



**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
теоретичні та практичні дослідження
студентів та молодих учених**

Випуск 1



Хмельницький, 2025

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ СТУДЕНТІВ
ТА МОЛОДИХ УЧЕНИХ

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ
ДОСЛІДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ТА
МОЛОДИХ УЧЕНИХ

Випуск 1



Хмельницький - 2025

3 163 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження студентів та молодих учених : зб. наук. пр. молодих учених. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2025. Вип. 1. 308 с. (НДДКР: 0123U104488)

У збірнику наукових праць молодих учених «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; **Вовк В. 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; **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; **Табінцева С. І.**, кандидат педагогічних наук; **Федорчук В. В.**, кандидат педагогічних 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 № 10 від 24 листопада 2025 р.)

© Хмельницький інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом, 2025
© автори статей

ЗМІСТ

Берегова Н. П., Мерінова О. О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ШКІДЛИВИХ
ЗВИЧОК У ЮНАКІВ..... 9

Богач В. С., Чорна М. І.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛІВ ВИХОВАННЯ ТА ПРОЯВІВ
АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ..... 17

Бондаренко В. В., Тафінцева С. І.

ПСИХОЕМОЦІЙНІ ВИКЛИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА АРТТЕРАПЕВТИЧНІ
ЗАСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ..... 24

Вегера А. А.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ..... 31

Верболович А. Л., Гулякова Є. О.

ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РІВЕНЬ
СУГЕСТИВНОСТІ СТАРШОГО ПІДЛІТКІА..... 36

Вознюк Л. Р., Старовойт І. Й.

КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ: ПОГЛЯД
СУЧАСНОСТІ..... 42

Григоровська А. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ТА ЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА УЧНЯ В
УМОВАХ НУШ..... 49

Грушевицька Х. О., Олійник В.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 54

Данилишина В. В., Тафінцева С. І.

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ У РОБОТІ
ІЗ ДІТЬМИ З ООП..... 58

Данилюк В. О., Старовойт І. Й.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ
СТАН МОЛОДІ..... 65

Дацюк О. А. ХРИСТОС І ЛЮДИ З ТОКСИЧНОЮ ПОВЕДІНКОЮ.....	74
Дика Л. Л., Голярдик Н. А., Броварська О. А. ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	80
Ейсмонт С. О., Антонюк К. Б. ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКІВ.....	86
Ішук Т. В., Мазуренок Н. І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	92
Колендзян Н. С. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТІВ ЯК СУЧАСНА ТРЕНД-ФОРМА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	98
Кондратюк С. Л. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	105
Косінська А. С., Олійник В.В. ВЗАЄМОВІДНОСИНИ В ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	113
Матвійчук А. О., Матвійчук О. В. ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	118
Матвійчук О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВETERANІВ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ.....	125
Миронюк Ю. В., Мотозюк Л. М. ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В ДИТЯЧИХ КОЛЕКТИВАХ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ.....	133

Міхалець С. О., Старовойт І. Й. ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ЗМІСТ, ВИДИ, РІВНІ.....	140
Монастирська С. О., Чорна Н. В. КОЛЕКТИВНА ТРАВМА ТА ТРАНСГЕНЕРАЦІЙНІ СІМЕЙНІ СЦЕНАРІЇ У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКИХ ТРАДИЦІЙ.....	146
Мудрик Н., Шемерда О. В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТУРИСТИЧНОЇ ГРУПИ.....	153
Никитюк С. І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО.....	155
Німцова Т., Олійник А. В. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ ДО НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ.....	158
Новик К. П., Іщук Т. В. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ.....	163
Олійник А. В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	168
Оніщук С. В., Чорна М. І. ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	173
Ошовська Н. М. РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ПІДТРИМАННІ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	177
Павлюк Є. О., Берегова Н. П., Ремішевський В. Р. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	182

Параскевич А. І., Старовойт І. Й. АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ЯК ПСИХІЧНА ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ.....	191
Понось Д. В., Тафінцева С. І. НАПРЯМИ АРТТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ТРИВОЖНІСТЮ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	198
Романова Г. Д. ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ: НАСЛІДКИ ТА МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ.....	204
Руденко А. В., Олійник В.В. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДО НОВИХ РЕАЛІЙ.....	209
Стемпінська Л. М., Стемпінська К. Є. ВЧИТЕЛЬ ЯК ФАСИЛІТАТОР ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	211
Стемпінський О. Є. ПРОФІЛАКТИКА ЦИФРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ В УЧНІВ: РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	217
Стецюк В. В. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ МЕНТАЛІТЕТ ТА МОВУ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ.....	223
Стрекалова В. С., Мотозюк Л. М. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ.....	231
Тадля В. В., Кондратюк С. Л. ЦИФРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ І ЇЇ НАСЛІДКИ.....	239
Тарас А. С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ.....	242
Тафінцева С. І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ПРАКТИКУМ З АРТТЕРАПІЇ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	246

Федорчук С., Олійник А. В. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ В МОЛОДШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	251
Федчишина І. О., Чорна Н. В. МАНІПУЛЯЦІЇ В МЕДІАПРОСТОРІ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ТА НАСЛІДКИ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	256
Чеглакова У., Олійник А. В. ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ.....	263
Чуднівєць В. С., Старовойт І. Й. АГРЕСИВНІСТЬ: СТАН ПРОБЛЕМИ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	269
Шемерда О. В. ЕМОЦІЙНА НЕСТАБІЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ.....	276
Шемерда В. Є., Липко К. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ...	280
Шемерда О. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	282
Яровенко К. І., Вовк В. П. ПСИХОЛОГІЯ ВІДНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА ПІСЛЯ ВІЙНИ.	286
Ярмошук Д., Олійник А. В. ВПЛИВ СНУ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ.....	290
Яцюк В. В. ТВОРЧІСТЬ БЕЗ БАР'ЄРІВ: АРТТЕХНІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ООП.....	295
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	303

Н. П. Берегова,
кандидат психологічних наук, доцент
О. О. Мерінова,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У ЮНАКІВ

Спосіб життя є одним з основних детермінант здоров'я, ступінь впливу якого значно перевищує дію багатьох інших чинників. Разом з біологічними факторами, медичною допомогою та навколишнім середовищем, спосіб життя людини відноситься до чотирьох основних показників, що визначають рівень здоров'я.

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження та покращення здоров'я людей; це людська діяльність зі збереження і зміцнення здоров'я, що сприяє формуванню людиною своїх людських функцій через посередництво діяльності щодо оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту [6].

На сьогоднішній день залежність від шкідливих звичок набула масового характеру. У більшості країн світу спостерігається значне зростання чисельності людей залежних від тютюнопаління, наркотиків, алкоголю. Проблема поширення шкідливих звичок за останні роки охарактеризувалася такими тенденціями: збільшення молоді та осіб юнацького віку, які зловживають тютюном, алкоголем, наркотиками; поширення залежності від шкідливих звичок (особливо тютюнопаління) серед жінок та дівчат; знижується вікова (від 9, 12 до 15 років) межа перших спроб вживання алкоголю, тютюну тощо [1].

Протягом багатьох років вживання алкоголю, тютюну досліджувалися такими вченими різних країн як: О. Балакірєв, О. Яременко, А. Капська, Н. Максимова., А. Маюров, Н. Анісімов, О. Пилипенко, С. Гарницький. У дослідженнях А. Капської, О. Балакірєва, О. Яременка, Б. Братусь з питань профілактики девіантної поведінки школярів у навчально-виховному процесі, зазначено, що існує реальна проблема формування адиктивної поведінки дітей підліткового віку, виявами якої є тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотичних речовин. Саме вони вважають, що формування шкідливих звичок беруть початок в підлітковому віці. Необхідно звернути увагу на той факт, що поява негативних звичок є

тільки наслідками, а причини, як зауважують фахівці Н. Максимова, С. Толстоухова, А. Маюров, Н. Анісімов, Л. Завацька, пов'язані з труднощами саморегуляції й адаптації. Медичні обстеження довели, що такі залежності не передаються генетично, передається лише схильність до них, яка формується під дією негативних чинників соціального середовища [2; 3; 5].

Шкідливі звички, такі як паління, вживання алкоголю, наркотиків та інші форми адиктивної поведінки, залишаються поширеними серед студентської молоді у багатьох країнах.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) та інших досліджень, значний відсоток юнацької молоді регулярно вживають алкоголь і тютюн, а також стикаються з проблемою наркотичної залежності. За різними дослідженнями, від 20% до 30% студентів курять тютюн. Деякі дослідження вказують на ще вищі показники серед певних груп студентів. Основними факторами є соціальний тиск, стрес, бажання належати до певної групи та вплив медіа [4].

Вживання алкоголю є поширеним серед юнаків, причому багато з них вживають його регулярно. Близько 50-70% студентів повідомляють про регулярне вживання алкоголю, а приблизно 20-30% вказують на випадки надмірного вживання. Серед основних причин виділяються соціальні взаємодії, зниження стресу, свята та вечірки. Надмірне вживання алкоголю може призводити до алкоголізму, проблем з навчанням, агресивної поведінки, травм та проблем зі здоров'ям, таких як захворювання печінки та серцево-судинні проблеми. Вживання наркотичних речовин серед юнаків також є значною проблемою. Від 10% до 20% студентів повідомляють про вживання марихуани, а близько 5-10% – про вживання інших наркотиків. Причинами можуть бути соціальний тиск, бажання експериментувати, стрес та психологічні проблеми. Вживання наркотиків призводить до розвитку залежності, проблем з психічним здоров'ям, академічних проблем та соціальної ізоляції [6].

Близько 10-15% студентів виявляють симптоми ігрової залежності. Вона може призводити до соціальної ізоляції, фінансових проблем та зниження академічної успішності. Зростаюча кількість студентів демонструє залежність від соціальних мереж та інтернету, що впливає на їхню продуктивність, соціальні взаємодії та психічне здоров'я. Часто використовується як спосіб уникнення реальних проблем та соціальної взаємодії. Наслідками надмірного перебування в інтернеті може бути: соціальна ізоляція, порушення сну, зниження

продуктивності, залежність від віртуального спілкування та інформаційного потоку.

Серед юнаків також розповсюджена така шкідлива звичка, як азартні ігри, яким притаманна участь у ставках, лотереях, казино та онлайн-іграх. Причиною участі в азартних іграх є спосіб зняття стресу або спроба швидко заробити гроші. Щодо наслідків, то це: фінансові проблеми, розвиток ігрової залежності; погіршення академічної успішності та соціальних стосунків.

Окрім всіх вище перерахованих шкідливих звичок юнакам властиве і неправильне харчування. Переїдання шкідливої їжі, часті перекуси, пропуск прийомів їжі відбувається через брак часу або стрес. А вживання фастфуду та готових продуктів через доступність та швидкість приготування. Наслідками неправильного харчування може бути: ожиріння, проблеми зі шлунково-кишковим трактом, дефіцит вітамінів та мікроелементів, зниження енергії та концентрації, що впливає на навчання.

Шкідливі звички серед студентської молоді є серйозною проблемою, яка потребує комплексного підходу до її вирішення. Важливо проводити психопрофілактичні заходи, спрямовані на підвищення обізнаності студентів про наслідки шкідливих звичок та формування здорових способів зняття стресу і взаємодії з навколишнім світом. Для ефективної профілактики і лікування цих звичок необхідно розуміти причини їх формування. Науковці, що досліджували проблему формування шкідливих звичок у юнацької молоді вказують на різні причини прояву цих звичок.

В. Бойко вивчав причини формування алкогольної залежності у підлітків та юнаків, зокрема, досліджував вплив сімейних та соціальних чинників на розвиток цієї форми адиктивної поведінки. В своїх роботах він підкреслював значення сімейного середовища, виховання, взаємовідносин у родині та соціальних впливів, таких як компанії однолітків, на схильність молодих людей до вживання алкоголю [2].

На думку О. Мороза, низький рівень самооцінки та негативний психологічний стан, включаючи депресію та тривожність, суттєво підвищують ризик розвитку шкідливих звичок. Самооцінка – це важливий психологічний аспект, який відображає те, як людина оцінює власну значущість, здатність і цінність. Вона впливає на багато аспектів життя, включаючи поведінку, стосунки з іншими та здатність справлятися зі стресом. Рівень самооцінки відіграє важливу роль у формуванні шкідливих звичок у юнаків [6].

Юнаки з високою самооцінкою зазвичай більш впевнені в собі і здатні справлятися зі стресовими ситуаціями без вдавання до шкідливих звичок. Вони вірять у власні сили і здатні ефективно вирішувати проблеми. Мають кращі навички емоційної регуляції, що допомагає їм залишатися спокійними у стресових ситуаціях. Легше знаходять підтримку в оточуючих і рідше вдаються до шкідливих звичок як способу зниження стресу. Юнаки з середнім рівнем самооцінки можуть мати певні труднощі в самосприйнятті, що впливає на їх поведінку і стосунки з іншими. Вони часто намагаються відповідати очікуванням інших, щоб уникнути конфліктів і стресу. Можуть бути вразливими до негативного впливу оточуючих, що може сприяти формуванню шкідливих звичок. Часто потребують схвалення з боку інших, що може призводити до непевності і зниження стресостійкості. Юнаки з низькою самооцінкою частіше зазнають труднощів у взаєминах і мають підвищений ризик формування шкідливих звичок. Відчувають хронічну невпевненість, що призводить до підвищеної тривожності і стресу. Постійно критикують себе і мають відчуття неповноцінності, що знижує їх здатність справлятися зі стресом. Часто уникають соціальних контактів і ситуацій, які можуть призвести до критики або відмови, що підвищує ризик вдавання до шкідливих звичок як способу втечі від реальності.

Рівень самооцінки впливає на вибір копінг-стратегій і поведінкових моделей, що можуть сприяти або запобігати формуванню шкідливих звичок. Висока самооцінка сприяє кращій емоційній регуляції, що знижує потребу вдавання до шкідливих звичок як способу справитися зі стресом, використанню конструктивних стратегій подолання стресу, таких як фізичні вправи, соціальна підтримка і саморефлексія. Низька самооцінка призводить до використання неадаптивних стратегій, таких як куріння, вживання алкоголю або наркотиків, щоб знизити рівень стресу і тимчасово підвищити власну значущість.

Самооцінка є ключовим фактором, що впливає на формування шкідливих звичок у юнаків. Висока самооцінка сприяє використанню адаптивних копінг-стратегій і запобігає розвитку шкідливих звичок, тоді як низька самооцінка часто призводить до вдавання до неадаптивних стратегій і формування залежностей. Робота над підвищенням самооцінки і розвитком здорових копінг-стратегій є важливим аспектом профілактики шкідливих звичок у молоді [1].

Вчена М. Петренко аналізувала соціальні чинники та їх вплив на формування тютюнової залежності у юнаків. Її дослідження

включали вивчення ролі соціального оточення, доступності тютюнових виробів, соціальних норм і культурних установок у розвитку тютюнової залежності. М. Петренко також працювала над створенням превентивних заходів для зниження рівня куріння серед молоді [5].

І. Шевченко досліджувала питання компульсивного переїдання серед студентів та вплив стресових ситуацій на цей вид залежності. Вона вивчала зв'язок між стресом, емоційним станом та поведінковими реакціями у вигляді компульсивного переїдання. Її роботи показали, що стрес є значущим фактором, який призводить до порушень харчової поведінки, і розробила методи психологічної допомоги для зменшення впливу стресу на харчову поведінку студентів та розвитку стресостійкості зокрема [1].

На думку І. Шевченко, важливу роль у формуванні стресостійкості та запобіганні шкідливим звичкам відіграють профілактичні заходи, включаючи психоедукацію, тренінги зі стрес-менеджменту та розвиток адаптивних копінг-стратегій [4].

Стресостійкість – це здатність людини витримувати стресові ситуації без значних негативних наслідків для психічного і фізичного здоров'я. Високий рівень стресостійкості сприяє ефективному подоланню життєвих викликів, тоді як низький рівень може призводити до пошуку шкідливих способів зниження стресу, включаючи формування шкідливих звичок [1].

Юнаки з високим рівнем стресостійкості зазвичай мають добре розвинені адаптивні копінг-стратегії. Вони краще справляються з викликами і не вдаються до шкідливих звичок як способу зниження стресу. Вони здатні знаходити конструктивні способи подолання труднощів і стресових ситуацій. Частіше звертаються за допомогою до друзів, родини або професіоналів, що допомагає знижувати рівень стресу. Вони частіше займаються спортом, мають здорові харчові звички і знаходять час для релаксації, що допомагає зберігати психічне та фізичне здоров'я. Юнаки з низьким рівнем стресостійкості часто не мають достатніх ресурсів для подолання стресу, що може призводити до вдавання до шкідливих звичок. Вони можуть вдаватися до таких стратегій, як уникнення, ізоляція або вживання психоактивних речовин, щоб тимчасово знизити рівень стресу. Шкідливі звички, такі як куріння, вживання алкоголю або наркотиків, можуть використовуватися як спосіб зняття напруги. Часте вживання шкідливих речовин може призводити до серйозних проблем зі здоров'ям, як фізичних, так і психічних.

Рівень стресостійкості значною мірою залежить від психологічних характеристик особистості, таких як самооцінка, самоконтроль, соціальна підтримка та навички емоційної регуляції. Розвинені навички самоконтролю допомагають уникати імпульсивної поведінки та шкідливих звичок. Рівень стресостійкості є ключовим фактором, що впливає на формування шкідливих звичок у юнаків. Висока стресостійкість сприяє використанню адаптивних копінг-стратегій і запобігає формуванню шкідливих звичок, тоді як низька стресостійкість часто призводить до вдавання до неадаптивних стратегій та формування залежностей. Профілактичні заходи, спрямовані на підвищення стресостійкості, можуть суттєво знизити ризик розвитку шкідливих звичок у юнаків.

