності, є стратегічним завданням сучасної держави. Саме такий підхід дозволяє трансформувати антикорупційну політику з інструменту реагування на порушення у механізм їх попередження, що відповідає сучасним тенденціям розвитку публічного управління та принципам належного врядування.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про запобігання корупції» від 14.10.2014 № 1700–VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1700–18 (дата звернення: 02.04.2026). 2. Кодекс України про адміністративні правопорушення: Закон України від 07.12.1984 № 8073–X (зі зм.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731–10 (дата звернення: 02.04.2026). 3. Aronson E. The Social Animal. 11th ed. New York: Worth Publishers, 2011. 512 p. 4. Bandura A. Self–Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. 604 p. 5. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York: Worth Publishers, 2016. 544 p. 6. Festinger L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford University Press, 1957. 291 p. 7. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Міленіум, 2003. 344 с. 8. Національне агентство з питань запобігання корупції. Методичні рекомендації щодо запобігання та врегулювання конфлікту інтересів. Київ, 2021. 78 с.

УДК 331:159.942.3

К. С. Шевчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності Психологія
(м. Суми, Україна)
Науковий керівник: Я. М. Раєвська,
доктор психологічних наук, професор
(м. Київ, Україна)

СПОРТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РИС ХАРАКТЕРУ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ

У статті розглянуто особливості розвитку самодисципліни, наполегливості, відповідальності, резилієнтності та громадянської ідентичності у дітей, що систематично займаються різними видами спорту, порівняно з однолітками, не залученими до регулярних тренувань. Метою дослідження є емпіричне обґрунтування впливу спортивного середовища на формування рис характеру сучасних українських дітей в умовах воєнного стану та участі у міжнародних спортивних змаганнях. Методологія дослідження включала крос-секційний порівняльний дизайн із використанням кількісних психодіагностичних методик: опитувальника акцентуацій характеру, шкали резилієнтності, методики оцінки саморегуляції та відповідальності, а також анкети для виявлення громадянської ідентичності. Додатково застосовувалося експертне оцінювання тренерів і статистична обробка даних із використанням t-критерію Стьюдента, однофакторного дисперсійного аналізу та кореляційного аналізу Пірсона. Обсяг вибірки становив 214 дітей віком 10–16 років, які представляли різні види спорту, включаючи командні (футбол, волейбол, баскетбол) та індивідуальні дисципліни (легка атлетика, боротьба, бокс, гімнастика, плавання), з окремим виділенням підгрупи дітей із досвідом участі у міжнародних змаганнях. Наукова новизна роботи полягає у комплексному аналізі зв'язку між систематичною спортивною діяльністю та формуванням конкретних рис характеру, а також визначенні ролі участі у міжнародних змаганнях у розвитку громадянської ідентичності та національної самосвідомості дітей в умовах воєнного часу. Виявлено статистично значущі відмінності у відсотковому розподілі рівнів розвитку самодисципліни, наполегливості, відповідальності та резилієнтності між дітьми, залученими до спорту, та групою порівняння; встановлено прямі

кореляційні зв'язки між тривалістю спортивного стажу та показниками психологічної стійкості й соціальної адаптації; сформовано практичні рекомендації. Висновки дослідження підтверджують виховну ефективність спортивного середовища як ресурсу морального становлення, зміцнення психологічної стійкості та формування громадянської позиції сучасних українських дітей. Практичні рекомендації передбачають інтеграцію патріотичного змісту в тренувальний процес, розвиток змагальної практики різного рівня, підготовку тренерів до роботи з дітьми в умовах психоемоційного напруження та забезпечення рівного доступу до спортивних занять для дітей із постраждалих регіонів.

***Ключові слова**: спортивне середовище, формування характеру, діти, війна, резилієнтність, громадянська ідентичність.*

Yana RAIEVSKA, Kateryna SHEVCHUK Sports environment as a factor in shaping the character of modern Ukrainian children

This article examines the characteristics of the development of self-discipline, perseverance, responsibility, resilience, and civic identity in children who regularly participate in various sports, compared to their peers who do not engage in regular training. The aim of the study is to empirically substantiate the influence of the sports environment on the formation of character traits in modern Ukrainian children under martial law and participation in international sports competitions. The research methodology included a cross-sectional comparative design using quantitative psychodiagnostic methods: a personality accentuation questionnaire, a resilience scale, methods for assessing self-regulation and responsibility, as well as a questionnaire to identify civic identity. Additionally, expert evaluations by coaches and statistical data analysis using Student's t-test, one-way analysis of variance, and Pearson's correlation analysis were employed. The sample consisted of 214 children aged 10–16 years who represented various sports, including team sports (soccer, volleyball, basketball) and individual disciplines (track and field, wrestling, boxing, gymnastics, swimming), with a separate subgroup of children who had experience participating in international competitions. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive analysis of the relationship between systematic sports activity and the formation of specific character traits, as well as in determining the role of participation in international competitions in the development of civic identity and national self-awareness among children in wartime conditions. Statistically

significant differences were found in the percentage distribution of levels of self-discipline, perseverance, responsibility, and resilience between children involved in sports and the comparison group; direct correlations were established between the duration of sports experience and indicators of psychological resilience and social adaptation; practical recommendations were formulated. The study's conclusions confirm the educational effectiveness of the sports environment as a resource for moral development, strengthening psychological resilience, and shaping the civic stance of contemporary Ukrainian children. Practical recommendations include integrating patriotic content into the training process, developing competitive practices at various levels, preparing coaches to work with children under conditions of psychological and emotional stress, and ensuring equal access to sports activities for children from affected regions.

Key words: *sports environment, character development, children, war, resilience, civic identity.*

Постановка проблеми. Повномасштабна війна істотно трансформувала соціальне середовище розвитку українських дітей, загострivши питання їхнього психоемоційного стану, соціалізації та становлення характеру. У ситуації тривалого стресу, вимушених переміщень, втрати безпечного освітнього простору зростає потреба у соціальних інститутах, здатних забезпечити підтримку, стабільність і перспективу особистісного зростання. Одним із таких середовищ виступає система дитячо-юнацького спорту, що поєднує фізичне виховання, моральне становлення та громадянське формування особистості.