Алкоголь, наркотики та нікотин часто використовуються юнаками як спосіб зняти напругу та уникнути стресу. Ці звички швидко переходять у залежність і погіршують загальний стан здоров'я. Уникаючи соціальних контактів та ситуацій, що викликають стрес, юнаки можуть знизити рівень безпосереднього стресу, але це веде до почуття самотності і безвиході, що може підштовхнути до шкідливих звичок. Це може включати надмірне використання Інтернету, комп'ютерних ігор або компульсивне переїдання. Такі звички забезпечують тимчасове відчуття полегшення, але в довгостроковій перспективі погіршують ситуацію [5].

Рівень самооцінки та здатність до самоконтролю також впливають на вибір копінг-стратегій. Юнаки з високою самооцінкою та здатністю до самоконтролю частіше обирають адаптивні копінг-стратегії, тоді як низька самооцінка і слабкий самоконтроль сприяють вдаванню до неадаптивних стратегій. Для запобігання формуванню шкідливих звичок важливо вчасно надавати психологічну допомогу, навчати юнаків адаптивних копінг-стратегій та сприяти розвитку позитивної самооцінки і самоконтролю. Психопрофілактика, яка включає тренінги, психологічні консультації та групову підтримку, може суттєво знизити ризик розвитку шкідливих звичок. Копінг-стратегії відіграють важливу роль у формуванні поведінки юнаків у стресових ситуаціях. Вибір неадаптивних копінг-стратегій сприяє формуванню та закріпленню шкідливих звичок, тоді як адаптивні стратегії допомагають ефективно справлятися зі стресом і знижують ризик розвитку залежностей. Важливо надавати юнакам необхідні знання і підтримку, щоб вони могли обирати здорові способи подолання труднощів [1].

Проблема шкідливих звичок серед студентів залишається актуальною і потребує комплексного підходу до її вирішення, включаючи впровадження ефективних профілактичних програм, підтримку з боку навчальних закладів та суспільства, а також підвищення обізнаності студентів щодо наслідків шкідливих звичок.

Отже, шкідливі звички серед юнацької молоді формуються під впливом різних факторів. Вони можуть бути класифіковані як психологічні, соціальні та біологічні фактори:

1. Психологічні фактори: інтенсивний графік навчання, екзамени, дедлайни та велике навантаження можуть сприяти виникненню стресу; конфлікти з однолітками, проблеми у відносинах, сімейні проблеми можуть викликати емоційне напруження; високі очікування від батьків та викладачів можуть призводити до почуття невпевненості та тривоги; студентський вік часто супроводжується кризами ідентичності та самоствердження; бажання бути частиною соціальної групи може змушувати молодь приймати шкідливі звички, які поширені серед однолітків; почуття меншовартості та невпевненість у власних силах можуть підштовхувати до вживання алкоголю, наркотиків або паління для підвищення самооцінки; прагнення отримати позитивну оцінку від оточуючих може стимулювати до ризикованої поведінки; молодь часто проявляє імпульсивність, що може призводити до непередуманих рішень, таких як вживання алкоголю чи наркотиків; молоді люди можуть не мати достатніх навичок саморегуляції та контролю над своїми діями.

2. Соціальні фактори: соціальні групи можуть чинити тиск на окремих членів, змушуючи їх приймати певні звички для досягнення прийняття та інтеграції в групу; вживання алкоголю, паління або вживання наркотиків може сприйматися як норма в певних соціальних групах; відсутність стабільного фінансового становища може сприяти стресу та пошуку способів уникнення реальності, таких як вживання алкоголю або наркотиків; доступність та відносно низька вартість деяких шкідливих речовин робить їх привабливими для студентів. У деяких випадках, легкість придбання може сприяти поширенню таких звичок; проблеми в сім'ї, такі як розлучення батьків, домашнє насильство або постійні конфлікти, можуть сприяти розвитку шкідливих звичок; діти часто наслідують поведінку батьків, тому якщо батьки вживають алкоголь або курять, ймовірність того, що діти наслідуватимуть їх, зростає; у деяких культурах та суспільствах певні шкідливі звички, такі як вживання алкоголю, можуть бути сприйняті як соціально прийнятні; медіа може пропагувати образи, які асоціюють успіх та популярність з

вживанням алкоголю, палінням або іншими шкідливими звичками; недостатня увага з боку навчальних закладів до проблеми шкідливих звичок може сприяти їх поширенню. Важливо, щоб університети та коледжі впроваджували програми підтримки та профілактики; недостатня кількість або відсутність ефективних психопрофілактичних програм у навчальних закладах може знижувати можливості для студентів отримати необхідну допомогу та підтримку.

3. Біологічні фактори: дослідження показують, що існує генетична схильність до залежності від алкоголю, наркотиків та нікотину. Якщо батьки мають залежність, діти мають вищий ризик розвитку подібних проблем; залежність пов'язана з дією певних хімічних речовин у мозку, таких як дофамін, який відіграє важливу роль у системі винагороди та задоволення; вживання наркотиків та алкоголю може призводити до структурних та функціональних змін у мозку, що підсилює залежність; студенти часто шукають способи зняття напруги та релаксації, що може включати вживання алкоголю чи наркотиків; недосипання та високе навчальне навантаження можуть змушувати студентів шукати стимулятори, такі як кофеїн, енергетичні напої або наркотики.

Шкідливі звички у студентської молоді формуються під впливом комплексної взаємодії психологічних, соціальних та біологічних факторів. Розуміння причин формування шкідливих звичок у юнаків є критично важливим для ефективної профілактики, ранньої діагностики, лікування та реабілітації. Це знання дозволяє створювати цілеспрямовані і комплексні програми, які сприяють зниженню ризику розвитку шкідливих звичок і покращенню загального психічного і фізичного здоров'я юнаків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Горобей М. П. Проблеми шкідливих звичок і залежностей студентів URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2011_11/11gmphds.pdf.
2. Мартинюк Т. А. Соціально-педагогічна профілактика вживання психоактивних речовин підлітками. Методичні рекомендації; [ред. П.М. Гусака та Л.М. Вольнової]. Луцьк : РВВ «Вежа» ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. 74 с.
3. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Навч. посіб. / Заг. Ред. М.С. Корольчука. К.: Фірма «ІНКОС», 2002. 269 с.
4. Романова Н. Ф. Формування здорового способу життя як сучасна стратегія протидії соціально небезпечним хворобам серед дітей та молоді : монографія // *Протидія соціально небезпечним хворобам : вивчення українського досвіду* / за ред. Т. В. Семігіної. К. : Пульсари, 2010. С. 39–48.
5. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / О.О. Яременко, О.М. Балакірева, О.Р. Артюх та ін. Київ, 2005.

193 с. 6. Формування здорового способу життя молоді : стратегія розвитку українського суспільства / [Яременко О. О., Вакуленко О. В., Галустян Ю. М. та ін.]. К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, Укр. ін-т соц. дослідж., 2004. 164 с.

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

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛІВ ВИХОВАННЯ ТА ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Стилі виховання й ставлення до дитини в сучасному світі поступово змінюються. Залежно від рівня суворості чи м'якості дисципліни, ступеня задоволення чи ігнорування потреб дитини, наявності чи відсутності емоційного зв'язку з нею, тип виховання може і бути вкрай директивним, і тяжіти до протилежності вседозволеності [2].

Останнім часом дедалі частіше можна спостерігати прояви агресивної поведінки серед дітей і підлітків - як у школі, так і поза нею. Ця проблема перестала бути лише питанням "важкого характеру" окремих учнів, а перетворилася на серйозну соціально-психологічну загрозу, що впливає на атмосферу в колективах і навіть на розвиток суспільства в цілому.

Сучасна ситуація в країні, постійний стрес, невизначеність і військовий конфлікт – усе це створює додаткове емоційне навантаження на родини. У таких умовах саме сім'я стає тим місцем, де дитина вчиться справлятися зі своїми емоціями. І те, як до неї ставляться батьки – з довірою, любов'ю чи, навпаки, з контролем або байдужістю – часто визначає, як вона реагуватиме на труднощі, конфлікти й образи.

Дослідники неодноразово підкреслюють, що стиль виховання має прямий зв'язок із рівнем агресивності підлітків. Якщо дитині бракує тепла або ж на неї постійно тиснуть, це може викликати протест, замкнутість або спалахи агресії. Тому вивчення того, як саме різні стилі виховання впливають на прояви агресії, є сьогодні дуже важливим і з наукового, і з практичного боку. Адже розуміння цих закономірностей допоможе батькам, педагогам і психологам

знаходити ефективніші способи підтримки підлітків у складні періоди їхнього розвитку.

Стилі сімейного виховання – це спосіб стосунків, який переважає у сім'ї у системі взаємодії «дитина-батьки», що містить рівень опіки, контролю, поваги до дитини та її кордонів, підтримки її самостійності, використання батьками прийомів та методів впливу на дитину, використання певної системи санкцій (заохочення та покарання), якість психоемоційних контактів між дорослими та дітьми тощо [1].

Стилі виховання в сім'ї, науковці традиційно розділяють на: потуральний, демократичний, ліберальний та авторитарний. Потуральний стиль характеризується надмірним піклуванням, попередженням активності, бажанням зробити все за дитину [3]. Батьки, які зростали в суворій дисципліні й потреби яких ігнорували, дуже прагнуть зробити все по іншому для власних дітей, подарувавши те, чого не отримали самі. Такі дорослі ставлять потреби дитини на перше місце, жертвують власним часом та інтересами, більше дозволяють і балують. Усе це вони роблять з найкращих міркувань, але непомітно можуть дійти до крайнощів уседозволеності. Такий метод виховання проявляється, коли батьки не вміють відмовляти дитині в її бажаннях, не встановлюють правил, захищають від будь-яких проблем і не витримують дитячих істерик. Буває, що дорослим простіше поступитися дитині, дати все, чого та зажадала, аніж витримати розпач, крики й істерику [2].

Домінуючою характеристикою людини, що зростає в умовах потурального стилю, є егоцентризм. У ставленні до людей, які її оточують, діє настанова: кожен, хто не ставить за мету задовольняти її потреби, – егоїст, людина небажана для подальшого спілкування, навіть ворожа.

За таких умов штучного дистанціювання від зусиль і відповідальності дитина виростає млявою й байдужою до всього, що не стосується її особистісних інтересів. Вона залишається некомпетентною й безпорадною у розв'язуванні питань, що стосуються безпосереднього задоволення її потреб, а тим більше загальних проблем сім'ї. Інтегральним підсумком такої тактики сімейного виховання є інфантилізм дітей, їхнє прагнення уникати відповідальних рішень і видів активності, які потребують від людини мобілізації фізичних і особистісних зусиль [4].

Демократичний стиль виховання базується на партнерських міжособистісних стосунках у сім'ї, які опосередковані спільними

цілями та моральними цінностями. Цей стиль передбачає не просто батьківську підтримку у справах дитини (навчання, праця), а й взаєморозуміння, взаємоповагу, співчуття та співпереживання. Ключовим аспектом є співробітництво, де батьки і діти несуть спільну відповідальність за наслідки власної активності, що є суттєвим для здорової соціалізації.

Виховання, що ґрунтується на повазі та співпраці, учить дитину турбуватися про себе й інших, бути самостійною, відповідальною та впевненою в собі. Співмірні до віку дитини вимоги, зважені очікування, зрозумілі та послідовні правила допомагають їй почуватися впевнено та безпечно, проявляти силу волі й витримку. А підтримка дорослих посилює віру в себе та формує емоційну стійкість у моменти невдач і помилок [2].

Ліберальний стиль (або тактика невтручання) характеризується пасивністю батьків як вихователів та визнанням незалежного, відокремленого існування дорослих і дітей. Батьки свідомо ухиляються від активного позитивного втручання в життя дитини, віддаючи перевагу емоційно комфортному співіснуванню, що не вимагає значних душевних зусиль. Внаслідок такої байдужості та відсутності чітких орієнтирів у дитини яскраво виявляється егоцентризм, індивідуалізм та емоційна відчуженість, перетворюючи сім'ю на формальність [4].

У авторитарному вихованні дорослий вимагає від дитини послуху й покірності, аргументуючи це твердженням «Бо я так сказав!». Порядок, правила, результат у такому типі взаємодії з дитиною винесені на перше місце. Емоції та сльози трактуються як слабкість і розпущеність характеру. Хороша дитина має слухатися, бути радістю й гордістю, допомагати батькам і не створювати зайвих проблем. За провини, погану поведінку, негативні емоції дитину карають, тобто «виховують» [2].

Поширеним інструментом авторитарного виховання є фізичні покарання. Деякі батьки переконані, що без фізичних покарань неможливо досягти дисципліни, особливо коли йдеться про хлопчиків. Однак така впевненість не виправдана, адже є багато нетравматичних способів установлення правил і забезпечення ладу в родині.

Сучасні психологічні дослідження однозначно підтверджують, що застосування фізичних покарань у процесі виховання є деструктивним чинником, який має комплексний негативний вплив на розвиток особистості дитини. Встановлено, що такі практики прямо корелюють із формуванням низької самооцінки, посиленням

тривожності та агресивності, а також спричиняють емоційну замкненість і жорстокість. Більше того, Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) наголошує на тому, що фізичні покарання чинять негативний вплив на психологічне, психічне та фізичне здоров'я дітей, що вимагає їх безумовного виключення з арсеналу виховних засобів [2].

Фізичні покарання з великою ймовірністю призводять до: низької самооцінки, проблем у навчанні й розвитку; антисоціальної поведінки, агресивності; ризикової поведінки, яка загрожує життю та здоров'ю; схильності до залежностей (уживання алкоголю й наркотиків); схильності до самоушкодження та самогубства, участі в групах смерті, психічних розладів; психологічних травм, відсутності емпатії, труднощів у побудові довірливих стосунків [2].

У контексті психологічного аналізу ключовим є питання диференціації понять агресії та агресивності. Агресія визначається як конкретна форма поведінки, цілеспрямована на спричинення фізичної або психологічної шкоди чи збитку іншому об'єкту чи суб'єкту.

Натомість, агресивність розглядається як відносно стійка особистісна риса (межа), що відображає готовність до агресивних дій та виявляється у схильності сприймати нейтральну поведінку оточення як ворожу або загрозову. Саме завдяки своїй стійкості агресивність інтегрується у структуру особистості, зумовлюючи загальну, стійку тенденцію у поведінці індивіда [5].

Важливим механізмом формування агресивності є соціальне наuczіння, яке відбувається у сім'ї. Іноді батьки можуть ненавмисно заохочувати агресивні прояви (наприклад, реагуючи лише на крик чи конфлікт), або, навпаки, карати прийнятні соціальні форми поведінки. Дослідження свідчать, що як навмисне, так і ненавмисне заохочення агресивних реакцій значно зумовлює становлення агресивності як стійкої особистісної тенденції.

Вивчення залежності між практикою сімейного керівництва та формуванням агресивності зосереджено на двох ключових вимірах: характері і суворості покарань, та ступені контролю за поведінкою дитини. Встановлено, що жорстокі та неадекватні покарання прямо корелюють із відносно високим рівнем агресивності у дітей. Водночас, недостатній контроль і відсутність належного нагляду за дітьми часто пов'язані з високим рівнем асоціальної поведінки, яка, як правило, супроводжується стійкими агресивними проявами.

Агресивність батьків «заражає» дитину; неприйняття і нелюбов формують відчуття небезпеки; незадоволення потреб. Все це

перетворює ситуативну агресію на стійке "порушення", де стиль дорослого є вирішальним [6].

Підлітковий вік (від 10/11 до 14/15 років) розглядається багатьма дослідниками, зокрема С.-Г. Холлом та З. Фройдом, як найбільш критичний етап онтогенезу [8]. Цей період є перехідним від дитинства до дорослості, що супроводжується інтенсивними кардинальними перетвореннями та фізіологічною перебудовою організму, зумовленою статевим дозріванням [8]. Ці процеси створюють диспропорцію і дисгармонію в розвитку [9]. Основний зміст періоду полягає у становленні соціальної дорослості – новоутворення, яке є стрижневою особливістю особистості.

Період підліткового віку є одним із найскладніших і найвідповідальніших етапів у становленні особистості. На тлі інтенсивних фізіологічних змін, гормональної перебудови та соціального дорослішання внутрішній світ підлітка наповнюється гострими суперечностями, емоційними коливаннями та драматичними переживаннями. Виникає своєрідне напруження між бажанням бути самостійним і потребою у підтримці дорослих. Це часто супроводжується психологічним дискомфортом, підвищеною чутливістю до критики, образливістю й надмірною увагою до власного "Я". У цей час зростає почуття власної гідності, а будь-яка спроба обмеження свободи або знецінення думки підлітка може сприйматися як особиста образа [9].

Витоки агресивності в цьому віці значною мірою залежать від соціальних умов, у яких розвивається дитина. Біологічні чинники мають певне значення, але вони не визначають поведінку безпосередньо – їхній вплив завжди опосередковується соціальними зв'язками та стосунками з оточенням [4]. Саме у системі взаємодії з батьками, однолітками, вчителями формується уявлення про межі дозволеного, про прийнятні способи вираження емоцій і вирішення конфліктів.

Особливість соціальної ситуації підлітка полягає у прагненні до самостійності, самоствердження й визнання. Проте дорослі не завжди готові приймати ці зміни. Часто спроби дитини діяти самостійно зустрічають нерозуміння або опір із боку батьків і педагогів. У результаті виникає психологічний бар'єр – відчуття, що тебе не чують і не сприймають серйозно. Це може провокувати грубість, впертість, емоційні спалахи, які фактично є формою протесту. Відчуваючи несправедливість або неприйняття, підліток починає захищатися агресією, сприймаючи світ як ворожий і

небезпечний. Так, агресивна поведінка стає не просто актом руйнування, а способом самовираження та боротьби за визнання.

Наукові спостереження свідчать, що з віком відбувається якісна зміна форм агресії. Якщо у молодших підлітків (10–13 років) переважає фізична агресія – бійки, штовхання, руйнівні дії, – то приблизно з 14–15 років зростає частка вербальної агресивності, сарказму, негативізму та демонстративного непослуху. Це свідчить про те, що агресія поступово “соціалізується”, переходить із фізичного рівня на рівень міжособистісних взаємин і комунікації. Підліток уже не просто діє – він починає емоційно впливати на інших, перевіряючи, наскільки сильним може бути його слово.

У цей критичний період саме стиль сімейного виховання набуває особливого значення. Він може або пом’якшити агресивні тенденції, або, навпаки, посилити їх. Атмосфера напруженості, часті конфлікти, приниження чи ігнорування з боку батьків стають для дитини моделлю поведінки, яку вона несвідомо копіює. Якщо в сім’ї переважають агресивні реакції, то підліток сприймає їх як “норму” спілкування.

Авторитарний стиль виховання, де головним є беззаперечне підкорення й суворий контроль, часто формує у підлітка відчуття страху, тривоги та невпевненості у власній цінності. Постійна критика і високі вимоги призводять до зниження самооцінки, а емоційне відкидання – до внутрішнього протесту. Така дитина може бути зовні слухняною, але накопичена напруга часто “вибухає” у вигляді агресивних спалахів або пасивного опору.

Натомість ліберальний чи потуральний стиль, коли батьки прагнуть уникати конфліктів, надмірно опікуються або не встановлюють чітких правил, породжує іншу проблему – нестачу самоконтролю. Дитина, яка не стикається з межами дозволеного, не вчиться керувати своїми бажаннями. Це часто призводить до імпульсивності, безвідповідальності та зниження мотивації до навчання. Такі підлітки нерідко шукають підтвердження власної значущості через епатаж, провокації або навіть агресивну поведінку.

На відміну від цих крайнощів, демократичний (авторитетний) стиль виховання вважається найсприятливішим. Його основа – довіра, взаємоповага та партнерські стосунки. Батьки не лише встановлюють правила, а й пояснюють їх, демонструючи послідовність і підтримку. Підліток у такій сім’ї має можливість висловлювати свою думку, відчуває, що його чують і приймають, навіть якщо не завжди

погоджуються. Це створює передумови для формування саморегуляції, відповідальності та емоційної зрілості.

Як зазначала Е. Маккобі, теплота й емоційна підтримка з боку батьків відіграють ключову роль у розвитку моральної свідомості дитини. Саме вони сприяють становленню адекватної самооцінки, формуванню позитивної “Я-концепції” та інтеріоризації (внутрішньому прийняттю) моральних норм, що значно знижує ризик розвитку агресивної поведінки [4].

Проведений аналіз дає змогу зробити висновок, що між стилем сімейного виховання та проявами агресивності в підлітковому віці існує тісний і багатофакторний зв'язок. Підлітковий період сам по собі є непростим: це час, коли відбуваються серйозні фізіологічні зміни, коли формується власне “Я”, а емоції часто беруть гору над розумом. Саме тому в цей період підлітки особливо вразливі, і будь-яка надмірна жорсткість або, навпаки, байдужість з боку батьків може провокувати агресивні реакції.

Стиль виховання, який обирають батьки, має вирішальне значення. Він може бути як фактором ризику, що підсилює агресивність, так і захисним чинником, який допомагає дитині навчитися керувати своїми емоціями. Наприклад, авторитарний стиль, де переважають покарання, контроль і відсутність довіри, часто формує у дитини почуття ворожості та протесту. У таких умовах підліток може копіювати агресивну поведінку дорослого або спрямовувати її назовні як спосіб самозахисту.

З іншого боку, ліберальний чи потуральний стиль, коли батьки уникають правил і не встановлюють меж, призводить до того, що дитина не вчиться контролювати власні імпульси. Такі підлітки часто діють емоційно, не замислюючись над наслідками, що може проявлятися у спалахах імпульсивної або асоціальної агресії.

Найбільш збалансованим і сприятливим вважається демократичний (авторитетний) стиль. Він поєднує помірний контроль з теплом, увагою і підтримкою. У таких сім'ях дитина відчуває безпеку, але водночас знає межі дозволеного. Це сприяє розвитку емпатії, саморегуляції й умінь вирішувати конфлікти без насильства.

Отже, психологічний клімат у сім'ї та усвідомлений вибір виховної тактики мають ключове значення для гармонійного розвитку дитини. У сучасних умовах постійних соціальних викликів саме турботливі, довірливі й уважні стосунки між батьками та підлітками стають найкращим захистом від агресії та емоційної нестабільності.

Список використаних джерел та літератури:

1. 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/urj.2022.1\(17\).8](https://doi.org/10.17721/urj.2022.1(17).8). 2. Оксанич А., Біда Н., Сидорченко О. Розумію тебе! Як виховувати дітей без крайнощів. Київ: Yakaboo Publishing, 2024. 224 с. 3. Бевзенко В. В. Стили виховання дітей у сім'ї. URL: <https://naurok.com.ua/stili-vihovannya-ditey-v-sim-53984.html> (дата звернення: 10.11.2025). 4. Стили виховання дітей у сім'ї // *Studfile*. URL: <https://studfile.net/preview/5253033/page:2/> (дата звернення: 10.11.2025). 5. Лапій Х. О., Марковець Л. М. Основні форми агресивності і особистісні особливості студентів: динаміка взаємодії // *Психологічні науки*. 2020. № 4. С. 45–53. 6. Будіянський М. Ф. Особливості прояву агресивності в підлітків // *Традиції та новації сучасної освіти в Україні*. 2013. № 3. С. 112–117. 7. Ушакова І. М. Вікова психологія: курс лекцій. Харків: НУЦЗУ, 2016. 123 с. 8. Білоус О. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с. 9. Робота психолога з підлітками // *Stud.com.ua*. URL: https://stud.com.ua/82689/psihologiya/robota_psihologa_pidlitkami (дата звернення: 10.11.2025).

В. В. Бондаренко,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПСИХОЕМОЦІЙНІ ВИКЛИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ЗАСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Сучасний освітній простір України зазнав кардинальних трансформацій під впливом глобальної пандемії COVID-19 та повномасштабного російського вторгнення. Одним із ключових викликів сьогодення, безпосередньо зумовленим повномасштабною війною, стала масова міграція населення, що відбувається як у межах країни, так і за кордон. Ці події суттєво змінили формат здобуття освіти: якщо в період пандемії перехід на дистанційний формат сприймався суспільством здебільшого як тимчасовий, вимушений санітарний захід, то в сучасних безпекових реаліях воєнного стану він набув принципово іншого змісту.

Тисячі українських родин були змушені екстрено покинути домівки, рятуючись від прямої загрози життю. Як наслідок, діти разом із батьками опинилися в нових соціальних ролях – внутрішньо переміщених осіб (ВПО) або біженців за кордоном. Ситуація

ускладнюється критичним руйнуванням освітньої інфраструктури: через знищення або пошкодження сотень шкіл дистанційна освіта стала безальтернативною для багатьох регіонів. Тому сьогодні дистанційне навчання трансформувалося з короткострокової альтернативи на довготривалу стратегію збереження доступу до освіти для тисяч дітей.

Так, в реаліях сьогодення, для значної частини школярів (особливо тих, хто перебуває у зонах бойових дій або у вимушеній еміграції) дистанційний формат залишається пріоритетною, а подекуди й єдиною можливістю здобувати освіту. Проте тривала ізоляція від звичного соціуму, дефіцит живого спілкування та постійний фоновий стрес деструктивно впливають на психіку учнів.

Водночас варто наголосити на феномені освітньої стійкості українських школярів. Незважаючи на складні життєві обставини та вимушену зміну місця проживання, учні продовжують навчання. Перебуваючи у будь-якому куточку світу, від тимчасових прихистків в Україні до міст Європи чи Америки, вони докладають значних зусиль для опанування української програми. Для багатьох родин підключення до онлайн-уроків стає не просто виконанням навчального плану, а способом збереження національної ідентичності та ментального зв'язку з рідною культурою і спільнотою однолітків.

Однак дистанційне навчання супроводжується колосальним психологічним навантаженням, адже умови перебування учнів є вкрай різними, що формує специфічний спектр викликів. Зокрема, для школярів у прифронтових зонах та інших регіонів України освітній процес має дискретний характер через постійні повітряні тривоги, що провокує хронічне виснаження. Ті, хто перебуває за кордоном, стикаються з «подвійним навантаженням», адже поєднання інтеграції у місцеві школи з паралельним навчанням в українських закладах онлайн часто призводить до когнітивного перенасичення. Не менш складною є ситуація внутрішньо переміщених осіб, які через втрату особистого простору та стабільного побуту часто не мають належних умов для емоційного відновлення.

У такій ситуації варто усвідомлювати, що усю складність впливу війни на дітей та багатогранність їхнього досвіду можна досягнути лише завдяки усним свідченням у формі життєвих історій або малюнків [3]. Травматичні спогади часто є фрагментарними і «заблокованими» для вербалізації. Дитині важко словами описати жах пережитого, страх невизначеності чи біль розлуки.

Особливої гостроти ця проблема набуває стосовно дітей молодшого шкільного віку (6-10 років). Цей період знаменує собою докорінну зміну соціальної ситуації розвитку: відбувається перехід від ігрової до навчальної діяльності, яка стає провідною. Саме на цьому етапі формуються ключові психічні новоутворення: довільність психічних процесів, рефлексія та внутрішній план дій [9, с. 77-80]. Дитина вчиться підпорядковувати свою поведінку свідомо поставленим цілям та шкільним правилам, переходячи від мимовільної саморегуляції до свідомо-вольової.

Однак ці механізми лише зароджуються і є вкрай нестійкими. Характерним для цього віку є «симптом втрати безпосередності», коли дитина починає гостро реагувати на оцінку оточуючих та свою нову соціальну роль, що підвищує рівень внутрішньої напруги [9, с. 78]. Ситуацію критично ускладнює поширення явищ алекситимії серед сучасних молодших школярів як нездатності вербалізувати та розпізнавати власні емоційні стани. Дослідники фіксують тривожну тенденцію, що через надмірну цифровізацію дитинства, значна частина дітей має стійкий дефіцит навичок емоційної експресії та бідність невербальних проявів (міміки, жестів), що унеможлиблює повноцінний емоційний обмін та саморегуляцію [8].

В умовах дистанційного формату, який позбавляє дитину зовнішніх опор та живого контакту, молодший школяр опиняється в ситуації психологічного перевантаження. Зовнішні вимоги середовища перевищують його актуальні адаптаційні можливості. Саме в цій точці виникає гостра потреба у фаховому психологічному супроводі, оскільки дитина часто залишається сам на сам із накопиченим емоційним напруженням, не маючи змоги отримати повноцінну підтримку та безпечно виразити свої почуття через обмеження цифрового спілкування. Коли жива взаємодія замінюється віртуальною, діти втрачають інтерес до однолітків і дедалі більше замикаються в собі, залишаючись наодинці із травматичним досвідом війни. Їм вкрай важко передати словами складні почуття страху чи болю, через що традиційні методи психокорекційної роботи часто наштовхуються на опір або захисне мовчання. Це вимагає від психолога пошуку інших, невербальних каналів комунікації для доступу до внутрішнього світу дитини.

Саме тут арттерапія виступає унікальним інструментом. За визначенням І. Головатюка, арттерапія являє собою спеціалізований напрям психотерапії, що ґрунтується на залученні особистості до образотворчої творчості. У цьому контексті вона розглядається як

дієвий інструмент психокорекції, де ключову роль відіграють художні засоби самовираження [4, с. 276].

А звертаючись до робіт К. Юнга [10], варто зазначити, що символ розглядається ним як ключовий інструмент комунікації несвідомого зі свідомістю. Згідно з поглядами психолога, творчий процес активізує архетипні ресурси, необхідні для інтеграції розщеплених частин психіки. У цьому контексті арттерапія виступає потужним засобом відновлення внутрішньої цілісності та екзистенційних опор, яких так потребує людина у кризових обставинах. Вона дозволяє говорити мовою образів, коли слова безсилі. Малюнок стає безпечним простором, де «невимовне» набуває форми.

У своїй публікації Г. Аргірова визначає арттерапію як метод психотерапії, який дозволяє за допомогою творчості пережити та опрацювати внутрішні конфлікти, тривогу і страхи, що турбують особистість [1]. Авторка наголошує, що ключовою перевагою цього підходу в роботі з дітьми є його екологічність. Для виснаженої психіки дитини, яка перебуває у стані хронічного стресу, арттерапія стає найбільш безпечним способом взаємодії: творчий процес дає змогу м'яко вивільнити негативні емоції, не порушуючи психологічних захистів, що є критично важливим в умовах війни.

Специфіка корекції психоемоційних станів дітей в умовах дистанційної роботи полягає у необхідності створення віртуального терапевтичного простору, який би максимально компенсував відсутність фізичного контакту. Для молодшого школяра, психіка якого виснажена хронічним стресом війни, сам факт наявності стабільного, безпечного та прогнозованого середовища вже виступає вагомим корекційним фактором. Головним викликом такої взаємодії стає подолання екранного бар'єра, що створює емоційну дистанцію, тому першочерговим завданням психолога є формування «ефекту присутності» та спільного поля переживань. Це досягається через емпатійне віддзеркалення станів дитини, що дозволяє їй відчувати, що її не просто бачать через камеру, а глибоко розуміють, нівелюючи тим самим почуття ізоляції.

В умовах тотальної невизначеності, спричиненої воєнним станом, арттерапевтичні заняття мають стати своєрідним «острівцем стабільності», що забезпечується через ритуалізацію взаємодії. Використання незмінних алгоритмів привітання, чіткого таймінгу та повторюваних дій формує у дитини відчуття передбачуваності, завдяки чому мозок припиняє сканувати простір на наявність загроз і

перемикається на творчість, знижуючи рівень фонові тривожності [7, с. 64]. Водночас, оскільки дистанційне навчання занурює учня у двовимірний цифровий світ, посилюючи дисоціацію від реальності, арттерапія виконує критично важливу функцію «заземлення» через роботу з реальними матеріалами. Тактильний контакт із папером, фарбами чи пластиліном повертає дитину до тілесних відчуттів «тут і зараз», відновлюючи втрачений зв'язок із власним тілом [6, с 45-46].

Не менш значущою умовою ефективної корекції є формування простору приватності, адже робота з переживаннями неможлива без відчуття конфіденційності. Для дитини, яка часто не має власного кутка в умовах вимушеного переселення, забезпечення навіть символічної приватності (наприклад, через використання навушників) стає дозволом зняти соціальні маски та щиро виразити болісні переживання. Таким чином, організація онлайн-занять виходить за межі технічного забезпечення зв'язку, перетворюючись на процес конструювання безпечного середовища, яке дозволяє дитині вийти зі стану захисного заціпеніння та активувати власні ресурси для самозцілення.

Також варто зазначити, що в умовах цифровізації освітнього простору сучасні технології відкривають нові можливості для збагачення арттерапевтичного процесу. Використання інтерактивних онлайн-дошок для спільного малювання, графічних редакторів або додатків для створення цифрових колажів дозволяє дитині, яка звикла до гаджетів, почуватися у «своїй стихії» та легше йти на контакт. Проте, незважаючи на технологічний прогрес, традиційні методи арттерапії не втрачають своєї актуальності, а лише набувають нової цінності. Саме робота з «живими» матеріалами (фарбами, глиною, піском, пластиліном тощо) забезпечує необхідну сенсомоторну інтеграцію та емоційну розрядку, яку неможливо повноцінно відтворити у цифровому форматі [2, с. 105]. Тому оптимальною стратегією корекції є розумне поєднання інноваційних цифрових інструментів із класичними техніками, що дозволяє адаптувати процес під індивідуальні потреби та технічні можливості кожної дитини.

Враховуючи окреслену специфіку перебування дітей молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі, що сформувалася під впливом війни та дистанційного навчання, нами було здійснено відбір методичного інструментарію для корекції психоемоційних станів. Пріоритет надавався технікам, які здатні забезпечити первинну стабілізацію та сенсомоторну інтеграцію, і водночас спрямовані на зниження рівня тривожності, подолання

наслідків соціальної ізоляції та загальну гармонізацію емоційної сфери особистості в умовах дистанційної взаємодії.

У контексті роботи з високим рівнем тривожності та емоційним заціпенінням, особливої актуальності набувають образотерапевтичні практики, зокрема методика «Каракулі» (Д. Віннікотт, адаптація В. Назаревич) [6, с.74]. Користь цієї техніки полягає насамперед у її здатності оминати «страх білого аркуша» та перфекціонізм, притаманний молодшим школярам, які бояться зробити помилку. Спонтанний, неструктурований рух руки по папері дозволяє дитині безпечно вивільнити накопичену напругу, яка часто блокується внаслідок статичного положення перед екраном монітора. Більше того, ця методика активізує проєктивні механізми психіки: процес пошуку образів у хаотичному плетиві ліній стимулює праву півкулю мозку, відповідальну за творчість та інтуїцію, що допомагає гармонізувати емоційний стан. В умовах онлайн-роботи ця практика виступає потужним засобом встановлення контакту, оскільки спільний пошук сенсу в абстрактних формах знижує комунікативний бар'єр та формує простір довіри між психологом і дитиною без необхідності глибокого вербального саморозкриття.