Залучення дітей до різних видів спорту – командних (футбол, волейбол, баскетбол), індивідуальних (легка атлетика, боротьба, бокс, гімнастика, плавання) – сприяє розвитку витривалості, самодисципліни, відповідальності, здатності до співпраці та лідерства. У період війни спортивна діяльність набуває додаткового суспільного значення, оскільки пов'язана з підтримкою національної гідності, репрезентацією держави на міжнародних змаганнях, формуванням громадянської позиції юних спортсменів згідно з джерелом [12, с. 172]. Участь українських дітей у європейських та світових першостях перетворюється на форму культурної присутності України у світовому просторі та засіб моральної консолідації суспільства.

На державному рівні розвиток фізичної культури й спорту визначено одним із пріоритетів соціальної політики до 2030 року [9], що актуалізує наукове осмислення виховного потенціалу спортивного

середовища. Водночас зміни у функціонуванні дитячо-юнацьких спортивних шкіл у роки війни, зокрема скорочення ресурсів і релокація закладів, зумовлюють потребу в оцінці їхнього впливу на особистісний розвиток дітей [8, с. 2]. Проблематика полягає у необхідності комплексного емпіричного дослідження особливостей формування рис характеру сучасних українських дітей у спортивному середовищі з урахуванням воєнного контексту та досвіду участі у міжнародних змаганнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання функціонування українського спорту в умовах війни висвітлено у працях вітчизняних дослідників, де підкреслюється його соціальна та відновлювальна роль. Зокрема, у публікаціях, присвячених життю українського спорту під час війни, наголошено на його значенні для підтримки морального стану суспільства та збереження міжнародної спортивної присутності України [2]. Роль фізичної культури у відновленні країни та зміцненні національної стійкості обґрунтовано в роботах Писанки Є., Борецької І. [6].

Сучасний стан фізичного виховання учнівської молоді, зокрема гендерні аспекти залучення до спорту, проаналізовано Круцевич Т., Марченко О., які звертають увагу на необхідність модернізації змісту та форм організації занять [3, с. 30]. Проблеми функціонування ДЮСШ у воєнний період та напрями їх удосконалення розглянуто у дослідженні Приходька В. В. та співавт. [8, с. 3]. У публікаціях Щербакової О. О., Кондрацької Л. В., Черепахіної В. К. розкрито соціально-психологічні особливості резилієнтності дітей України під час війни [11, с. 226], що створює теоретичне підґрунтя для аналізу особистісного розвитку у кризових умовах.

Окремі аспекти захисту прав дітей у період воєнних дій висвітлено Ортинською Н. [4, с. 5], а значення позашкільної освіти для підтримки ментального здоров'я – Паливодою Т. та співавт. [5]. Попри наявність вагомого наукового доробку, недостатньо дослідженим залишається питання взаємозв'язку між систематичними заняттями різними видами спорту та формуванням конкретних рис характеру дітей в умовах війни, а також вплив участі у міжнародних змаганнях на становлення національної самосвідомості. Саме заповнення означеної прогалини визначає спрямованість пропонованого дослідження.

Мета статті полягає у емпіричному обґрунтуванні впливу спортивного середовища на формування рис характеру сучасних українських дітей в умовах війни та участі у міжнародних спортивних

змаганнях.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння спортивного середовища як простору соціалізації та морального становлення особистості; 2) визначити перелік характерологічних рис, розвиток яких пов'язаний із систематичними заняттями різними видами спорту; 3) дослідити рівень вираженості відповідних рис у дітей, залучених до командних та індивідуальних видів спорту; 4) проаналізувати взаємозв'язок між участю у міжнародних змаганнях і показниками громадянської ідентичності та резилієнтності; 5) сформулювати практичні рекомендації щодо посилення виховного потенціалу дитячо-юнацького спорту в умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження виконано упродовж 2025 року на базі закладів загальної середньої освіти та дитячо-юнацьких спортивних шкіл у центральних і західних регіонах України, які продовжують освітню та тренувальну діяльність в умовах воєнного стану. До вибірки увійшли 214 дітей віком 10–16 років. Із них 162 респонденти систематично займаються спортом не менше двох років (не менше трьох тренувань на тиждень), 52 учні не залучені до регулярних спортивних занять і становлять групу порівняння.

До спортивної групи включено представників різних видів спорту: футбол, волейбол, баскетбол, легка атлетика, боротьба, бокс, гімнастика, плавання. Розподіл забезпечив можливість порівняльного аналізу між учасниками командних та індивідуальних дисциплін. Окремо виокремлено підгрупу дітей (n=48), які мають досвід участі у всеукраїнських та міжнародних змаганнях упродовж останніх двох років.

Дослідження реалізовано у межах порівняльного кроссекційного дизайну з використанням кількісних методів аналізу. Для збору емпіричних даних застосовано комплекс психодіагностичних методик: опитувальник акцентуацій характеру (адаптована дитяча форма); шкалу резилієнтності дітей (українська адаптація); методику діагностики рівня відповідальності та саморегуляції поведінки; анкету для виявлення особливостей громадянської ідентичності та ставлення до участі у змаганнях різного рівня.

З метою підвищення валідності результатів додатково використано експертне оцінювання тренерів (структурована форма

спостереження за проявами дисциплінованості, наполегливості, здатності до взаємодії в команді). Узгодженість експертних оцінок перевірено за коефіцієнтом конкордації Кендалла.

Організація дослідження передбачала дотримання етичних норм психологічної науки. Участь дітей була добровільною; отримано письмову інформовану згоду батьків або законних представників. Респондентам гарантовано анонімність і конфіденційність результатів. Опитування проводилося у безпечному середовищі з урахуванням рекомендацій щодо роботи з дітьми в умовах воєнного стану. Психоемоційне навантаження мінімізовано шляхом використання коротких стандартизованих методик та можливості припинення участі на будь-якому етапі.

Серед обмежень дослідження варто зазначити регіональну специфіку вибірки, що не дозволяє повною мірою екстраполювати результати на всю територію України. Додатковим обмеженням є крос-секційний характер дослідження, який не дає змоги простежити довготривалу динаміку становлення рис характеру. Також на результати могли впливати зовнішні обставини воєнного часу (повітряні тривоги, зміни формату навчання, вимушені перерви у тренувальному процесі).

Попри зазначені обмеження, обраний дизайн і комплекс методів забезпечують достатній рівень надійності отриманих даних та дозволяють здійснити обґрунтовані висновки щодо впливу спортивного середовища на формування рис характеру сучасних українських дітей в умовах війни.

Таблиця 1

Рівні сформованості рис характеру у дітей на констатувальному етапі дослідження (%)

Досліджувана риса	Група	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Самодисципліна	Діти, залучені до спорту (n=162)	68,5	24,1	7,4
	Група порівняння (n=52)	34,6	42,3	23,1
Наполегливість	Діти, залучені до спорту	72,2	21,6	6,2
	Група порівняння	38,5	42,3	19,2
Відповідальність	Діти, залучені	64,8	27,8	7,4

	до спорту			
	Група порівняння	36,5	44,2	19,3
Резилієнтність	Діти, залучені до спорту	61,1	29,6	9,3
	Група порівняння	29,0	44,1	26,9
Громадянська ідентичність	Діти, залучені до спорту	66,0	25,3	8,7
	Група порівняння	41,3	36,5	22,2

Продовження аналізу емпіричних даних передбачало кількісне зіставлення показників розвитку окремих рис характеру у дітей, залучених до спортивної діяльності, та у групі порівняння. Отримані результати (табл. 1) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей за більшістю досліджуваних параметрів.

Зокрема, високий рівень самодисципліни виявлено у 68,5% дітей, які систематично займаються спортом, тоді як у групі порівняння аналогічний показник становив 34,6%. Середній рівень зафіксовано відповідно у 24,1% та 42,3%, низький – у 7,4% та 23,1%. Різниця між групами є статистично значущою ($p \leq 0,01$), що підтверджує позитивний вплив регулярної тренувальної діяльності на формування здатності до саморегуляції поведінки.

За показником наполегливості високий рівень продемонстрували 72,2% юних спортсменів проти 38,5% у групі порівняння; низький рівень – 6,2% та 19,2% відповідно ($p \leq 0,01$). Аналогічна тенденція простежується щодо відповідальності: 64,8% дітей спортивної групи мають високі показники, тоді як серед їхніх однолітків, не залучених до систематичних занять, – 36,5% ($p \leq 0,05$).

Аналіз даних за шкалою резилієнтності засвідчив, що високий рівень психологічної стійкості притаманний 61,1% спортсменів і лише 29,0% дітей групи порівняння. Низький рівень виявлено у 9,3% та 26,9% відповідно. Отримані відмінності статистично значущі ($p \leq 0,01$) і свідчать про роль спортивної діяльності у зміцненні здатності долати труднощі в умовах воєнного часу.

Порівняльний аналіз між учасниками командних та індивідуальних дисциплін дозволив виявити певні особливості. Високий рівень розвитку комунікативності та здатності до співпраці зафіксовано у 74,3% дітей, які займаються командними видами спорту, тоді як серед представників індивідуальних дисциплін – у 48,6% ($p \leq$

0,05). Водночас високий рівень самоконтролю частіше спостерігався у спортсменів індивідуальних видів (69,4%) порівняно з командними (55,1%).

Окремий аналіз проведено щодо підгрупи дітей, які брали участь у міжнародних змаганнях. Серед них високий рівень громадянської ідентичності виявлено у 79,2% респондентів, серед учасників лише всеукраїнських змагань – у 58,4%, а серед дітей без досвіду змагальної діяльності – у 41,3%. Різниця між першою та третьою групами є статистично значущою ($p \leq 0,01$). Більшість опитаних (83,3%) зазначили, що участь у міжнародних стартах посилила усвідомлення відповідальності за представлення України, а 76,4% відзначили зростання мотивації до досягнення результатів «заради країни».

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між показниками спортивної діяльності та рисами характеру дітей

Показники	Спортивний стаж (роки)	Інтенсивність тренувань (разів на тиждень)	Участь у міжнародних змаганнях
Самодисципліна	0,46*	0,39*	0,34*
Наполегливість	0,43*	0,41*	0,29*
Відповідальність	0,38*	0,36*	0,31*
Резилієнтність	0,41*	0,33*	0,37*
Громадянська ідентичність	0,35*	0,28*	0,49**

Кореляційний аналіз підтвердив (табл. 2) наявність прямого зв'язку між тривалістю спортивного стажу та рівнем самодисципліни ($r = 0,46$), резилієнтності ($r = 0,41$), відповідальності ($r = 0,38$). Усі коефіцієнти є статистично значущими ($p \leq 0,05$). Також встановлено позитивний зв'язок між участю у змаганнях міжнародного рівня та показником громадянської ідентичності ($r = 0,49$; $p \leq 0,01$).

Обговорення результатів дає підстави стверджувати, що систематичні заняття різними видами спорту пов'язані з вищим рівнем розвитку соціально значущих рис характеру у дітей. Тренувальний режим, змагальна практика, необхідність дотримання правил і взаємодії з партнерами створюють умови для формування відповідальності, наполегливості та здатності до саморегуляції. В умовах війни спортивне середовище виконує також стабілізаційну функцію, підтримуючи психологічну стійкість і відчуття

приналежності до національної спільноти.

Відмінності між командними та індивідуальними дисциплінами відображають специфіку організації діяльності: у першому випадку домінує розвиток кооперації та комунікативних умінь, у другому – внутрішньої саморегуляції й концентрації. Досвід міжнародних змагань посилює усвідомлення національної відповідальності та сприяє формуванню активної громадянської позиції, що має особливе значення для сучасних українських дітей у період воєнних викликів.

Отримані результати узгоджуються з положеннями сучасних досліджень щодо ролі спорту у підтримці ментального здоров'я дітей під час війни [11, с. 245] та розвитку фізичної культури як складової відновлення країни [10, с. 315], водночас конкретизують емпіричні показники зв'язку між спортивною діяльністю і формуванням характерологічних рис.

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження пропоную практичні рекомендації щодо посилення виховного потенціалу дитячо-юнацького спорту в умовах воєнного часу. 1. Доцільно передбачати короткі інформаційні блоки або тематичні зустрічі, присвячені спортивним досягненням України, історії національного спорту, прикладам стійкості українських спортсменів у період війни.

2. Рекомендується впровадження програм підвищення кваліфікації з основ дитячої психології, кризової підтримки та розвитку резилієнтності.