Поглибити корекційний ефект дозволяє модифікація цієї практики у методиці «Чоловічки з каракуль» (В. Назаревич) [6, с. 75]. Її специфіка полягає у фокусуванні уваги дитини на пошуку саме антропоморфних (людських) образів у хаосі ліній, що стимулює соціальний інтелект та активізує уяву. Психологічна цінність техніки базується на механізмі проєктивної ідентифікації: дії, емоції та думки знайденого «чоловічка» є несвідомим відображенням реального або бажаного стану самої дитини. В умовах дистанційної роботи це дозволяє психологу вести діалог про переживання дитини опосередковано - через історію персонажа. Такий підхід значно знижує психологічний опір та допомагає дитині безпечно відреагувати на емоційне напруження, говорячи про себе у третій особі, що є особливо актуальним для молодших школярів із труднощами вербалізації.

Окремим вектором корекції виступає використання пластичних матеріалів, зокрема методики «Пластилінова композиція» [5]. Її включення до онлайн-занять є важливо необхідним для компенсації сенсорної депривації, викликаній тривалим перебуванням у цифровому просторі. Психологічна цінність ліплення полягає у безпосередньому тактильному контакті, який повертає дитину до відчуття реальності («заземлює») та відновлює зв'язок із власним

тілом. Трансформаційні властивості пластиліну дозволяють дитині на символічному рівні прожити досвід змін: будь-який образ можна змінити, сплющити або переліпити, що формує у підсвідомості установку на подолання безпорадності. Створення тривимірних об'єктів дозволяє дитині відчути себе «творцем» власного світу, повертаючи втрачене почуття контролю над ситуацією, та ефективно знижує рівень агресії, перенаправляючи енергію в конструктивне русло.

Для глибокого опрацювання витіснених негативних переживань доцільним є застосування трансформаційних методик, наприклад, «Чорний квадрат» (В. Назаревич) [6, с. 73]. Ця техніка виконує важливу діагностичну та терапевтичну функцію, легалізуючи право дитини на складні емоції (страх, гнів, смуток), які часто табууються. Робота з «негативним простором» аркуша дозволяє екстеріоризувати внутрішній біль, визначити його масштаб та інтенсивність. Корекційний ефект досягається через процес трансформації: можливість змінити чорний квадрат, додавши до нього кольори або перетворивши його на безпечний об'єкт, дає дитині корисний ресурсний досвід подолання страху. Це демонструє, що навіть найтемніші переживання не є вічними і можуть бути змінені волею самої дитини, що в умовах дистанційного супроводу також сприяє зниженню рівня емоційного напруження.

Підсумовуючи, зазначимо, що корекція психоемоційного стану молодших школярів в умовах війни та дистанційного навчання вимагає гнучкості методичних підходів. У цьому контексті арттерапія виступає пріоритетним інструментом, дозволяючи екологічно опрацювати травматичний досвід та оминати захисні бар'єри психіки через мову образів. Організація онлайн-занять має спрямовуватися на створення безпечного терапевтичного простору, який компенсує відсутність фізичного контакту. Систематичне використання адаптованих образотерапевтичних та трансформаційних технік дозволяє не лише стабілізувати актуальний психоемоційний стан дитини, але й відновити її почуття суб'єктності та контролю, що є фундаментом психічного здоров'я в умовах воєнного часу та дистанційного навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аргірова Г. Що таке арттерапія та чому вона ефективна у роботі з дітьми під час війни. *Голоси дітей*. 2025. URL: <https://voices.org.ua/news/shcho-take-artterapiia-ta-chomu-vona-efektyvna-u-roboti-z-ditmy-pid-chas-viyny> (дата звернення: 20.11.2025). Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи: колективна монографія /за заг. ред.

Н. Кальки, Г. Одинцової. Львів : ЛьвДУВС, 2023. 283 с. 3. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. *Музей воєнного дитинства*. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/> (дата звернення: 19.11.2025). 4. Головатюк І. Теоретичні основи застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки фахівців. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 276-279. 5. Губарева В. Терапія пластиліном: як психолог у Маріуполі лікує ліпленням. *Рубрика*. 2020. URL: <https://rubryka.com/article/plastilin-art-therapy/> (дата звернення: 19.11.2025). 6. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арттерапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с. 7. Купіна І. О., Радченя І. В. Актуальні питання адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти : зб. тез IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф.* Київ, 2022. С. 63-65. 8. Навитка Х. Алекситимія та її вплив на комунікативні здібності дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2023. № 1. С. 67-72. 9. Учитель І. Б., Сурякова М. В., Батраченко І. Б. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. Дніпро : Середняк Т. К., 2021. 162 с. 10. Юнг К. Г. Архетип і символ. Київ : Центр навч. літератури, 2024. 436 с.

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

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Соціалізація особистості є фундаментальним, безперервним процесом входження індивіда в соціальне середовище, що включає засвоєння соціокультурного досвіду, норм, цінностей, установок та моделей поведінки, необхідних для ефективного функціонування в суспільстві [2, с. 210]. Це динамічна взаємодія між індивідом та соціумом, що триває від народження до кінця життя. Процес соціалізації має глибокі соціальні та психологічні аспекти, які взаємодоповнюють один одного і формують цілісну картину розвитку людини як соціальної істоти.

Соціалізація – це процес, за допомогою якого особистість вчиться бути членом суспільства. Це поняття охоплює як цілеспрямований вплив (виховання, навчання), так і стихійні процеси взаємодії з оточуючим світом.

Теоретичні підходи. Соціологічний підхід (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс) акцентує увагу на ролі соціальних інститутів у підтримці

стабільності суспільства через передачу норм та цінностей. Соціалізація розглядається як механізм забезпечення соціального порядку. Психологічний підхід (З. Фройд, Ж. Піаже, Е. Еріксон) зосереджується на внутрішніх психічних процесах, що відбуваються в людини під час засвоєння соціального досвіду. Він вивчає розвиток когнітивних структур, ідентичності та моральної свідомості. Інтеракціоністський підхід (Дж. Мід, І. Гофман) розглядає соціалізацію як результат безпосередньої взаємодії між людьми, де індивід активно конструює свою ідентичність та соціальну реальність через комунікацію та символічну взаємодію.

Соціальний аспект визначає зовнішнє середовище та канали, через які відбувається передача соціального досвіду. Сім'я. Перший і найважливіший інститут соціалізації. Тут закладаються основи моралі, базові навички комунікації, емоційного зв'язку та первинні уявлення про світ. Стиль виховання (авторитарний, демократичний, ліберальний), сімейні цінності та емоційний клімат визначають подальшу траєкторію соціального розвитку особистості. Взаємодія з батьками формує базову довіру до світу або, навпаки, відчуження [2, с. 215]. Групи однолітків. Відіграють критичну роль, особливо в підлітковому віці. Вони є середовищем для формування ідентичності, засвоєння неформальних норм, розвитку лідерських якостей та перевірки засвоєних моделей поведінки поза сімейним контролем.

Освітні заклади. Школи, університети забезпечують систематизоване навчання, передачу знань та професійних компетенцій. Вони також вчать індивіда адаптуватися до формальних правил, ієрархій та змагальності [3, с. 315].

Державні інститути та правова система. Формують загальний контекст соціалізації. Правова культура суспільства, рівень довіри до правоохоронних органів, економічні умови та державна політика визначають можливості та обмеження для індивідуального розвитку [4, с. 340].

Медіа та цифрові технології. Сучасні засоби масової інформації та інтернет стали потужними, але часто неконтрольованими агентами соціалізації. Вони формують суспільну думку, пропонують різноманітні моделі поведінки, ідеали та цінності, що може як сприяти розвитку особистості, так і нести ризики (наприклад, поширення деструктивних ідей чи соціальної ізоляції).

Психологічний аспект розкриває внутрішні процеси та індивідуальні особливості сприйняття соціального досвіду.

Механізми інтеріоризації норм. Це ключові процеси перетворення зовнішніх соціальних норм і цінностей у внутрішню структуру особистості. Ідентифікація. Психологічний механізм уподібнення себе значущим іншим, прийняття їхніх ролей, цінностей та поведінки. Це емоційно забарвлений процес. Наслідування та моделювання. Повторення дій та спостереження за моделями поведінки (особливо актуально в теорії соціального навчання А. Бандури), що є важливим способом соціального навчання. Усвідомлення та переконання. Активний когнітивний процес аналізу та прийняття норм як власних внутрішніх регуляторів поведінки [5, с. 138].

Соціалізація безпосередньо впливає на те, як людина бачить і оцінює себе (самооцінка, самоповага). Взаємодія з іншими людьми та їхня зворотна реакція формують уявлення про власну роль, статус та цінність у суспільстві [3, с. 312].

Через взаємодію з іншими дитина вчиться комунікувати, домовлятися, співчувати та розуміти мотиви інших, що є критичним для успішної соціальної адаптації. Розвиток емоційного інтелекту є важливим психологічним результатом успішної соціалізації.

Соціалізація триває протягом усього життя і має різні етапи: первинна соціалізація (дитинство) (базове засвоєння норм, що формує особистість як члена суспільства); вторинна соціалізація (юність, дорослість) (адаптація до нових соціальних ролей (професіонал, батько/мати, громадянин) у більш формальних інститутах); ресоціалізація (зміна старих норм і цінностей на нові (наприклад, після міграції або зміни соціального статусу)).

У сучасному глобалізованому та швидкозмінному світі процес соціалізації стикається з новими викликами: криза ідентичності (множинність культурних впливів та моделей поведінки може ускладнювати формування стійкої «Я-концепції»); цифрова соціалізація (переважання віртуального спілкування над реальним може призводити до дефіциту розвитку емпатії та навичок живого спілкування); соціальна нерівність (значні розриви в доступі до ресурсів та освіти впливають на якість та результати соціалізації різних груп населення).

Соціалізація особистості в підлітковому віці це період інтенсивних фізичних, психологічних та соціальних змін, коли відбувається перехід від дитинства до дорослості. Основна задача цього етапу – формування ідентичності та підготовка до самостійного життя в суспільстві.

На відміну від первинної соціалізації дитинства, яка відбувається переважно в сім'ї, підліткова соціалізація характеризується розширенням соціального світу індивіда та зміною пріоритетів: зміна провідної діяльності (провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками, яке витісняє навчальну діяльність та сімейне виховання); активний пошук ідентичності (підліток ставить перед собою питання «Хто я?» та «Ким я хочу бути?»). Відбувається інтенсивний пошук свого місця у світі, експерименти з різними соціальними ролями та моделями поведінки); прагнення до автономії (виникає сильне бажання емансипації від батьківського контролю, незалежності та самостійності. Це часто супроводжується конфліктами з дорослими); розвиток самосвідомості та самооцінки (підлітки стають надзвичайно чутливими до думки оточуючих, особливо однолітків. Формування адекватної самооцінки є важливим завданням цього віку).

Роль агентів соціалізації перерозподіляється порівняно з дитинством:

1. Група однолітків (референтна група). Стає центральним агентом соціалізації. Думка друзів часто є важливішою за думку батьків чи вчителів. У групі підліток вчиться неформальним правилам взаємодії, вирішенню конфліктів, співпраці, а також засвоює певні субкультурні цінності (музичні уподобання, стиль одягу, сленг).

2. Сім'я. Хоча її вплив знижується, вона залишається важливим "тилом" та джерелом базових цінностей. Стиль сімейного виховання (особливо демократичний, що передбачає діалог та повагу до думки підлітка) сприяє більш успішній соціалізації.

3. Школа та освітні установи. Забезпечують не лише знання, але й формальні правила поведінки, готують до професійного життя.

4. Медіа та інтернет. Мають гарний вплив, формуючи уявлення про «норму», успіх, ідеали краси та поведінки.

Соціалізація в підлітковому віці пов'язана з певними психологічними труднощами. Конформізм та тиск групи: підлітки часто піддаються сильному тиску з боку групи однолітків, що може призводити до ризикованої або девіантної поведінки (вживання психоактивних речовин, правопорушення). Емоційна нестабільність: гормональні зміни та пошук ідентичності часто супроводжуються різкими змінами настрою, підвищеною тривожністю та імпульсивністю. Криза ідентичності: невизначеність щодо свого майбутнього, соціальної ролі може призвести до відчуження, низької самооцінки та соціальної дезадаптації.

Асоціальна, або делінквентна поведінка в підлітковому віці є серйозною соціальною та психологічною проблемою, що охоплює дії, які не відповідають загальноприйнятим соціальним нормам, правилам і вимогам суспільства. Вона може варіюватися від незначних порушень дисципліни до серйозних правопорушень. Асоціальна поведінка – це стійка модель поведінки, яка відхиляється від соціальних норм і правил, встановлених у суспільстві, і завдає шкоди іншим людям або самому підлітку.

Основні форми прояву: порушення дисципліни (втечі з дому, пропуски занять у школі без поважних причин (або бродяжництво); агресія та насильство (фізичні бійки, залякування однолітків (булінг), жорстоке поводження з тваринами); делінквентна поведінка (дії, що є правопорушеннями або кримінальними злочинами (крадіжки, вандалізм, хуліганство, вживання алкоголю, наркотиків).

Сексуальна девіація. Рання статевая активність або ризикована сексуальна поведінка.

Причини асоціальної поведінки підлітків є комплексними і взаємопов'язаними, охоплюючи біологічні, психологічні та соціальні фактори:

1. Сімейні фактори: неблагополуччя сім'ї (конфлікти між батьками, неповні сім'ї, низький соціально-економічний статус); недостатній батьківський контроль (відсутність уваги, байдужість або, навпаки, надмірний авторитаризм та жорстоке поводження); негативний приклад (асоціальна поведінка батьків (алкоголізм, наркоманія, кримінальне минуле).

2. Психологічні та індивідуальні особливості: вікові кризи (підлітковий вік сам по собі є кризовим періодом, що характеризується прагненням до самостійності, протестом проти авторитетів та імпульсивністю); психологічні травми (пережите насильство, втрати або інші стресові події); особистісні риси (низька самооцінка, невміння контролювати емоції, потреба в увазі та визнанні).

3. Соціальні фактори: вплив однолітків (перебування в асоціальних групах, де така поведінка вважається нормою); соціальна нерівність (відчуження від суспільства, відсутність можливостей для самореалізації); вплив медіа (пропаганда насильства або ризикованої поведінки в деяких фільмах, іграх чи музиці).

Наслідки асоціальної поведінки: правові проблеми (притягнення до адміністративної або кримінальної відповідальності); проблеми з навчанням (відрахування зі школи чи інших навчальних

закладів); здоров'я (розвиток залежностей (алкогольна, наркотична), ризик травматизму); майбутнє (обмеження можливостей для професійного та особистісного розвитку).

Отже, соціалізація особистості – це складний, багатоаспектний процес, що забезпечує не лише адаптацію індивіда до життя в суспільстві, але й його самореалізацію та розвиток. Врахування як соціальних інститутів впливу, так і внутрішніх психологічних механізмів є критично важливим для розуміння того, як формується гармонійна, компетентна та соціально відповідальна особистість [4, с. 345]. Підлітковий вік є критичним періодом, коли закладаються основи дорослої соціальної компетентності. Успішна соціалізація в цей час передбачає баланс між прагненням до автономії та потребою в підтримці з боків дорослих, а також формування стійкої, позитивної ідентичності та адекватних соціальних навичок.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрусишин Б. І., Скрипнюк В. М. Історія політичних та правових вчень: навч. посіб. К.: Знання-Прес, 2000. 311 с. 2. Бандурка О. М., Бочарова С. П., Зеленський В. С. Юридична психологія: Підручник. Х.: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2001. 656 с. 3. Загальна теорія держави і права: [Підруч. для студ. юрид. спец. вищих закл. освіти] / За ред. В. В. Копейчикова. К.: Юрінком Інтер, 2000. 368 с. 4. Кельман Л. В., Муха А. М. Загальна теорія права: підручн. К.: ПАЛАМ, 2002. 416 с. 5. Андрусишин Б. І., Скрипнюк В. М. Історія політичних та правових вчень: навч. посіб. К.: Знання-Прес, 2000. 311 с. 6. Кельман Л. В., Муха А. М. Загальна теорія права: підручник. К.: ПАЛАМ, 2002. 416 с.

А. Л. Верболович,

практичний психолог; методист

Є. О. Гулякова,

здобувачка освіти 9 класу

(м. Хмельницький)

ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РІВЕНЬ СУГЕСТИВНОСТІ СТАРШОГО ПІДЛІТКА

***Анотація.** Люди з давніх-давен прагнули знайти механізми впливу на представників своєї спільноти. І саме сугестія стало одним з найдієвіших та найсильніших засобів підкорення свідомості. Сугестія може мати як позитивний, так і негативний характер. Найлегше піддаються їй діти та підлітки, тому дуже важливо навчити їх критично сприймати сугестивну інформацію.*

Ключові слова: сугестивність, сугестія, сугестор, сугеренд, емоційно-вольова сфера, самооцінка, конформність,, старший підліток.

Постановка проблеми. Навряд чи існує людина, яка б жодного разу не була об'єктом сугестії. Історія цього феномену сягає стародавніх часів. Релігійні культури багатьох племен і народів протягом століть вишукували механізми впливу на психіку людини. У стародавніх єгипетських книгах «Ведах» дається детальний опис системи вправ, яку зобов'язаний виконати йог, щоб навчитися керувати душею і тілом. Релігійні культури багатьох племен і народів протягом століть вишукували механізми впливу на психіку людини. Особливої значимості це питання набуло сьогодні, коли ми усвідомлюємо, наскільки складним стає людське життя.

Фізіологічні та психологічні чинники механізму дії сугестії. Феномен сугестії з давніх часів не давав спокою багатьом вченим. Його досліджували і вивчали педагоги і психологи, лікарі і філософи, ним цікавилися письменники, його використовували служителі релігії. Коли людина виконує нашу волю, дослухається до наших порад і при цьому не вимагає пояснень, доказів, тому що визнає наш авторитет, – ми маємо справу з соціально-психологічним впливом сугестії.

Фізіологічний механізм дії сугестії розкрив автор учення про вищу нервову діяльність академік Павлов І.П. Він зазначав, що «в гіпнозі тонус здорової та сильної кори може бути знижений в результаті іррадіюваного гальмування. Коли в таку кору, у її певну частинку, направляється слово-наказ гіпнотизера в якості подразника, то цей імпульс концентрує процес подразнення в існуючому місці і негайно супроводжується негативною індукцією, яка внаслідок слабкого опору розповсюджується по всій корі. Тим самим, слово-наказ повністю ізолюється від інших впливів і стає абсолютним і закономірно діючим імпульсом» [8, с. 52]. Також за Павловим І.П., сугестія є найбільш спрощеним найтипівішим умовним рефлексом людини. Його механізм формується в процесі загального розвитку особистості під впливом виховання. На думку Корнєва М.М. та Коваленка А.Б., сугестія пов'язана з покорою наявним обставинам, залежністю від примусової сили колективних дій та уявлень; вона є засобом інтеграції групи, консервації, збереження наявних звичаїв, форм поведінки [2, с. 236].

На думку Поршнєва Б.Ф., «якщо сугестія завжди є засобом інтеграції групи, збереження наявних звичаїв, форм поведінки, то

контрсугестія – це знаряддя здійснення змін у суспільстві, його руху вперед саме завдяки непокорі та бунту стає можливим прогрес» [1, с. 149].

В енциклопедії цей термін трактується так: «сугестія (лат. *suggere* – навіюю, раджу) – це спрямований вплив на свідомість і поведінку людини або групи людей з метою створення у неї певного психічного стану або спонукання до певних дій» [7, с. 215].

Під впливом сугестії у людини знижується рівень усвідомлення отриманої інформації і критичне ставлення до неї. Вона починає діяти всупереч своїм знанням, амбіціям, намірам та звичкам. За допомогою сугестії можна викликати різні відчуття, емоції, уявлення і навіть змінити сомато-вегетативні функції.

Сугестія належить до компонентів звичайного спілкування, але може бути і спеціально організованим видом комунікації, розрахованим на некритичне сприймання інформації. В її основі – послаблення дії свідомого контролю над інформацією, яку сприймаємо. Залежно від стану, в якому перебуває індивід, розрізняють сугестію у гіпнотичному і бадьорому стані, гетеросугестію (вплив ззовні) і аутосугестію (самонавіювання). Об'єктом гетеросугестії може бути окрема людина або група людей, а джерелом навіювання (сугестором) – індивід, група, ЗМІ тощо. Дія Інтернет-ресурсів, соціальних мереж, тік-току, інстаграм, телебачення, модних брендів, формування певної релігійної віри (в релігійних теле- та радіопередачах) та ін. – це приклад гетеросугестії. За формою впливу засоби сугестії є вербальними (слова, інтонація) і невербальними (міміка, жести, дії іншої людини). Ефект сугестії може виникати також під час паніки, колективних галюцинацій тощо, коли людину (чи групу людей) охоплюють сильні емоційні переживання. Сугестія є одним із методів психотерапевтичного лікування, який вдало застосовують у медицині.

У праці Федорова В.Д. «Комунікативний простір становлення особистості: психотехнологічний ракурс» зазначається, що метод сугестії – це штучне щеплення певних психічних станів, ідей, поведінкових програм за допомогою слів чи інших засобів, що обминають критичне мислення людини [10, с. 202].

Лебон Г. та Мудде К. вказують, що сугестія – одна із сильних форм впливу, поруч із гіпнозом та зомбуванням. При цьому наголошується, що результат сугестії насамперед залежить від обох сторін впливу: сугестора (відправника) і сугеренда (отримувача). Їх рівень розвитку, а також здатність будувати відносини напряму

впливають на результат сугесії як способу психологічного впливу [3, с. 76]. Зважаючи на сучасні напрацювання зарубіжних учених, можемо твердити, що цей метод використовували усі диктатори. Це одна із основних технологій будь-якого тоталітарного режиму [6].

Отже, сугесія впливає на індивіда позасвідомо, на фоні зниження здатності до аналізу та звуження усвідомлення змісту отриманої інформації. Це, в свою чергу, часто призводить до того, що людина не в змозі оцінити, а іноді навіть зрозуміти сутність повідомлення. Така ситуація стає підґрунтям для маніпуляцій зі свідомістю окремої людини, а то й групи людей, натовпу.

Особливості емоційно-вольової сфери, що впливають на рівень сугесії. Для дослідження явища сугесії, нам важливо з'ясувати, які особливості емоційно-вольової сфери підвищують рівень впливу.

Вивчаючи праці знаменитих вчених про феномен сугесії, доктор філософських наук Москаленко Валентина у своєму навчальному посібнику «Психологія соціального впливу», зазначає, що англійський філософ Бекон Ф. ще у XVII столітті наголошував на силі авторитету агента впливу та підкреслював, що авторитет джерела інформації так сильно заворожує людей, що кожне його слово вони сприймають як істину в останній інстанції, збираючи і завчаючи висловлювання авторитетних осіб [5, с. 253].

Вплив авторитету сугестора досліджував також відомий німецький філософ, психолог та соціолог XX століття Еріх Фром. У своєму бестселері «Людина для себе» він зауважував, що «прикладом напівгіпнотичної ситуації є реакція людей на лідера, який володіє сильною властивістю навіювання. Визнання його ідей зумовлене не переконанням слухачів, заснованим на їх власних роздумах або критичній оцінці запропонованих ним ідей, а на емоційному підкоренні оратору. В такій ситуації людьми володіє ілюзія того, що вони погоджуються з ідеями, навіюваними оратором, свідомо схвалюють їх. Їм здається, що вони визнають оратора, тому що згодні з його ідеями. Насправді ж все навпаки: вони визнають його ідеї тому, що підкорені його авторитетові, перебуваючи ніби в напівгіпнотичному стані» [10].

Відомо, що для учнів початкових класів авторитет вчителя є беззаперечним. Загалом понад 80% дітей цього віку сприймають своїх ровесників, явища, які вони спостерігають, через призму поглядів і переконань класовода. У підлітковому віці підхід до авторитетності вчителя стає більш диференційованим та стосується лише певних напрямків. Зазвичай, він проявляється в умовах учбової діяльності, в

ситуаціях, важливих для класного колективу. В особистих питаннях цей авторитет часто піддається сумніву.

У юнацькому віці вибірковість зростає. Ефективність сугестії залежить також від візуальної наочності, логічності повідомлення. Сила навіювання значно підвищується, якщо інформація відповідає інтересам і нагальним потребам людини. Тобто, ми швидше віримо тому, чого чекаємо від інформатора. На цьому ґрунтується будь-яка реклама. Читаючи на пляшці з водою «без ГМО», покупець часто навіть не усвідомлює, що вода по своїй суті не може бути генно модифікованою. Але напис заспокоює.

Аналізуючи наукові праці І. Манілова, В. Москаленко, В. Татенко, В. Федорова та ін. про феномен сугестії [4, 5, 9, 10], слід зупинитися на особливих чинниках схильності індивіда до сугестивності. Це: невпевненість людини у собі; емоційна неврівноваженість, вразливість; низька самооцінка; неможливість піддати повідомлення логічному аналізу; покірність, некритична довірливість; підвищена тривожність; екстравертованість; слабкість логічного мислення.

Отже, вчені пов'язують сугестію з особистісними властивостями людини, обставинами, за яких відбувається процес сугестії, та вмінням сугестора використовувати дієві методи впливу. Ефект сугестії базується на емоційному впливі на психіку людини. Цим сугестія кардинально відрізняється від переконання, де головну роль грають раціональність і логіка. Сила впливу зростає, коли сугестію здійснює авторитетна особа або колектив, у ситуації довіри, під час депресії або в стані страху.

Взаємозв'язок сугестивності старшого підлітка з рівнем його самооцінки, конформності та особливостями емоційно-вольової сфери. Старший підлітковий вік за результатами досліджень багатьох учених, є найбільш сприйнятливим до сугестії.

Підлітковий вік – вік особливий. Він пов'язаний з перебудовою усього організму дитини. Найважливіше новоутворення цього періоду – становлення самосвідомості, що супроводжується багатьма суперечливими явищами: бажанням бути ні на кого не схожим і великою залежністю від групи; жагою активного та різноманітного життя і нерозумінням його цінності, зневагою до смерті; зовнішніми атрибутами дорослості і дитячою безпосередністю. На цьому фоні значних змін зазнає самооцінка. Вона стає непостійною та часто залежить від думки референтної групи.

Низька самооцінка спонукає індивіда сумніватися у власних можливостях, у цінності своїх ідей, надто критично ставитися до себе.

Якщо вона поєднується з високим рівнем особистісної тривожності, слабким логічним мисленням, рівень сугестивності значно зростає. Емоційна неврівноваженість на фоні невисокого інтелекту також сприяє зростанню рівня сугестивності.

Сугестивність підлітків тісно пов'язана з конформністю – схильністю індивіда до зміни поведінки, переконань і установок під тиском групи [7, с. 177].

Для підлітків гостро постає феномен взаємодії «Ми» і «Я». «Ми» – це здатність ідентифікувати себе з іншими, радіти від перебування у групі. «Я» – це здатність відособлюватися від інших, бути унікальним. У цьому віці індивід прагне пізнати та пережити обидві ці ролі і знайти себе між ними. Підліток залежить від ровесників, тягнеться до них та готовий виконати те, на що його підштовхує група. Спілкування з однолітками стає ключовим фактором у житті. Залежність від думки референтної групи суттєва. Надмірна тривожність, так як і низька самооцінка, заважає індивіду діяти рішуче, відстоювати власну позицію, підштовхує до хаотичних дій.

Якщо підліток відзначається низьким рівнем емоційної стійкості, йому важко долати життєві труднощі, керувати своєю поведінкою. Тому він має усі шанси потрапити під вплив інших, адже пливти за течією, перекладаючи відповідальність на когось, легше, ніж відстоювати свою позицію. Мислення є фундаментальною особливістю людини. Особі, яка вмє аналізувати, порівнювати, зіставляти, мислити критично, важко нав'язати, нав'язати чийсь думку. У підлітковому віці людина починає більше піддавати інформацію сумнівам. Проте, якщо логічне мислення розвинене недостатньо, юному індивіду буде важко протидіяти чужій позиції. Педагоги також стверджують, що легше піддаються сугестії дівчата.

Висновки. Таким чином, є підстави вважати, що рівень сугестивності залежить від певних властивостей емоційно-вольової сфери людини та її статі. Після проведеного дослідження на рівень сугестивності старшого підлітка були розроблені рекомендації для учнів щодо захисту від маніпуляцій сугестора, паніки, емоційного тиску натовпу.

Головні правила: навчитися вірити в себе; мислити критично; детально аналізувати отриману інформацію, більше довіряти фактам; виховувати власну позицію і пам'ятати про те, що поразка – це стимул до перемоги.

Сугестивність старшого підлітка може бути використана для позитивного педагогічного впливу. Зокрема, підбадьорюючі інтонації

в голосі вчителя, його щирість дозволять навіть школяреві впевненість в собі, акцент на важливості завдання, на особистий інтерес здобувача освіти спонукатимуть до активізації праці. Здобувачам освіти із низьким рівнем вольової саморегуляції, заниженою самооцінкою та високим рівнем тривожності для виконання завдання краще підібрати для роботи в парі оптимістів, впевнених в своїх діях особистостей, які могли б підтримати старшого підлітка та навіть переконаність в успіху.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
2. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: підручник. Київ: Либідь. 400 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/414683.pdf.
3. Лебон Г. Психологія мас. Київ : Андронум, 2021. 138 с.
4. Манілов І.Ф. Психокорекційні можливості, види і мотиви мандрування // *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. 2012. Т. XIV, ч. 4. С. 125-132.
5. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу. К.: Центр учб. літератури. 2007. 448 с.
6. Пояс безпеки та процвітання : Кулеба розповів перші подробиці про новий формат співпраці з Британією і Польщею. URL : <https://tsn.ua/politika/poyas-bezpeki-ta-procvitannya-kuleba-rozpoviv-pershipodrobici-pro-noviy-format-spivpraci-z-britaniyeyu-i-polscheyu-1966723.html> (дата звернення: 10.02.2022).
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
8. Смірнова І. Слово – цілительне і небезпечне// *Наука і релігія*. 2011. №1. С. 52-55.
9. Татенко В. Соціальна психологія впливу: Монографія. К.: Міленіум, 2008. 216 с.
10. Федоров В. Д. Комунікативний простір становлення особистості: психологічний ресурс: навч.-метод. посіб. Хмельницький: ХОІППО, 2009. 404 с.

Л. Р. Вознюк,

здобувачка вищої освіти 2 курсу

Науковий керівник: І. Й. Старовойт,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ: ПОГЛЯД СУЧАСНОСТІ

Конфлікт – це зіткнення протилежних інтересів чи поглядів; крайнє загострення суперечностей, що спричиняє ускладнення чи гостру боротьбу. Конфлікт у психології визначається як “зіткнення протилежно спрямованих, несумісних один з одним тенденцій, окремо

взятого епізоду в свідомості, в міжособових взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів або груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями”.

Проте, щоб краще розуміти конфлікт, його суть варто уточнити його основні характеристики. Їх можна розділити на такі:

1. Суперечність, наявність протиріччя – це основа будь-якого конфлікту. Вона виникає, коли дві або більше сторін мають різні погляди, цілі, інтереси або потреби. Також може виникнути власне як функція ситуації, так і бути результатом “зусиль” учасників, їхніх вчинків, поведінки, ставлення один до одного [1]. Наприклад, підліток хоче більше свободи, а батьки вимагають дотримання правил.

2. Наявність сторін – конфлікт неможливий без учасників. Це можуть бути двоє людей (наприклад, підліток і один із батьків), групи (наприклад, однокласники), або навіть внутрішній конфлікт (коли людина сама не може визначитися між двома рішеннями).

3. Емоційна напруженість – конфлікти майже завжди супроводжуються сильними емоціями, такими як гнів, образа, розчарування чи страх. Чим гостріший конфлікт, тим сильніша емоційна реакція.

4. Динамічність – конфлікт не стоїть на місці, він розвивається: може загострюватися, вирішуватися або переходити в затяжний процес. Це про активність сторін, прагнення до перемоги будь-що, поступове розширення арсеналу використовуваних засобів – осуд, залякування, шантаж, погрози, фізичний вплив та ін [1].

5. Взаємодія сторін – конфлікт не може існувати без комунікації між учасниками. Вони можуть сперечатися, ігнорувати одне одного або шукати компроміс – усе це варіанти взаємодії.

Люди рідко замислюються над тим, що саме стає причиною конфліктів. Хоча пряма конфронтація зазвичай не є нашою метою, вона все ж виникає, наче незалежно від наших намірів. Ми гостро реагуємо на критику, не завжди усвідомлюючи, що негативна поведінка іншої сторони може бути наслідком її внутрішнього сприйняття ситуації. Часто ми не помічаємо, як самі завдаємо образ, і лише здивовано сприймаємо відповідну негативну реакцію, яка в свою чергу лише загострює непорозуміння [2].

Підлітковий вік посідає особливе місце у структурі психічного розвитку особистості, адже саме на цьому етапі відбувається подолання інтенсивних внутрішніх змін, пов'язаних із формуванням ідентичності, становленням самосвідомості та переосмисленням власних соціальних ролей. Значною мірою цей період

характеризується різким збільшенням кількості внутрішніх суперечностей, що природно відображається у підвищеній конфліктності. Підліток, переживаючи кризу переходу до дорослості, виявляє емоційні реакції, які можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Психологи звертають увагу, що конфлікт у цей віковий період не є однозначно негативним явищем, а виконує низку важливих функцій розвитку, якщо підліток має можливість конструктивного вираження своїх переживань [3]. Водночас за несприятливих соціальних умов конфліктна поведінка може закріпитися як дисфункціональна форма реагування, що сприяє формуванню стійких порушень у системі міжособистісних взаємин.

Теоретичні підходи до розуміння підліткової конфліктності значною мірою базуються на положеннях вікової психології. Науковці підкреслюють роль соціокультурного середовища, яке визначає зміст кризових змін підліткового віку. На їхню думку, психічний розвиток відбувається через засвоєння соціального досвіду, тому якщо умови є напруженими, суперечливими або нестабільними, це неминуче відображається на поведінкових реакціях. Сучасні українські дослідники відзначають, що підлітковий період супроводжується різким зростанням потреби в самостійності, формуванням почуття дорослості, підвищенням чутливості до критики та змінами в емоційній сфері. Це створює передумови для конфліктів у різних сферах життя – у сім'ї, школі, однолітковому середовищі, а також у внутрішньому світі підлітка [4]. Прагнення підлітка перевірити межі дозволеного інколи помилково сприймається дорослими як навмисна провокація, хоча в більшості випадків це відображення природної потреби у відокремленні та самоствердженні.

Формування самосвідомості є одним із центральних процесів підліткового віку. У цьому періоді зростає потреба знайти відповідь на питання «Хто я?» і «Яким мене бачать інші?». Нерідко невідповідність між уявленнями підлітка про себе та очікуваннями оточення породжує внутрішню напругу, що переноситься у конфліктну поведінку. Українські психологи зазначають, що формування самосвідомості тісно пов'язане з емоційною стабільністю, і тому в періоди внутрішнього дисбалансу кількість конфліктів зростає [5]. Підліток відчуває потребу вибудувати власну систему цінностей, нерідко протиставляючи її системі цінностей батьків чи педагогів. Такий процес, будучи природною частиною психологічного дорослішання, може супроводжуватися різними проявами

конфліктності – від вербальних суперечок до імпульсивних або навіть агресивних дій.