3. Створення умов для забезпечення участі дітей у регіональних, всеукраїнських та міжнародних турнірах сприяє підвищенню мотивації, формуванню відповідальності й усвідомленню належності до держави.

4. Необхідно створювати умови для залучення дітей із внутрішньо переміщених сімей, а також із громад, що постраждали від бойових дій, шляхом організації безкоштовних секцій або грантових програм.

5. Варто забезпечувати можливість участі дітей у різних форматах діяльності, що дозволить гармонійно розвивати як навички співпраці, так і самоконтролю.

6. Співпраця закладів освіти, спортивних шкіл та громадських організацій. Координація зусиль сприятиме створенню стабільного виховного простору, де спортивна діяльність поєднується з освітніми та соціальними ініціативами.

7. Доцільним є періодичне психологічне оцінювання рівня

саморегуляції, емоційної стійкості та соціальної адаптації з метою своєчасної корекції тренувально-виховної роботи.

Реалізація наведених рекомендацій сприятиме підвищенню ролі дитячо-юнацького спорту у формуванні морально стійкого, соціально відповідального покоління, здатного до активної участі у відбудові та розвитку України.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведене емпіричне дослідження підтвердило підтвердило, що систематичні заняття різними видами спорту в умовах воєнного стану пов'язані з вищими показниками самодисципліни, наполегливості, відповідальності, резилієнтності та громадянської ідентичності у сучасних українських дітей порівняно з однолітками, не залученими до регулярної спортивної діяльності; встановлено статистично значущі відмінності у відсотковому розподілі рівнів сформованості зазначених рис, а також позитивні кореляційні зв'язки між тривалістю спортивного стажу, досвідом участі у змаганнях міжнародного рівня та вираженістю соціально значущих особистісних характеристик, що дозволяє розглядати дитячо-юнацький спорт як дієвий ресурс морального становлення та зміцнення національної самосвідомості в період воєнних випробувань.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з проведенням досліджень динаміки формування рис характеру, розширенням регіональної вибірки, аналізом гендерних особливостей особистісного розвитку у спортивному середовищі та вивченням впливу різних моделей організації тренувального процесу на становлення громадянської позиції дітей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко У., Передерій А. Характеристика різновидів спортивних змагань для ветеранів російсько-української війни. *Молода спортивна наука України*. 2025. Т.1. С. 6–7. URL: https://www.ldufk.edu.ua/wp-content/uploads/2025/08/ostmsnu_2025_1.pdf#page=6. 2. Життя українського спорту під час війни. DSpace. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/383ffe9f-a4ac-49e8-8f6e-9ccd26a1ea30/content#page=7. 3. Круцевич Т., Марченко О. Сучасний стан фізичного виховання учнівської молоді. Гендерний аспект. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. № 4. С. 30–36. URL: https://doi.org/10.32652/tmfvs.2021.4.30-36. 4. Ортинська Н. Механізм захисту дітей під час війни. Європейські перспективи. 2022. № 3. С. 5–8. URL: https://doi.org/10.32782/ep.2022.3.1. 5. Паливода Т., Каричковський В., Каричковська С. Позашкільна освіта як потужний ресурс для підтримки та відновлення ментального здоров'я дітей під час війни. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 9(39). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-

1533-1543. 6. Писанка Є., Борецька І. Роль спорту і фізичної культури під час війни та у відновленні України. URL: https://dglib.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e0c3e588-373b-4a39-a777-d972cfd8af7a/content. 7. Подкидишев З. Дитячий спорт в Україні під час війни: у яких громадах приділяють значну увагу фізичному розвитку хлопців та дівчат. Українські Національні Новини (УНН). URL: https://unn.ua/news/dytiachyi-sport-v-ukraini-pid-chas-viiny-u-yakykh-hromadakh-prydiliaiut-znachnu-uvahu-fizychnomu-rozvytku-khloptsiv-ta-divchat. 8. Причини змін у стані ДЮСШ за роки війни і шляхи покращення їхньої подальшої діяльності / В. В. Приходько та ін. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 16. С. 1-23. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15087506. 9. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2030 року. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1493-2025-p?find=1&text=під+час+війни. 10. Умови для фізичної активності під час війни: погляд з позиції громадського здоров'я / С. В. Гозак та ін. Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія. 2025. № 2. С. 312–319. URL: https://doi.org/10.32782/spmed.2025.2.44. 11. Щербакова О. О., Кондрацька Л. В., Черепахіна В. К. Соціально-психологічні особливості резилієнтності дітей України під час війни. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія. 2025. № 2. С. 226–234. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.38. 12. Raievska Y., Koval I., Piletskyi V. Dominating mental states of the representatives of individual sports under lockdown and martial law: comparative analysis. Journal of Physical Education and Sport. 2023. Vol. 23, no. 1. P. 170–178. URL: https://doi.org/10.7752/jpes.2023.01021.

О. В. Шемерда,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 «Психологія»,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З РАС: РЕСУРСИ ТА ВИКЛИКИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням уваги до проблем інклюзії, психічного здоров'я та якості життя родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, значного поширення набувають розлади аутистичного спектра, що актуалізує питання не лише корекційно-розвиткової роботи з дитиною, але й психологічної підтримки її батьків. Виховання дитини з РАС є складним і тривалим процесом, який

супроводжується значними емоційними, соціальними та економічними труднощами, що впливають на всі аспекти функціонування сім'ї.

У вітчизняній психологічній науці проблема психологічної стійкості розглядається як здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу, ефективно долати стресові ситуації та адаптуватися до змінних умов життя. За визначенням О. Бондаренко, психологічна стійкість є інтегративною характеристикою особистості, яка включає емоційно-вольову регуляцію, здатність до самоконтролю та орієнтацію на подолання труднощів [4]. І. Коваленко підкреслює, що в умовах сімейного виховання дитини з особливими потребами стійкість набуває системного характеру та охоплює не лише індивідуальні, але й міжособистісні взаємодії в родині. Т. Шевченко акцентує увагу на тому, що психологічна стійкість батьків безпосередньо впливає на ефективність реабілітаційного процесу та соціалізацію дитини [1].

Виховання дитини з розладами аутистичного спектра супроводжується низкою специфічних викликів, що мають комплексний характер. Насамперед це значне емоційне навантаження, яке виникає ще на етапі встановлення діагнозу. Батьки переживають кризу, що включає стадії шоку, заперечення, прийняття та переосмислення життєвих цінностей. За дослідженнями О. Бондаренко, тривалий вплив стресових факторів призводить до формування хронічної тривожності, емоційного виснаження та ризику розвитку депресивних станів [4]. Особливістю цього процесу є його пролонгований характер, оскільки потреба в догляді та підтримці дитини з РАС зберігається протягом усього життя.

І. Коваленко зазначає, що батьки часто стикаються з нерозумінням з боку оточення, стигматизацією та обмеженням соціальних контактів. Це призводить до звуження соціального простору родини та зниження рівня соціальної активності. У свою чергу, Т. Шевченко підкреслює, що відсутність підтримки з боку суспільства посилює відчуття самотності та безпорадності, що негативно впливає на психоемоційний стан батьків [1].

Необхідність систематичного відвідування фахівців, проходження реабілітаційних програм, придбання спеціалізованих матеріалів створює значне матеріальне навантаження на родину. За даними сучасних досліджень, економічні труднощі часто поєднуються з обмеженням професійної реалізації одного з батьків, що ще більше ускладнює ситуацію [3].

Водночас важливим аспектом є інформаційний дефіцит, який проявляється у недостатній обізнаності батьків щодо особливостей розвитку дитини та ефективних методів взаємодії з нею. О. Бондаренко наголошує, що відсутність системної інформаційної підтримки спричиняє підвищення рівня тривожності та невпевненості у власних діях [4]. У цьому контексті значення набуває просвітницька діяльність та доступ до сучасних науково обґрунтованих підходів.

Психологічна стійкість батьків формується завдяки наявності внутрішніх і зовнішніх ресурсів. До внутрішніх ресурсів належать особистісні характеристики, зокрема емоційна врівноваженість, здатність до саморегуляції, оптимізм, гнучкість мислення та мотивація до подолання труднощів. І. Коваленко підкреслює, що важливим чинником є прийняття ситуації та формування позитивного ставлення до дитини, що сприяє зниженню рівня внутрішнього конфлікту.

Зовнішні ресурси представлені насамперед соціальною підтримкою, яка виступає важливим фактором стабілізації психоемоційного стану. За даними Т. Шевченко, підтримка з боку родичів, друзів та спеціалізованих спільнот сприяє формуванню відчуття безпеки та знижує рівень стресу [1]. Особливого значення набувають групи взаємодопомоги, де батьки мають можливість обмінюватися досвідом і отримувати емоційну підтримку.

Психологічне консультування, психотерапевтична допомога, а також співпраця з педагогами, логопедами та іншими фахівцями сприяють підвищенню компетентності батьків і формуванню ефективних стратегій взаємодії з дитиною. О. Бондаренко зазначає, що системний підхід до супроводу родини дозволяє не лише зменшити рівень стресу, але й підвищити якість життя всієї сім'ї [4].

Значним є освітній ресурс, який передбачає отримання знань про особливості розвитку дитини з РАС та методи її підтримки. І. Коваленко підкреслює, що інформованість батьків сприяє підвищенню їхньої впевненості та зменшенню невизначеності. У свою чергу, Т. Шевченко зазначає, що освітні програми для батьків є ефективним інструментом формування психологічної стійкості [1].

Як зазначає А. Колупаєва, впровадження інклюзивних підходів сприяє не лише соціалізації дітей з особливими потребами, але й психологічному полегшенню для їхніх батьків, оскільки зменшує рівень соціальної ізоляції родини та створює умови для активної участі у суспільному житті [5].

Формування психологічної стійкості передбачає використання різноманітних стратегій, серед яких важливими є розвиток навичок

емоційної саморегуляції, підтримка балансу між турботою про дитину та власними потребами, а також активне залучення до соціальних взаємодій. Особливого значення набуває усвідомлення батьками власних ресурсів та потреб, що дозволяє запобігти емоційному вигоранню.

У цьому контексті важливу роль відіграє державна політика, спрямована на підтримку родин, які виховують дітей з РАС. Розвиток інклюзивної освіти, забезпечення доступності реабілітаційних послуг, створення центрів підтримки та реалізація соціальних програм сприяють покращенню якості життя таких родин. Вітчизняні дослідники наголошують на необхідності інтеграції зусиль держави, громадських організацій та фахівців у сфері психології та педагогіки [2; 3].

Отже, психологічна стійкість батьків, які виховують дітей із розладами аутистичного спектра, є складним багатокомпонентним явищем, що формується під впливом сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників. Вона визначає здатність родини адаптуватися до складних умов, зберігати емоційне благополуччя та забезпечувати оптимальні умови розвитку дитини. Поглиблення наукових досліджень у цьому напрямі та впровадження практичних програм підтримки є важливими завданнями сучасної науки і соціальної політики.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаренко О. Психологічна допомога сім’ям дітей з особливими освітніми потребами. Київ, 2022. 2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ, 2022. 3. Кравченко О. Соціальна робота з сім’ями. Київ, 2023. 4. Синьов В. Психологія дітей з особливими потребами. Київ, 2023. 5. Шевченко Т. Психологічні особливості сімей з дітьми з інвалідністю. Харків, 2023.

В. В. Яцюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»
Науковий керівник: В. В. Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ТВОРЧІСТЬ ЯК МОВА ВЗАЄМОДІЇ: ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНІК У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ООП

Сучасна система освіти орієнтована на забезпечення рівних можливостей для розвитку та самореалізації кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей, освітніх потреб і характеру труднощів у навчанні та соціальній взаємодії. Особливого значення в цьому контексті набуває проблема створення ефективного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), у якому забезпечуються не лише доступ до знань і навчальних матеріалів, а й умови для повноцінного комунікативного, соціального та емоційного розвитку. Одним із важливих напрямів такої роботи є формування комунікативної компетентності, оскільки здатність встановлювати контакт, висловлювати власні думки та емоції, розуміти інших людей, співпрацювати й підтримувати взаємодію є необхідною передумовою успішної соціалізації дитини.