Важливим чинником формування конфліктної поведінки є стиль взаємодії в сім'ї. Авторитарний стиль виховання, який ґрунтується на суворому контролі та покараннях, часто провокує протестні реакції з боку підлітка. Він чинить опір, оскільки прагне відстояти власну автономію, і будь-які обмеження сприймає як загрозу для особистісної свободи. У разі гіперопіки конфлікт може виникати через відсутність простору для самостійності, що породжує приховану агресію, образи, пасивний опір та уникання спілкування. Несформованість емоційних зв'язків у сім'ї, емоційна холодність, брак уваги або, навпаки, надмірні вимоги можуть спричиняти психічну напругу, яка виливається у конфліктні дії [6]. У сім'ях, де конфліктність є нормою взаємодії між дорослими, підліток часто перенимає відповідні моделі поведінки, сприймаючи агресію як прийнятний спосіб вирішення суперечностей.

Школа також відіграє ключову роль у формуванні конфліктності. Навчальна діяльність підлітків відбувається в умовах зростаючих вимог до відповідальності, дисципліни й продуктивності. Якщо педагогічні підходи не враховують вікових особливостей, це створює підґрунтя для непорозумінь. Різке зауваження вчителя може бути сприйняте підлітком як особисте приниження, на що він реагує емоційно. Конфлікти з однолітками часто виникають на ґрунті конкуренції, боротьби за статус у групі, потреби в самоствердженні, відмінностей у рівні соціальної зрілості або нестачі комунікативних навичок. Психологи наголошують, що соціальна ієрархія у підліткових колективах є нестійкою, активно змінюється, тому діти нерідко вдаються до конфліктних способів впливу, щоб утримати позицію у групі [7].

Психологічні механізми конфліктної поведінки описані у працях багатьох дослідників. Одним із ключових механізмів є атрибуція, тобто схильність пояснювати поведінку інших через власні уявлення про їхні наміри. У підлітків через нестачу життєвого досвіду та емоційної зрілості часто виникають хибні атрибуції, що провокують конфлікти. Наприклад, нейтральне висловлювання може бути сприйняте як насмішка або критика. Іншим вагомим механізмом є соціальне порівняння — прагнення оцінити себе шляхом зіставлення з іншими. Якщо підліток усвідомлює свою меншовартість або переживає занижену самооцінку, він може реагувати агресивно або конкурентно, що загострює конфлікти [8].

Темперамент і особливості емоційної регуляції відіграють значну роль у формуванні конфліктної поведінки. Холеричні та імпульсивні підлітки схильні до гострих конфліктів, супроводжуваних криками, підвищеною емоційністю або фізичною агресією. Флегматики та меланхоліки частіше уникають відкритих суперечок, однак переживають внутрішню напругу, що з часом може призвести до аутоагресивних реакцій, замкненості або самоізоляції. Для багатьох підлітків притаманна ослаблена саморегуляція, яка знижує здатність прогнозувати наслідки своєї поведінки чи стримувати імпульсивні реакції. Саме тому конфлікти часто виникають спонтанно, без усвідомленої мети чи бажання нашкодити [9].

Особливої уваги потребує аналіз підліткової конфліктності в умовах соціальної нестабільності. Сучасні українські підлітки перебувають під впливом війни, що створює надзвичайно стресогенне середовище. Вимушене переміщення, втрата домівки, розлука з друзями, небезпека, тривога за близьких, зміни у навчанні, дистанційні формати – усе це сприяє зростанню психічної напруги. Дослідження психологічних служб в Україні свідчать про збільшення агресивності, дратівливості, апатії, емоційної вразливості, імпульсивності й конфліктності серед школярів [10]. Хронічний стрес послаблює самоконтроль, провокує втомлюваність, знижує толерантність до фрустрації, що робить підлітка більш схильним до конфліктів.

Незважаючи на природність підліткових конфліктів, їх надмірна кількість або деструктивний характер потребують психологічної інтервенції. Одним із головних напрямів корекції є розвиток емоційної компетентності. Підлітків навчають розпізнавати власні емоції, контролювати реакції, прогнозувати наслідки дій і розуміти емоційний стан інших людей. Програми розвитку емоційного інтелекту включають вправи на усвідомлення емоцій, тренування навичок розслаблення, моделювання конфліктних ситуацій, розвиток уміння реагувати без агресії. Доведено, що емоційно зрілі підлітки рідше включаються у конфліктні ситуації та більш ефективно взаємодіють у соціумі [11].

Формування навичок ненасильницької комунікації є важливим елементом профілактики конфліктів. Підлітки вчаться висловлювати свої потреби та почуття через «я-повідомлення», уникати звинувачень, слухати співрозмовника, вести діалог без підвищення тону. Таке навчання значно знижує кількість конфліктів у школі та сім'ї, особливо серед дітей з низьким рівнем соціальних навичок.

Ефективними виявляються групові тренінги, де підлітки отримують можливість взаємодіяти у безпечному середовищі, відпрацьовувати навички саморегуляції та конструктивного спілкування, а також отримувати зворотний зв'язок від однолітків.

Значну ефективність демонструє когнітивно-поведінкова терапія, спрямована на подолання хибних переконань, зменшення імпульсивності та формування альтернативних моделей поведінки. Психолог допомагає змінити мисленнєві установки, що провокують конфліктність, а також формує навички раціонального мислення, уміння розпізнавати тригери агресії, контролювати імпульси, прогнозувати наслідки дій. У роботі з підлітками важливо поєднувати індивідуальні та сімейні консультації, адже гармонізація стосунків у сім'ї суттєво знижує рівень конфліктності та покращує емоційний стан дитини.

У шкільному середовищі ефективно застосовуються технології медіації, що спрямовані на конструктивне врегулювання суперечок між учнями. Медіатор допомагає сторонам побачити проблему з різних точок зору, знайти спільну позицію, висловити потреби без агресії. Медіація формує культуру діалогу та толерантного спілкування, що позитивно впливає на атмосферу в учнівському колективі та знижує рівень конфліктності [12]. У багатьох українських школах упроваджуються служби порозуміння, що працюють за принципами відновних практик – вони спрямовані на відновлення довіри та стосунків, а не на покарання.

Профілактика конфліктної поведінки має включати роботу з педагогами й батьками. Для дорослих важливо розуміти особливості підліткової психіки, уникати надмірного тиску, зберігати емоційну врівноваженість та використовувати конструктивні форми виховного впливу. Семінари, консультації та тренінги для батьків допомагають покращити сімейну комунікацію, підвищити розуміння потреб підлітка, зменшити кількість конфліктів. У школах рекомендується впроваджувати програми розвитку емоційного інтелекту, курси з формування стресостійкості, заняття з психологічної освіти, що сприяють підвищенню рівня культури взаємодії [13].

Таким чином, конфліктна поведінка підлітків є складним психологічним феноменом, що формується під впливом значної кількості внутрішніх та зовнішніх чинників. Її виникнення є закономірною частиною розвитку, однак за несприятливих умов може мати деструктивні наслідки. Розуміння психологічних механізмів конфліктності дозволяє розробити ефективні стратегії профілактики

та корекції, що сприятиме гармонійному розвитку підлітка, підвищенню рівня самосвідомості, соціальної компетентності та формуванню стійких, конструктивних моделей поведінки. Своєчасне психологічне втручання, підтримка сім'ї та школи, розвиток емоційної культури суспільства є ключовими умовами, що забезпечують зниження рівня конфліктності та створюють сприятливе середовище для здорового розвитку підлітків [14].

Підсумовуючи вище сказане, конфлікт – це найгостріший спосіб вирішення розбіжностей, що проявляються у процесі соціальної взаємодії, він включає протиставлення між конфліктуєчими суб'єктами, що переважно супроводжується негативними емоціями. Підлітковий вік, складний перехід від дитинства до дорослості, коли відбувається переплітання суперечливих тенденцій розвитку. Цей вік відрізняється емоційною нестабільністю та імпульсивною поведінкою. Підлітки часто спочатку роблять, а потім думають про те, що вони зробили, водночас розуміючи, що слід вчинити навпаки. Помітний розвиток набувають вольові якості: наполегливість, завзятість у досягненні цілей, вміння долати перешкоди та труднощі. Емоційні стани підлітка можуть раптово змінюватися з різними переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості. Основні причини конфліктів у підлітків є егоїзм, впертість, прагнення «підтримати компанію», суперечливість загальних та особистих інтересів, незгоду з думкою оточуючих, труднощі у спілкуванні з вчителями, батьками, однолітками, все це утворює об'єктивні причини конфліктів у складній системі відносин. Взагалі кажучи, через появу нових психологічних особливостей у підлітковому віці їхні стосунки з дорослими та однолітками іноді супроводжуються конфліктами та негативною поведінкою, особливо грубими та впертими виступами. Зазвичай це пов'язано бажання до незалежності, якого дорослі не усвідомлюють і не підтримують. Підлітки мають намір, щоб їхні думки, бажання та емоції брали до уваги, не терплять недовірливе ставлення, неувважності, насмішок, оцінок, особливо перед друзями. Зокрема, прояв негативної поведінки та конфліктів підлітків не є неминучим. Компетентні та досвідчені батьки та вчителі знають, що легше передбачити та запобігти конфліктам, ніж долати їх наслідки та відповідно 86 будувати взаємодію з молоддю. До внутрішнього світу, переживань, захоплень, труднощів і особистих проблем своїх дітей вони зазвичай ставляться з турботою і розумінням, поєднуючи вимоги високого рівня з високим ступенем поваги до особистості дітей. Це

робить дорослих значущими та потрібними підліткам. Стати значущим і потрібним, тобто розділити з ним його турботи і вагання, подружитися, кожен зможе знайти підтримку і відповісти на запитання. Цього можна досягти лише за умови взаємної відкритості, довіри, розуміння та співчуття

Список використаних джерел та літератури:

1. Поняття конфлікту та загальні характеристики його проявів. Динаміка конфлікту та його види. URL: <https://studies.in.ua/konfliktologija-lekcii/4147-ponyattya-konfliktu-ta-za-galn-harakteristiki-yogo-proyavv.html>. 2. Психопрофілактика / Упоряд. Т. Гончаренко. К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. 112 с. 3. Бочелюк В. Й. Психологія підліткового віку. Київ: Центр учб. літ. 2018. 4. Варій М. Й. Загальна психологія. Київ: Центр учб. літ-ри, 2020. 5. Крайг Г., Бокум Д. Психологія розвитку. Київ: Либідь, 2019. 6. Ковальчук О. І. Психологія сімейних взаємин. Львів: Новий Світ, 2019. 7. Панок В. Г., Чеботарьова І. О. Психологія підлітка. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2021. 8. Гріньова О., Терещенко Л. Дитяча психодіагностика: навч.-метод. посіб. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 9. Котлова Л.О. Психологія конфлікту:курс лекцій : Навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 10. Коваленко Д. В. Конфліктологія: навч. посіб. / Д. В. Коваленко, І. М. Шалімова, О. М. Керницький, В. А. Бурбига. 11. Долинська Л.В., Матяш-Заяц Л.П. Психологія конфлікту: Навч. посіб. К.: Каравела, 2010. 12. Савчин М. В. Конфліктологія. Київ: Кондор, 2020. 13. Дрозд О. М. Психологічна допомога підліткам у кризових ситуаціях. Київ: Освіта, 2022. 14. Гуменюк Т. І. Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки підлітків. Львів: Сполом, 2020.

А. В. Григоровська,

вчитель української мови та літератури;

вчитель-методист

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНА ТА ЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА УЧНЯ В УМОВАХ НУШ

Нова українська школа (НУШ) кардинально змінює підходи до освіти, ставлячи в центр освітнього процесу дитину з її індивідуальними потребами, здібностями та емоційним станом. В умовах постійних змін, збільшення інформаційного навантаження та викликів воєнного часу, психологічна підтримка стає не просто бажаною, а критично необхідною складовою успішного навчання та гармонійного розвитку сучасного учня. Вона допомагає дітям адаптуватися до нових методів викладання, справлятися зі стресом і формувати ключові життєві компетенції.

Психологія підлітка охоплює період інтенсивних фізичних, емоційних, інтелектуальних та соціальних змін, що відбувається приблизно у віці від 10 до 19 років. Цей етап часто називають «перехідним» або «кризовим», оскільки він характеризується значними трансформаціями та прагненням до самовизначення [1, с. 232].

Ключові аспекти психології підлітка. 1. Фізичні та нейробіологічні зміни Підлітковий вік починається з настання статевого дозрівання (пубертату), що супроводжується стрімким фізичним ростом, зміною пропорцій тіла та гормональними коливаннями. Ці зміни часто викликають незручність, сором'язливість та підвищену увагу до власної зовнішності. Мозок: відбувається активна перебудова мозку, зокрема посилюються зв'язки між різними регіонами, але префронтальна кора (відповідальна за гальмування емоцій, прийняття рішень та планування) дозріває пізніше. Це може пояснювати імпульсивність підлітків та їхню схильність до ризикованої поведінки. 2. Емоційна нестабільність та ідентичність Для підлітків характерні різкі перепади настрою, підвищена чутливість та емоційна нестійкість. Пошук ідентичності: головним завданням цього віку є формування самоідентичності та пошук відповіді на питання «Хто я?». Підліток прагне зрозуміти свої цінності, цілі та місце у світі. Почуття дорослості: виникає ключове психологічне новоутворення – почуття дорослості, прагнення до автономії та незалежності від батьків. 3. Соціалізація та вплив однолітків Відносини з однолітками стають надзвичайно важливими, часто важливішими за сімейні стосунки [2, с. 110]. Групова приналежність: підлітки прагнуть бути прийнятими до групи однолітків, що може призводити до сильного тиску з боку друзів (peer pressure). Розвиток соціальних навичок: це час для формування навичок комунікації, зав'язування романтичних стосунків та навчання вирішенню конфліктів. 4. Інтелектуальний розвиток. Мислення підлітків стає більш абстрактним, логічним та систематичним. Вони можуть формулювати гіпотези, критично оцінювати інформацію та обмірковувати моральні дилеми.

Основні психологічні проблеми підлітків. Криза підліткового віку: це нормальний етап розвитку, пов'язаний із переоцінкою цінностей та зміною світогляду. Тривожність та депресія: підлітки можуть відчувати підвищений рівень тривоги та мати симптоми депресії, що вимагає уваги фахівців. Проблеми з самооцінкою: невпевненість у собі, порівняння з іншими та сприйняття власного

тіла можуть викликати значний дискомфорт. Розуміння цих особливостей допомагає батькам, вчителям та психологам налагодити контакт з підлітком, забезпечити необхідну підтримку та допомогти йому успішно пройти цей складний, але важливий етап становлення особистості.

Основні напрями та завдання психологічної підтримки в НУШ. Мета – формування психологічної готовності всіх учасників освітнього процесу до нових умов та надання своєчасної допомоги. Адаптація учнів: допомога дітям при вступі до школи та при переході між освітніми рівнями (наприклад, з початкової до середньої школи), що є критичним етапом в умовах змін, які впроваджує НУШ [2, с. 56]. Вивчення індивідуальних особливостей: систематичне вивчення психофізичного розвитку учнів, їхніх мотивів, інтересів, здібностей та самооцінки з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей. Соціалізація та емоційно-вольова підтримка: планування і реалізація завдань соціалізації, допомога в адаптації в новому колективі та соціальному середовищі, розвиток емоційно-вольової сфери. Превентивна робота: запобігання виникненню проблем, пов'язаних із булінгом, стресом, професійним вигоранням (у педагогів) та іншими психологічними труднощами. Робота з кризовими ситуаціями: надання невідкладної психологічної підтримки в кризових умовах, зокрема під час війни.

Психологічна служба в НУШ використовує різноманітні методи: Психологічне консультування: надання індивідуальних або групових консультацій учням, батькам та вчителям. Консультація для батьків першокласника, який зіткнувся з труднощами адаптації до школи, щодо створення сприятливої атмосфери вдома та режиму дня. Психологічні тренінги: розвиток конкретних навичок (комунікативних, емоційної саморегуляції, стресостійкості) через групову взаємодію. Тренінг «Антибулінг» для учнів середньої школи з використанням рольових ігор для відпрацювання навичок асертивної поведінки та мирного вирішення конфліктів. Діагностика: використання стандартизованих методик для виявлення рівня розвитку, проблем та потреб учнів. Проведення соціометрії в класі для виявлення мікрогруп, лідерів та ізольованих дітей з метою подальшої корекційної роботи з покращення клімату в колективі. Психокорекція та реабілітація: застосування спеціальних програм для виправлення або пом'якшення наявних психологічних проблем чи наслідків травматичних подій [3, с. 78]. Застосування елементів арт-терапії (малювання, ліплення) або казкотерапії для роботи з дітьми, які

пережили стресові події, з метою стабілізації їхнього емоційного стану. Створення атмосфери довіри: формування безпечного освітнього простору, де панує атмосфера довіри, взаєморозуміння та підтримки. Впровадження «Ранкових зустрічей» у початковій школі, де діти діляться своїми новинами, емоціями та планують день у колі довіри.

В умовах НУШ вчитель відіграє важливу роль у створенні сприятливого клімату в класі, що передбачає: безоцінне ставлення до учня (особливо в початкових класах, де відсутнє бальне оцінювання). Емпатію та терпіння у спілкуванні. Налагодження тісної співпраці з батьками для забезпечення єдиних вимог і підтримки дитини вдома та в школі.