Комунікативна компетентність являє собою комплексне утворення, яке охоплює сукупність знань, умінь, навичок, установок і способів поведінки, що забезпечують ефективну взаємодію людини з іншими. Для дитини вона виявляється у здатності звертатися до співрозмовника, реагувати на звернення, підтримувати діалог, використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, розпізнавати емоційні стани інших, висловлювати власні потреби, дотримуватися соціальних правил взаємодії та брати участь у спільній діяльності. У дітей з ООП формування зазначених умінь може відбуватися нерівномірно й потребувати спеціально організованої психолого-педагогічної підтримки, адаптації методів навчання та створення додаткових можливостей для безпечної соціальної взаємодії.

У сучасних закладах освіти навчається значна кількість дітей із затримкою психічного розвитку, для яких характерні певні труднощі у пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій сфері, поведінці та

мовленнєвому розвитку. Водночас однією з найбільш виражених проблем у цієї категорії дітей є недостатня сформованість комунікативних навичок, що може ускладнювати їхню соціальну взаємодію, адаптацію до освітнього середовища та повноцінне становлення особистості [5, с. 107].

На думку А. Харківської, арттерапія є одним із напрямів терапії мистецтвом і творчого самовираження, який широко застосовується в сучасній психолого-педагогічній практиці під час роботи як із дітьми, так і з дорослими. Її основу становить використання різних видів творчої діяльності як засобу психологічної підтримки, розвитку та корекції. Арттехнології охоплюють широкий спектр методів психокорекційного впливу, які можуть відрізнятися залежно від виду мистецтва, що використовується, а також відповідно до визначених психологічних і педагогічних завдань. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з труднощами мовленнєвого розвитку, застосовуються різноманітні напрями арттехнологій. До них належать образотворчі методи, зокрема малювання, ліплення та колажування, пісочна й ландшафтна арт-терапія, а також музична арттерапія, драматерапія та казкотерапія. Комплексне використання зазначених засобів створює додаткові можливості для самовираження дитини, розвитку її комунікативних здібностей, емоційної сфери та соціальної взаємодії [6, с. 49].

Арттерапія є методом психолого-педагогічної підтримки, що передбачає використання різноманітних форм мистецької та творчої діяльності для сприяння емоційному благополуччю, гармонізації психічного стану та всебічному розвитку особистості [2, с. 137].

Не кожна дитина має можливість легко вербалізувати власні переживання, пояснити потреби або повідомити про свій емоційний стан. У таких випадках традиційні вербальні форми взаємодії можуть бути недостатньо ефективними. Саме тому особливого значення набувають альтернативні способи комунікації, серед яких вагоме місце посідає творчість. Малювання, ліплення, колажування, музична та рухова діяльність, створення образів і сюжетів можуть виконувати функцію своєрідної символічної мови, за допомогою якої дитина отримує можливість виражати те, що складно передати словами.

Арттехніки в цьому контексті доцільно розглядати не лише як засіб організації творчого дозвілля чи емоційного розвантаження, а як педагогічний і психологічний ресурс розвитку комунікативної компетентності. Їхня цінність полягає у можливості створення ситуації спільної діяльності, у якій дитина взаємодіє з дорослим або

однолітками через доступний і зрозумілий їй вид творчої активності. Спільний малюнок, створення композиції, робота з кольорами або пластичними матеріалами, складання історії за зображеннями можуть ставати приводом для комунікації. У такій ситуації спілкування перестає бути формальною вимогою та перетворюється на органічну частину діяльності, яка є емоційно привабливою для дитини.

Для дітей з ООП ситуації безпосередньої соціальної взаємодії іноді можуть супроводжуватися підвищеним напруженням, страхом помилки або невпевненістю у власних можливостях. Творча діяльність дозволяє частково зменшити цей тиск, оскільки не передбачає єдиного правильного результату. У процесі артзанять дитина може експериментувати, змінювати задум, обирати матеріали та способи виконання завдання відповідно до власних можливостей. Це сприяє формуванню відчуття компетентності та підвищує готовність до взаємодії з іншими.

Малювання за заданою темою, вільне малювання, створення спільних композицій, робота з кольоровими матеріалами та колажування можуть використовуватися для стимулювання комунікативної активності. Наприклад, спільне створення малюнка передбачає необхідність домовлятися, розподіляти простір і матеріали, просити про допомогу, висловлювати пропозиції та реагувати на ідеї іншої людини. Таким чином, сама творча діяльність стає моделлю соціальної взаємодії, у якій дитина набуває практичного досвіду співпраці.

Створення історій за малюнками, придумування персонажів, ілюстрування певних подій або розігрування вигаданих ситуацій допомагає розвивати здатність розуміти перспективу іншої людини, прогнозувати поведінку персонажів, описувати емоційні стани та встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Через роботу з вигаданими образами дитині може бути легше говорити про складні переживання, оскільки вони представлені не безпосередньо, а в символічній формі. Це створює додатковий простір для розвитку емоційного словника та здатності розповідати про власний досвід.

Ліплення також може розглядатися як ефективна форма творчої взаємодії. Робота з пластичними матеріалами забезпечує можливість поєднувати сенсорний досвід із комунікативною активністю. Створення фігур, предметів або персонажів може супроводжуватися обговоренням їхніх характеристик, функцій і взаємодії. Під час спільного виконання завдань дитина вчиться звертатися до партнера, висловлювати прохання, демонструвати результат своєї роботи та

реагувати на результати інших. Водночас сенсорна складова діяльності може сприяти підтриманню інтересу та залученості в процес.

Перспективним напрямом є використання колажування, оскільки воно не вимагає від дитини високого рівня образотворчих умінь. Дитина може обирати готові зображення, кольори, форми та розташовувати їх відповідно до власного задуму. Спільний колаж може стати основою для формування навичок вибору, домовленості та розподілу завдань. У груповій роботі діти мають можливість практично засвоювати правила черговості, взаємодопомоги, врахування позиції іншого та спільного прийняття рішень.

Важливим компонентом комунікативного розвитку є формування невербальної комунікації. Для дітей з ООП особливо значущими можуть бути завдання, спрямовані на розпізнавання емоцій за виразом обличчя, жестами, позою та іншими невербальними сигналами. Арттехніки можуть бути адаптовані для створення емоційних образів, масок, персонажів або сюжетів, що відображають різні емоційні стани. Обговорення таких образів допомагає дитині розширювати уявлення про емоції, вчитися називати їх та співвідносити зовнішні прояви з внутрішніми переживаннями.

Використання арттехнік також сприяє розвитку діалогічного мовлення. Під час творчого заняття педагог або психолог може ставити відкриті запитання щодо процесу та результату роботи, пропонувати дитині описати створений образ, пояснити свій вибір або придумати продовження сюжету. При цьому важливо не вимагати від дитини складної словесної відповіді, а надавати їй можливість використовувати доступні форми комунікації. Поступове розширення таких можливостей сприяє підвищенню комунікативної ініціативи та впевненості у власній здатності бути зрозумілою іншими.

Особливої уваги заслуговує групове застосування арттехнік. Групова творчість створює природне середовище для формування соціальних навичок, оскільки передбачає одночасну присутність кількох учасників і необхідність узгоджувати власні дії з діями інших. Під час виконання спільних творчих завдань дитина отримує можливість практикувати звернення до однолітків, очікування своєї черги, обмін матеріалами, надання допомоги, прийняття допомоги, висловлення власної думки та врахування позиції партнера. Таким чином, артдіяльність може виконувати функцію своєрідного соціального тренажера, у якому комунікативні навички формуються безпосередньо в процесі діяльності.

Робота з дітьми з ООП потребує врахування індивідуального темпу розвитку, сенсорних особливостей, рівня мовленнєвого та когнітивного розвитку, характеру труднощів, актуальних потреб та інтересів дитини. Тому одна й та сама арттехніка може реалізовуватися в різних формах. Для однієї дитини ефективним буде спільне малювання, для іншої – робота з пластиліном, для третьої – створення історії за картинками або музично-рухова активність. Важливо, щоб завдання відповідало актуальним можливостям дитини та водночас створювало умови для поступового розширення її комунікативного досвіду.

Застосування арттерапевтичних технік сприяє формуванню та розвитку символічного мислення, яке є важливою основою для подальшого становлення й удосконалення комунікативних умінь. Через використання образів, символів і творчих засобів дитина отримує додаткові можливості для вираження власних думок, емоцій та переживань. Водночас арттерапія створює сприятливі умови для реалізації індивідуалізованого підходу в інклюзивному освітньому середовищі, даючи змогу враховувати особливості, потреби та можливості кожної дитини. У цьому аспекті арттерапевтичні методи розширюють традиційні підходи до розвитку комунікації та відкривають додаткові способи залучення дітей з особливими освітніми потребами до активної взаємодії [4, с. 159].

Позитивний ефект творчої діяльності значною мірою залежить також від позиції дорослого. Педагог, психолог або інший фахівець має виконувати не лише функцію організатора заняття, а й роль партнера у взаємодії. Важливо підтримувати ініціативу дитини, демонструвати прийняття її способу самовираження, не нав’язувати власної інтерпретації творчого продукту та уникати оцінювання за принципом «правильно – неправильно». Така позиція сприяє формуванню психологічно безпечного середовища, у якому дитина може вільно експериментувати з формами комунікації.

Арттехніки можуть бути особливо корисними в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки забезпечують можливість залучення дітей із різним рівнем розвитку до спільної діяльності. Творче завдання можна організувати таким чином, щоб кожна дитина мала посильну роль і могла зробити власний внесок у спільний результат. Це сприяє не лише розвитку комунікативної компетентності дітей з ООП, а й формуванню толерантного ставлення однолітків, культури взаємодопомоги та прийняття індивідуальних відмінностей.

Сутність арттерапії полягає у здійсненні психологічного та

корекційно-розвивального впливу на особистість за допомогою різноманітних форм мистецької та творчої діяльності [1, с. 208].

Таким чином, творчість у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами може розглядатися як важливий засіб побудови комунікативного мосту між дитиною, дорослим та однолітками. Її значення полягає в тому, що вона створює додаткові, доступні та емоційно значущі канали взаємодії, завдяки яким дитина може виражати власні думки, потреби та переживання, розуміти інших і поступово набувати досвіду соціальної співпраці. Арттехніки дозволяють поєднувати творчий процес із розвитком мовленнєвих, емоційних, соціальних і комунікативних умінь, перетворюючи навчальне або корекційно-розвиткове заняття на простір активної взаємодії.

Отже, використання арттехнік у розвитку комунікативної компетентності дітей з ООП має значний психолого-педагогічний потенціал. Через малювання, ліплення, колажування, створення образів, сюжетів і спільних творчих продуктів дитина отримує можливість не лише реалізувати творчі здібності, а й розширити власний досвід спілкування. Творчість у цьому випадку виступає своєрідною універсальною мовою взаємодії, яка може доповнювати вербальну комунікацію та робити процес соціального включення більш доступним.

Систематичне, цілеспрямоване та індивідуально адаптоване використання арттехнік здатне сприяти розвитку комунікативної ініціативи, емоційної виразності, навичок співпраці, здатності розуміти інших і впевненіше вступати у взаємодію. Саме тому творчий підхід може розглядатися як перспективний компонент сучасної інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Березка С. В. Особливості застосування арттерапії в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту // *Науковий вісник ХДУ.* Серія Психологічні науки. 2018. Вип. 1. Т. 2. С. 208-213. 2. Копитко І., Хворова Г. Використання арттерапевтичних технік, як засобу розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. С. 136–137. URL: https://eprints.zu.edu.ua/48460/1/1.pdf. 3. Павловська А., Настюк О., Плахотник О. Роль арттерапії у створенні сприятливого середовища для творчості та розвитку інклюзивних дітей у хореографії. *Грааль науки*. 2024. № 40. С. 633–638. 4. Романенкова О. Ю. Роль арттерапії в розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП // *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука.* Серія: Педагогіка та психологія. 2025. № 2. С. 156–160. DOI https://doi.org/10.32782/3041-

2021/2025-2-23. 5. Сухоцька І. Б. Психологічні особливості комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Габітус*. 2021. Вип. 22. С. 106–110. 6. Харківська А. Арттехніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Т. 12, № 4. С. 48–52. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4 008.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бакуліна Аріна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності Психологія ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ, Україна).