Емоційна підтримка в НУШ ґрунтується на таких засадах: 1. Створення безпечного простору: фізична та психологічна безпека є фундаментальними для емоційного благополуччя. Учень повинен відчувати, що в школі його поважають, розуміють і захищають. 2. Прийняття та емпатія: безумовне прийняття дитини як особистості, визнання її почуттів та емпатійне ставлення з боку вчителя і шкільного психолога. 3. Розвиток емоційного інтелекту (EQ): навчання учнів розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, а також емоціями інших. 4. Позитивна комунікація: використання підтримуючих, а не критикуючих слів, зосередження на сильних сторонах учня та його успіхах. 5. Індивідуальний підхід: врахування індивідуальних особливостей, темпераменту та потреб кожної дитини. Емоційна підтримка реалізується через різноманітні методи та практики:

1. Уроки та щоденна взаємодія. Ранкові зустрічі: це щоденний ритуал у початковій школі, під час якого діти діляться своїми новинами, почуттями, планують день. Це формує відчуття спільноти та довіри. Обговорення «Мого настрою сьогодні» за допомогою карток з емоціями. Інтеграція емоційного навчання в предмети: обговорення почуттів героїв літературних творів, історичних подій або навіть математичних задач.

2. Робота з конфліктами та стресом. Навчання ненасильницькому спілкуванню (ННС): використання медіації та мирних шляхів вирішення конфліктів. Вправи на релаксацію та саморегуляцію: впровадження коротких «емоційних пауз», дихальних вправ, елементів йоги або усвідомленості (mindfulness) під час уроків для зняття напруги. Хвилинка тиші» або використання «куточка спокою» в класі, де дитина може побути наодинці, щоб заспокоїтися

[4, с. 156].

3. Формування самооцінки та впевненості. Зворотний зв'язок замість оцінювання: в початковій школі акцент робиться на формувальному оцінюванні, яке надає конструктивний зворотний зв'язок, підкреслює прогрес і мотивує до подальшого навчання, а не фіксує помилки. Акцент на процесі, а не на результаті: похвала за старання, зусилля та наполегливість, а не лише за високий бал.

4. Взаємодія з батьками та психологом. Партнерство з батьками: проведення семінарів, тренінгів для батьків щодо емоційного виховання дітей, надання їм інструментів підтримки вдома. Індивідуальна робота психолога: консультування учнів, які переживають особливі труднощі (тривога, втрата, адаптація до нових умов, пов'язаних із війною та переміщенням).

Емоційна підтримка в НУШ готує учнів до життя, формує їхню психологічну стійкість та здатність бути успішними не лише в навчанні, але й у взаємодії зі світом та іншими людьми.

Психологічна підтримка в умовах НУШ – це невід'ємна частина цілісного освітнього процесу, яка виходить за межі разових консультацій. Вона є комплексом системних заходів, спрямованих на формування стійкої, адаптивної та емоційно компетентної особистості. Тільки завдяки спільним зусиллям психологів, педагогів та батьків можна створити безпечне, підтримуюче середовище, яке дозволить кожному учневі розкрити свій потенціал і стати успішним у сучасному світі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII): Основний документ, що визначає ключові засади та принципи Нової української школи, зокрема людиноцентризм та забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу. 2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р): Визначає основні напрями реформи, включаючи створення безпечного освітнього середовища та компетентнісний підхід. 3. Положення про психологічну службу у системі освіти України (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509): Нормативний документ, що регламентує діяльність психологічної служби, її завдання та функції. 4. Коваленко О. Г. та ін. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. / О. Г. Коваленко, І. В. Демченко, С. В. Демченко, Н. М. Забашта. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. 156 с. 5. Освітні програми для закладів загальної середньої освіти (типові освітні програми для 1-4 та 5-9 класів НУШ, затверджені МОН України).

Х. О. Грушевицька,
здобувачка вищої освіти 4 курсу
Науковий керівник: **В.В. Олійник,**
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Емпатія у молодших школярів є важливою складовою емоційного та соціального розвитку особистості. У психологічній науці емпатія розглядається як здатність людини розуміти емоційний стан іншої особи, співпереживати її почуттям і адекватно реагувати на них. Формування емпатійних якостей у дітей молодшого шкільного віку має особливе значення, оскільки саме в цей період відбувається активний розвиток емоційної сфери, моральних уявлень, а також навичок міжособистісної взаємодії. Розвиток емпатії сприяє формуванню гуманістичних цінностей, здатності до співчуття, взаємодопомоги та побудови позитивних соціальних відносин.

Молодший шкільний вік характеризується значними змінами у психічному розвитку дитини. Вступ до школи відкриває новий етап соціалізації, у якому дитина починає активно взаємодіяти з однолітками та дорослими поза межами родини. У цей період формується нова система соціальних ролей і взаємин, що створює сприятливі умови для розвитку емпатійних здібностей. Дитина вчиться розпізнавати емоції інших людей, співвідносити їх із власними переживаннями та враховувати почуття оточуючих у процесі спілкування.

У науковій літературі емпатія розглядається як багатокомпонентне утворення, яке включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний зі здатністю розуміти внутрішній стан іншої людини, усвідомлювати причини її емоційних переживань. Емоційний компонент проявляється у безпосередньому співпереживанні, здатності відчувати емоційний стан іншого. Поведінковий компонент виявляється у відповідних діях, спрямованих на підтримку, допомогу або співчуття. Гармонійний розвиток цих компонентів забезпечує формування повноцінної емпатійної взаємодії у соціальному середовищі.

Особливу роль у розвитку емпатії у молодших школярів відіграє освітнє середовище. Педагогічна діяльність, спрямована на формування морально-етичних якостей, розвиток емоційної

чутливості та здатності до співпраці, створює сприятливі умови для становлення емпатійної поведінки. У процесі навчальної діяльності, спільних ігор, колективних завдань та творчих занять діти навчаються взаємодіяти один з одним, враховувати інтереси та почуття інших людей, що сприяє розвитку емпатійних умінь [2].

Значним чинником формування емпатії є також сімейне виховання. Емоційно сприятливий клімат у родині, підтримка, увага до переживань дитини, приклад емпатійної поведінки з боку батьків створюють основу для розвитку здатності до співпереживання. Діти, які з раннього віку спостерігають прояви турботи, взаєморозуміння та поваги у сімейному середовищі, частіше демонструють високий рівень емпатійності у взаєминах з однолітками та дорослими.

Психологічні дослідження свідчать, що розвиток емпатії тісно пов'язаний із рівнем емоційного інтелекту, здатністю до рефлексії та розвитком моральної свідомості. У молодшому шкільному віці діти поступово опановують навички усвідомлення власних емоцій та розуміння переживань інших людей. Це сприяє формуванню таких важливих особистісних якостей, як доброзичливість, толерантність, відповідальність та готовність до взаємодопомоги.

Таким чином, емпатія у молодших школярів виступає важливим психологічним утворенням, яке забезпечує гармонійний розвиток особистості та її успішну соціалізацію. Систематична робота педагогів і психологів, спрямована на розвиток емоційної чутливості, формування моральних цінностей та культури міжособистісного спілкування, сприяє становленню емпатійної особистості, здатної до конструктивної взаємодії з іншими людьми та усвідомленого ставлення до їхніх почуттів і переживань.

У психологічній науці питання емпатії розглядалося у працях багатьох відомих учених, які підкреслювали її значення для розвитку міжособистісних відносин і соціальної адаптації особистості. Зокрема, американський психолог К. Роджерс розглядав емпатію як одну з ключових умов ефективної міжособистісної взаємодії та гармонійного розвитку особистості. На його думку, здатність розуміти внутрішній світ іншої людини та приймати її переживання без осуду створює атмосферу психологічної підтримки і довіри, що особливо важливо у процесі виховання та навчання дітей [1].

Важливе значення для розуміння особливостей емоційного розвитку дітей мають також праці Ж. Піаже, який досліджував процес формування морального мислення у дитячому віці. Учений зазначав, що у молодшому шкільному віці відбувається поступовий перехід від

егоцентричного сприйняття світу до здатності враховувати позицію іншої людини. Саме цей процес створює передумови для розвитку емпатії, оскільки дитина починає усвідомлювати, що інші люди можуть мати власні почуття, потреби та переживання.

Варто також відзначити дослідження М. Гоффмана, який розглядав емпатію як важливий механізм формування моральної поведінки. Учений підкреслював, що здатність до співпереживання сприяє розвитку альтруїстичних форм поведінки, формує моральну відповідальність та стимулює бажання допомагати іншим людям. Згідно з його концепцією, розвиток емпатії проходить кілька етапів, починаючи від елементарних емоційних реакцій у ранньому дитинстві до усвідомленого співчуття та здатності розуміти складні емоційні стани інших людей.

Суттєвий внесок у вивчення емоційної компетентності зробив Д. Гоулман, який пов'язував розвиток емпатії з формуванням емоційного інтелекту. У своїх дослідженнях він наголошував, що здатність розпізнавати емоції інших людей, адекватно реагувати на них і будувати конструктивні взаємини є важливою складовою успішної соціальної адаптації особистості. У молодшому шкільному віці розвиток емоційного інтелекту, зокрема емпатійності, сприяє формуванню позитивного психологічного клімату в колективі та запобігає виникненню конфліктів між дітьми [3].

Сучасні психологічні дослідження також підкреслюють важливість системного підходу до розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку. Такий підхід передбачає поєднання навчальної діяльності, виховних впливів та психологічної підтримки, спрямованих на формування емоційної чутливості, здатності до співпереживання та розвитку навичок конструктивного спілкування. Особливе значення мають інтерактивні методи навчання, рольові ігри, групові обговорення та інші форми діяльності, які стимулюють дітей до усвідомлення почуттів інших людей та сприяють формуванню гуманістичних цінностей.

Таким чином, розвиток емпатії у молодших школярів є важливим напрямом психологічних і педагогічних досліджень. Формування здатності до співпереживання сприяє не лише емоційному розвитку дитини, але й становленню її моральних якостей, розвитку соціальної компетентності та формуванню позитивних міжособистісних взаємин. Комплексний підхід до розвитку емпатії, який враховує психологічні особливості молодшого шкільного віку та соціальні умови розвитку дитини, створює

сприятливі передумови для гармонійного становлення особистості.

У цьому віці значну роль відіграє навчальна діяльність, яка виступає провідною у структурі розвитку особистості дитини. У ході спільної діяльності з однокласниками школярі навчаються співпрацювати, враховувати думки та емоційні стани інших людей, що поступово формує здатність до взаєморозуміння та співпереживання. Взаємодія у навчальному колективі створює умови для розвитку соціальних навичок, зокрема вміння слухати співрозмовника, підтримувати інших та проявляти толерантність.

Особливого значення набуває роль учителя як посередника у процесі формування емпатійних якостей у дітей. Педагог виступає не лише джерелом знань, а й важливим прикладом соціально схвальної поведінки. Через власну модель спілкування, стиль взаємодії з учнями, здатність виявляти увагу до переживань дітей учитель формує у школярів уявлення про норми гуманістичного ставлення до інших людей. Позитивний психологічний клімат у класному колективі сприяє розвитку відкритості, довіри та взаємної підтримки між учнями.

У процесі навчання важливим є використання методів, що стимулюють розвиток емоційної рефлексії. Молодші школярі поступово вчаться усвідомлювати власні почуття, розпізнавати емоції інших людей та аналізувати причини певних емоційних станів. Така рефлексивна діяльність сприяє формуванню більш глибокого розуміння внутрішнього світу людини. Розвиток здатності до емоційного аналізу допомагає дітям краще орієнтуватися у міжособистісних ситуаціях і будувати конструктивні взаємини з однолітками [4].

Участь дітей у творчих гуртках, колективних проєктах, благодійних або соціально спрямованих заходах сприяє формуванню почуття відповідальності, взаємодопомоги та співчуття. Такі види діяльності дозволяють дітям на практиці реалізовувати емпатійні прояви, що сприяє закріпленню відповідних поведінкових моделей.

Водночас слід зазначити, що рівень розвитку емпатії у молодших школярів може суттєво відрізнятись залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини. Темперамент, рівень емоційної чутливості, досвід міжособистісної взаємодії та особливості виховання впливають на формування здатності до співпереживання. Деякі діти проявляють високу емоційну чутливість і легко реагують на переживання інших людей, тоді як інші потребують більш тривалого та цілеспрямованого педагогічного

впливу для розвитку емпатійних якостей.

У цьому контексті важливим напрямом психологічної роботи є діагностика рівня емпатійності у молодших школярів. Вивчення особливостей емоційного реагування, здатності до співпереживання та рівня соціальної чутливості дозволяє визначити індивідуальні потреби дітей і обрати найбільш ефективні методи розвитку емпатії..

Таким чином, розвиток емпатії у молодших школярів є важливим чинником формування соціально зрілої особистості. Систематична педагогічна та психологічна робота, орієнтована на розвиток емоційної культури, сприяє формуванню здатності дітей до розуміння почуттів інших людей, що є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості та успішної соціальної адаптації у подальшому житті.

Список використаних джерел та літератури:

1. Опанасюк І. В. Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту. Збірник наук. праць : філософія, соціологія, психологія. ІваноФранківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2014. Вип. 19. Ч. 1. 252 с. 2. Рябовол Т. А. Роль емпатії процесі соціальної адаптації людини. Наукові записки Інституту психології Ім. Г.С. Костюка АПН України За ред. академіка С. Д. Максименка. К.: Нора-прінт, 2004. Вип. 24. 384 с. 3. Розвиток емпатії: компоненти та практика. URL: <https://fizis.net/psychologichna-gramotnist/rozvytok-empatiikomponenty-ta-praktyka/> 4. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія. Терно піль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

В. В. Данилишина,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ У РОБОТІ ІЗ ДІТЬМИ З ООП

Корекційно-розвивальні програми на даний час займають ключове місце у сучасній системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами. При чому, їхнє значення полягає не лише в подоланні окремих труднощів у розвитку, а й у створенні безпосередніх умов для гармонійного формування базових емоційних, когнітивних та соціальних навичок. В свою чергу такі програми дають можливість дитині не тільки поступово засвоювати ті компоненти, які є

необхідними для повноцінної взаємодії з навколишнім середовищем та успішного навчання. У теперішній час запровадження корекційно-розвивальних програм 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. В свою чергу 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, 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 подібні програми є невід'ємною частиною інклюзивної освіти, адже вони здатні забезпечити індивідуальний підхід, створення сприятливого, підтримуючого та комфортного середовища, де кожна дитина буде мати змогу максимально реалізувати свій потенціал [1, с.168].

Особливості корекційно-розвивальної роботи залежать не стільки від загальних принципів навчання, скільки від її мети, яка визначається індивідуальними потребами дитини, сутністю її порушень та психологічними закономірностями впливу. 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. 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. 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. Сутність порушень у розвитку, також має суттєвий вплив на вибір корекційних методів. До прикладу, при інтелектуальних порушеннях, акцент у

роботі має бути на формуванні базових пізнавальних процесів дитини, тоді як при мовленнєвих порушеннях пріоритетом стає розвиток артикуляційних навичок, фонематичного слуху, граматичних структур та збагачення словникового запасу. Тоді як при розладах аутистичного спектра (РАС) особлива увага приділяється сенсорній інтеграції, комунікації та в цілому соціальній взаємодії. 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. 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 [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. Також, не менш важливим методом є переконання, яке має включати у себе роз'яснення, пояснення, аналіз різноманітних ситуацій й формування правил поведінки. Цей метод особливо ефективний у роботі з дітьми, які мають труднощі регуляції поведінки та емоційних реакцій, адже через переконання фахівець здатен допомогти дитині усвідомити значення своїх певних дій, наслідків поведінки та важливість дотримання норм взаємодії. Особистий приклад дорослого теж відіграє значну роль у корекційно-педагогічному процесі, через те що, діти з ООП часто навчаються саме 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. Суттєвим компонентом, також є стимулювання бажаної поведінки у вигляді схвалення, емоційної підтримки, заохочення у вигляді наліпки, жетона, створення цікавих умов виконання завдання – усе це здатне сприяти підвищенню мотивації та

формуванню позитивної навчальної поведінки у дитини. Такий компонент у роботі, є особливо доречним, якщо дитини швидко втрачає інтерес до діяльності та потребує зовнішнього мотиваційного ресурсу. Окреме місце займають ігрові методики, які в свою чергу є природними і доступними способами 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. Ігрові прийоми також, сприяють розвитку комунікації, уваги, сенсорної інтеграції, довільної поведінки та емоційної сфери. У корекційній роботі, також можуть широко використовуватися арт-терапевтичні, сенсорні, та психотехнічні вправи. До прикладу, арт-терапія здатна сприяти емоційному розвантаженню, розвитку творчості та самовираженню. Сенсорні вправи допомагають усунути або зменшити сенсорну дезінтеграцію у дитини, а релаксаційні та дихальні техніки здатні знизити рівень тривожності й покращити здатність до саморегуляції. Загалом, поєднання цих методів у роботі з дитиною з ООП здатне утворити цілісну систему, в якій кожен елемент буде мати своє призначення та одночасно ефективно доповнюватиме інший [3, с.120].

Корекційно-розвивальні програми є основним інструментом у здійсненні корекційної роботи. Тому, корекція порушень розвитку дитини та її навчання можуть здійснюватися на базі одного й того ж навчального контенту. 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. Втілення в життя цілей корекційно-розвивальних програм також потребує підбору методів впливу, які відповідають особливостям дитини, що потребує корекції (використання певних методів, засобів, прийомів, створення необхідних умов тощо). Саме методика є основним інструментом у здійсненні корекційно-розвивальної роботи. 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 [5, с. 25].