Білий Леонід Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницького інституту МАУП; директор Хмельницького економіко-правового фахового коледжу МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Богач Вікторія Сергіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Буракова Ірина Миколаївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Одеська обл., Україна).

Вегера Аліна Анатоліївна – учитель історії; соціальний педагог Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей №15 імені Олександра Співачука Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна)

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Вознюк Лілія – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Гайдова Оксана Віталіївна – викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП. Старший інженер-хімік, завідувач хімічною лабораторією експертизи умов праці. Практичний психолог (м. Хмельницький, Україна) (м. Хмельницький, Україна).

Голярдик Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, соціально-гуманітарних дисциплін та фізичного виховання Хмельницького університету управління та права імені Леоніда Юзькова (м. Хмельницький, Україна).

Горянська Анжела Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент. Доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (м. Ніжин, Україна).

Грашина Ірина Вікторівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ, Україна).

Грушевицька Христина Олегівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Гудима Олександр – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Гусар Оксана Сегріївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ, Україна).

Данилишина Вікторія Михайлівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Данильчук Василь Михайлович – викладач образотворчого мистецтва педагогічного фахового коледжу комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя, Україна).

Дика Любов Леонтіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри правових та інформаційних технологій Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»; учитель КЗЗСО «Ліцей №5 Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна)

Іванова Катерина Віталіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Одеська обл., Україна).

Iskanderova Aynur Shamil – Doctoral student Azerbaijan State Pedagogical University. School No. 195, psychologist (Garadagh District, Baku).

Іщук Тетяна Василівна – старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Житонбаєва Юліана – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Кайнарян Марія Іванівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Одеська обл., Україна).

Кашуба Денис – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Кирилюк Яна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Клименко Тетяна Георгіївна – магістр психології (м. Харків, Україна).

Кобилянський Юрій Вікторович – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Коврига Ольга Вікторівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Кондратюк Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент; завідувачка кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Конобчук Олександра – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Косінська Анастасія Сергіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Кудінова Маргарита Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та соціальної роботи комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя, Україна).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Кушпіль Єлизавета – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Ломакін Олег Сергійович – здобувач освіти 11 класу Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей №1 імені Володимира Красицького Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Мазуренок Надія Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Малець Руслана – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Матвійчук Анна Олександрівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія» Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Хмельницький, Україна).

Матвійчук Оксана Володимирівна – магістр психології. Клінічний психолог комунального некомерційного підприємства «Хмельницький обласний заклад з надання психіатричної допомоги» Хмельницької обласної ради (м. Хмельницький, Україна).

Матвійчук Тетяна Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент. Доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету. Підліткова психологиня, психотерапевтка у напрямку дитячої та юнацької психотерапії УСП; член правління ГО «Хмельницьке об'єднання психологів та психотерапевтів»; представник секції дитячої та юнацької психотерапії Хмельницького осередку УСП; авторка та ведуча тренінгових програм для дітей та підлітків, навчальних проєктів для психологів (м. Хмельницький, Україна).

Межерицька Ольга Миколаївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Мельник Вікторія Анатоліївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Миронюк Юлія Віталіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Митюк Карина – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Мотозюк Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Никитюк Світлана Іванівна – старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Олійник Антоніна Володимирівна – викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Олійник Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент; завідувач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Оніщук Софія Віталіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Осмолян Віталій Анатолійович – кандидат юридичних наук, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Попович-Андрис Оксана Володимирівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Раєвська Яна Миколаївна – доктор психологічних наук, професор. Директор Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ, Україна).

Ролінська Крістіна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Романова Галина Дмитрівна – учитель математики та інформатики І категорії Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей №15 імені Олександра Співачука Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Руденко Анастасія Вікторівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Руденко Людмила Олексіївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ, Україна).

Старовойт Ілона Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Стецюк Вікторія Вікторівна – учитель української мови та літератури, учитель вищої категорії, старший вчитель Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 15 імені Олександра Співачука Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Столярчук Альона Валеріївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (м. Хмельницький, Україна).

Таніна А. О. – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Тіхонов Анатолій Миколайович – здобувач вищої освіти 4 курсу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Навчально-науковий інститут природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій); експерт-здобувач Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) (м. Ніжин, Україна).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Топольницька Галина Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Троян Діана – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Турубарова Анастасія Володимирівна – доктор психологічних наук, доцент, декан факультету спеціальної освіти та соціально-гуманітарних наук комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя, Україна).

Усик Сергій Васильович – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Віцепрезидент ГО «Всеукраїнська Федерація Дартсу» (м. Київ, Україна).

Ходош Едуард Михайлович – професор, професор кафедри інфекційних хвороб, дитячих інфекційних хвороб, паразитології, фтизіатрії та пульмонології Харківського національного медичного університету (м. Харків, Україна).

Чорна Алла Василівна – учитель української мови та літератури КЗЗСО «Ліцей №5 Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Чорна Марія Іванівна – викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Практикуючий психолог (м. Хмельницький, Україна).

Чорна Наталія Василівна – кандидат психологічних наук; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Чуднівець Вероніка – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Шамрай Світлана Сергіївна – магістр психології. Юрисконсульт комунального закладу «Бахмутський фаховий коледж культури і мистецтв імені Івана Карабиця» (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Шевчук Катерина Сергіївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». КДЮСШ 2. Тренер зі спортивної акробатики (м. Суми, Україна).

Шемерда Олена Василівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»; викладач кафедри туризму та фундаментальної підготовки Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Яцюк Вікторія Володимирівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький, Україна).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ
НДДКР УкрІНТЕІ: 0123U104488

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Збірник наукових праць

Випуск 22

З 172 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2026. Вип. 22. 366 с.

За достовірність фактів, назв, посилань на літературні джерела, академічну доброчесність відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Зображення на обкладинці взято з мережі Internet

Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи ДК №3262 від 26.08.2008 р.

Хмельницький інститут
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України
29015, м. Хмельницький, проспект Миру 101-А
Тел.: (0382) 78-94-67
Ел. адреса: himaup@ukr.net
www.km.maup.com.ua

Здано в набір 30.06.2026 р. Підписано до друку 30.06.2026 р.
Формат 60x84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 200 прим.

МАУП
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



Навчити любити, навчити впізнавати любов,
навчити бути щасливим -
це значить навчити поважати самого себе,
навчити людській гідності.

А.Макаренко