Ефект корекційно-розвивального навчання вищий, якщо його мету сформульовано точно й адекватно. Метою корекційної роботи є

виправлення, послаблення недоліків психофізичного розвитку дитини. У процесі такої діяльності компонентом є дотримання охоронно-педагогічного режиму, який буде спрямований на збереження здоров'я та емоційного благополуччя. Враховуючи індивідуальний навчальний потенціал кожної дитини, корекційно-педагогічні заходи мають забезпечити подолання або пом'якшення особливостей недорозвинення пізнавальної діяльності. Також, важливо розвивати у дітей позитивне ставлення до навчання, формувати базові навчальні вміння та навички, а також сприяти корекції недостатньо сформованої уваги та мимовільної поведінки. Особливу роль відіграє формування здатності контролю власної активності та самостійної оцінки результату власної діяльності під час завдань від психолога чи педагога. 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. Невід'ємною частиною індивідуальної корекційної роботи є періодична діагностика, яка дозволяє своєчасно виявляти складнощі та виправляти педагогічні впливи. 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. Формування мовленнєвих умінь у межах корекційної роботи має здійснюватися у тісному поєднанні з розвитком практичних та розумових дій, що в подальшому гарантуватиме 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, що необхідно обирати конкретні показники, які демонструватимуть результати роботи з дитиною, використовуючи відповідні організаційні форми, зміст та методики. 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 появи, рівень сформованості міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуальні психологічні характеристики дитини, тобто її сильні сторони, досягнення, потенціал, а також її попередній соціальний досвід. Розробляючи корекційно-розвивальну

програму, важливо враховувати певні методичні принципи, що зможуть забезпечити її ефективність та результативність. В першу чергу необхідно чітко визначити головну мету психолого-педагогічної корекційної роботи та сформулювати конкретний перелік завдань, які в свою чергу 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. При цьому важливо обрати оптимальні форми роботи, які можуть включати в себе групові, сімейні та індивідуальні заняття, а також враховуючи вікові, інтелектуальні та фізичні можливості дитини, підбирати для неї відповідні методи та техніки. Не менш значущим є залучення батьків та інших фахівців до корекційного процесу, що забезпечить комплексний вплив та активну підтримку дитини. Також, програма повинна включати в себе методи оцінки та аналізу динаміки розвитку дитини, що дозволить відстежувати ефективність впроваджених заходів. Завершальним етапом є підготовка необхідно обладнаного приміщення матеріалами для проведення занять, що створюватиме сприятливі умови для досягнення поставлених цілей [7, с. 200].

Методичні рекомендації, що містяться в корекційно-розвивальних програмах, відіграють вирішальну роль у забезпеченні індивідуалізованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вони спрямовані на те, щоб допомогти вихователям та вчителям адаптувати навчальні матеріали та робочі процеси до унікальних потреб кожної дитини, дозволяючи їм найефективніше задовольняти її освітні потреби. Рекомендації охоплюють кілька ключових напрямків. По-перше, вони надають поради щодо організації освітньої діяльності як от: планування уроків, чергування діяльності, оптимальний розподіл часу для виконання завдань та створення умов, що сприяють концентрації та активності дітей. По-друге, програми надають рекомендації щодо вибору методів та прийомів, які найкраще відповідають індивідуальним здібностям дітей – когнітивним, фізичним та емоційним. В свою чергу, це дозволяє вчителям ефективно поєднувати традиційні освітні підходи зі спеціалізованими корекційними методами. По-третє, особлива увага приділяється створенню сприятливого та безпечного середовища, в якому дитина почувається впевнено, мотивовано до навчання та має позитивний емоційний зв'язок з учителем. Крім того, рекомендації передбачають активну участь батьків та спеціалістів, таких як:

логопеди, психологи та соціальних працівників в освітньому процесі, що своєю чергою, забезпечує всебічну підтримку дитини та допомагає координувати зусилля всіх учасників корекційного процесу. Педагог має забезпечити організацію освітнього процесу, а саме добір навчального матеріалу, що відповідатиме фізичним та інтелектуальним можливостям дитини. Він має спостерігати за динамікою навчальних досягнень, вчасно виявляти труднощі та координувати співпрацю з іншими фахівцями. В той час психолог здійснює діагностику емоційно-вольової сфери, визначає психологічні причини труднощів у розвитку, сприяє формуванню емоційної стабільності та розробляє корекційно-розвивальні заняття. Його робота має бути спрямована і на зниження тривожності, розвитку уваги, стресостійкості, пам'яті, навичок саморегуляції та мотиваційної сфери. Водночас логопед відповідає за розвиток мовлення, формування граматичної будови мови, корекцію звуковимови, розвиток комунікативних умінь та розширення словникового запасу. Також, він має підтримувати розвиток фоносемантичних процесів, адже вони є основою для успішного опанування письмом і читанням. А дефектолог працює над розвитком пізнавальних процесів, подоланням доволі специфічних порушень розвитку, адаптацією навчальних програм, сенсорних навичок, логічного та просторового мислення. Тобто, він допомагає дитині опановувати саме ті види діяльності, які ускладнені для неї через особливості розвитку, і розробляє й індивідуалізує підхід до навчання. Така взаємодія між спеціалістами будується на регулярному обміні інформацією, аналізі результатів, спільному плануванні корекційної роботи і якщо необхідно, корекції навчальної програми. Така координація дозволяє уникати дублювання завдань, забезпечує цілісність підходу, забезпечує цілісність та узгодженість корекційно-розвивальної роботи, підвищує її ефективність та створює умови для повноцінного розвитку кожної дитини з ООП. В результаті він чи вона має можливість не лише опанувати академічні навички, а й ефективно адаптуватися до соціального та освітнього середовища, розвиваючи самостійність, емоційно-вольові здібності та комунікативні навички [6, с. 234].

Таким чином, можна дійти висновку що корекційно-розвивальні програми відіграють ключову роль у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, забезпечуючи індивідуалізований, комплексний та системний підхід до всебічного розвитку. Вони сприяють розвитку когнітивних, емоційних, соціальних та комунікативних навичок, підвищують адаптивність дитини та

створюють умови для успішної інтеграції в освітнє та соціальне середовище. Ефективне використання таких програм залежить від чіткого визначення цілей, ретельного підбору методів та заходів, організації сприятливого середовища та співпраці з вчителями, батьками та фахівцями.

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.

В. О. Данилюк,

здобувачка вищої освіти 4 курсу

Науковий керівник: І. Й. Старовойт,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН МОЛОДІ

У ХХІ столітті соціальні мережі стали унікальним феноменом, який інтегрувався майже в кожную сферу життя людини – від побутової комунікації до міжнародної політики та глобальних соціальних рухів. Їхній вплив уже давно переступив межі розваг чи обміну інформацією. Сьогодні це потужні цифрові середовища, що визначають механізми соціальної взаємодії, формують емоційно-психологічний стан суспільства, створюють нові моделі поведінки і стають основою економічних стратегій світових корпорацій. Тому питання дослідження соціальних мереж набуває масштабної значущості – не лише як технологічного інструмента, але як складної соціальної, психологічної та культурної системи.

У сучасному цифровому середовищі соціальні мережі стали

невід'ємною частиною повсякденного життя молоді, особливо підлітків. Ці платформи не лише змінюють способи комунікації та самовираження, але й суттєво впливають на психоемоційний стан молодих людей. Дослідження, проведене Європейською комісією, показало, що 96% молоді у ЄС щодня користуються соціальними мережами, а понад третина з них проводить у цих платформах більше трьох годин на день.

Для психології та педагогіки важливо усвідомлювати, що саме соціальні мережі часто стають першим джерелом знань та норм поведінки для підлітків і молоді. Саме через них молоде покоління навчається комунікувати, співпрацювати, проявляти емоції та будувати міжособистісні зв'язки. Це створює нові форми соціального досвіду, які суттєво відрізняються від попередніх поколінь. Наприклад, у цифровому світі формується культура миттєвого зворотного зв'язку, коли оцінка інших стає видимою, вимірюваною та залежить від кількості лайків, переглядів чи коментарів. Це змінює базові психологічні процеси – від мотивації до структури самооцінки.

Особливу значущість тема набуває в контексті молодого покоління, яке соціалізується саме через цифрові платформи. Для молоді соціальні мережі є не просто інструментом, а природним середовищем, у якому вони отримують інформацію, формують свою професійну траєкторію, будують стосунки, висловлюють почуття, стикаються з критикою, переживають успіхи й невдачі. Через це платформи стають фактично дзеркалом, у якому відображаються їхні потреби, емоції, тривоги, очікування та рівень особистісної зрілості.

Цей аспект особливо важливий у час, коли традиційні джерела соціалізації – сім'я, школа, офлайн-спільноти – перестають бути єдиними носіями соціальних норм. Соціальні мережі активно конкурують з ними у формуванні світоглядних орієнтирів. Вони впливають на те, як молода людина бачить себе, як оцінює інших та якою уявляє свою майбутню роль у суспільстві. Таким чином, цифрові платформи перетворюються на нову форму соціального інституту – гнучкого, адаптивного, але водночас непередбачуваного та складного у своїй динаміці.

Актуальність теми визначається тим, що соціальні мережі формують нову модель сприйняття інформації. Для багатьох молодих людей саме ці платформи стають основним джерелом новин і знань; вони задають темп, лексичні патерни та стилі комунікації. Фактично формується новий когнітивний режим: мислення стає фрагментарним, швидким, реактивним, пов'язаним із постійною необхідністю

переключатися, переробляти та відсіювати великі об'єми даних. Це створює не лише можливості, але й ризики: розсіяність уваги, залежність від зовнішніх стимулів, емоційне перевантаження та звуження кола інтересів до того, що пропонують алгоритмічні стрічки.

Ще одним важливим чинником є те, що соціальні мережі стають основою економічної взаємодії. Вони формують нові види зайнятості: інфлюенсерство, створення контенту, таргетинг, онлайн-маркетинг стають повноцінними професіями. Молоде покоління дедалі частіше обирає соцмережі як майданчик для самореалізації, монетизації творчості, підвищення соціального капіталу. У цьому контексті соціальні платформи виступають не просто комунікативним ресурсом, а інфраструктурою сучасного ринку праці.

Не можна не враховувати й емоційно-психологічний аспект. Соціальні мережі стають простором формування емоційних зв'язків, підтримки та спільнот. Під час кризових подій – пандемії, війни, соціальних потрясінь – вони виконують функції психологічного прихистку, швидкого обміну даними, координації дій та навіть колективного переживання травматичних подій. Це підкреслює їхню роль як механізму соціальної стабілізації і водночас – загострення тривоги через перевантаження негативною інформацією.

Нарешті, актуальність теми пов'язана із глобальними тенденціями розвитку штучного інтелекту. Сучасні алгоритми соціальних мереж не просто підбирають контент – вони моделюють поведінку користувача, аналізують його емоції, створюють персоналізований цифровий простір. Це викликає важливі етичні питання: межі приватності, маніпуляції, формування залежності та створення ілюзії свободи вибору.

Усе це робить дослідження соціальних мереж не лише цікавою темою, а об'єктивною необхідністю. Адже розуміння механізмів їхнього впливу допомагає краще зрозуміти сучасну людину, її мотивації, потреби, страхи та потенціал.

Метою цієї статті є всебічно проаналізувати вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді, виявити ключові механізми їхнього психологічного, соціального й культурного впливу, а також окреслити можливості та ризики, які виникають у процесі взаємодії молодих людей із цифровими платформами. Особлива увага приділяється тому, як соціальні мережі формують самооцінку, стиль комунікації, емоційну стабільність, поведінкові патерни та способи соціалізації сучасного покоління. Стаття має на меті не лише описати

ці процеси, а й поглибити розуміння динаміки цифрової взаємодії, щоб сприяти усвідомленому та психологічно безпечному використанню соцмереж у молодіжному середовищі.

Соціальні мережі – це не просто місця для обміну контентом; це наш цифровий хабітат, який ми не обирали, але в якому навчилися жити, розвиватися і, що найважливіше, будувати власну ідентичність. Наш зв'язок із цими платформами є настільки глибоким, що вони впливають на нашу нейропластичність, економічні моделі та політичні процеси. З моменту появи перших електронних дошок оголошень у 80-х роках до сьогодишнього домінування глобальних корпорацій, ми стали свідками і учасниками безпрецедентної соціально-технологічної еволюції. Я пропоную детально розглянути кожен з десяти ключових платформ, заглиблюючись у їхній вплив, механіку утримання уваги та роль у сучасному житті молоді.

1. Фейсбук: Історія, Яка Стала Інфраструктурою. Почавши свій шлях у 2004 році в Гарвардському університеті, Фейсбук швидко масштабувався від студентської мережі до глобального конгломерату, що сьогодні об'єднує майже 3 мільярди активних користувачів щомісяця. Цей історичний факт робить його базисом Інтернету, його фактичним «паспортом», який використовується для авторизації на тисячах сторонніх ресурсів. Проте, саме цей історичний вантаж визначає ставлення до нього мого покоління: ми сприймаємо Facebook як місце для «дорослих» – наших батьків, викладачів та офіційних представників бізнесу. Ми, як молоде покоління, значно скоротили час, який проводимо у стрічці новин, оскільки вона перенасичена політичними дебатами та сімейними фотографіями, які не відповідають нашому динамічному ритму споживання контенту.

Однак, незважаючи на цю відмову від стрічки, ми зберігаємо присутність у Фейсбук завдяки його унікальній утилітарній функціональності. Йдеться про Групи, які є найефективнішим інструментом для організації великих, нішевих спільнот. Це місце, де ми шукаємо житло без посередників, обмінюємося інформацією в університетських потоках, створюємо волонтерські хаби, чи продаємо товари через Фейсбук Маркетплейс – цей ринок став наймасштабнішою локальною барахолкою. Фейсбук, по суті, став економічним та логістичним хабом. З маркетингової точки зору, його алгоритми і досі залишаються одними з найскладніших для таргетингу, надаючи рекламодавцям (яких тут близько 7 мільйонів) неймовірну деталізацію профілів користувачів. Саме ця деталізація, яка забезпечує успіх бізнесу, викликає у нас найбільшу тривогу щодо

конфіденційності. Ми свідомі того, що кожен наш клік і кожна взаємодія залишає глибокий цифровий слід, який використовується для прогнозування нашої поведінки.

2. Ютуб: Еволюція Довгого Контенту та Атака Коротких Відео. Ютуб, заснований у 2005 році, перетворився на глобальний культурний феномен і, фактично, на новий формат телебачення для нашого покоління. Його сила – у довгому контенті, який дозволяє глибоко занурюватися в теми, що нас цікавлять. Ми використовуємо Ютуб не лише для розваг (музичні кліпи, розважальні шоу), але і як основний ресурс для освіти (тutorіали, лекції) та саморозвитку (подкасти, «study with me» стріми). Цей довготривалий контент стимулює вищі показники лояльності аудиторії та формує парасоціальні стосунки, коли ми відчуваємо глибокий зв'язок з влогерами, що підвищує ефективність нативної реклами.

Проте, останні кілька років ми спостерігаємо внутрішню боротьбу за увагу. Впровадження Ютуб Шортс – пряма відповідь на домінування Тік Ток. Аналіз ринку показує, що Шортс є надзвичайно ефективними для короткострокового утримання уваги, з показниками завершення перегляду, що часто перевищують 80%. Однак, ця «дофамінова голка» викликає серйозні нейробиологічні занепокоєння. Дослідження вказують на потенційне зниження здатності до концентрації уваги (зниження до 47 секунд) серед молоді, яка постійно споживає такий контент. Для творців контенту Шортс створюють парадокс: вони швидко набирають підписників, але ці підписники часто не переходять до перегляду основного, монетизованого довгого контенту, формуючи так звану «мертву аудиторію». Таким чином, Ютуб сьогодні існує як дуальна платформа: з одного боку, це bastion якісної освіти та глибокого аналізу, а з іншого – механізм швидкого, поверхневого задоволення.

3. Інстаграм: Кураторство Ідентичності та Еволюція Візуального Схвалення. Інстаграм (2010 р., придбаний Фейсбук у 2012 р.) став глобальним еталоном візуального самовираження. У нашій культурі це більше, ніж фотоальбом; це вітрина нашої ідентичності, що диктує високі естетичні стандарти. Психологічно, кожен лайк і коментар є соціальним підкріпленням, що стимулює нас до постійного «кураторства» власного життя, щоб відповідати цим ідеалам. Це призводить до психологічного тиску, який ми намагаємося зняти за допомогою таких механізмів, як Finsta (закритий, «неідеальний» профіль для найближчих) та Photo Dump (пости з необробленими, хаотичними фотографіями, що символізують

відхід від надмірної досконалості).

Еволюція формату також є ключовою. Сторіс стали основним каналом щоденної комунікації та взаємодії, знімаючи з нас тягар «вічного» контенту і створюючи ілюзію особистої, неформальної розмови. Функція «Близькі друзі» створила приватизований простір, який ми використовуємо як інтимний месенджер. У той час як Рілси є прямим інструментом боротьби за нове охоплення та зростання підписників у конкуренції з Тік Ток. З маркетингового погляду, Instagram залишається критично важливою платформою для інфлюенс-маркетингу та прямих продажів (e-commerce), де візуально привабливий контент та висока якість зображення є вирішальними факторами успіху бренду.

4. Тік Ток: Алгоритмічне Домінування та Зміна Інформаційних Парадоксів

Тік Ток, запущений у 2018 році, довів, що алгоритм важливіший за соціальні зв'язки. Його стрічка «For You Page» (FYP) є найдосконалішим інструментом для персоналізації контенту. Він аналізує не лише ваші явні вподобання, але й мікроповедінку – мілісекунди, які ви витрачаєте на перегляд, що дозволяє йому читати ваші приховані інтереси та настрої. Ця технологія створила найшвидшу дофамінову петлю і забезпечила Тік Ток небачений темп зростання, особливо серед молоді (вік 16-24).

Тік Ток не просто місце для розваг. Це генератор культурних кодів та руйнівник класичних медіа. Його турбо-тренд-цикли змушують нас постійно бути на зв'язку, щоб не випасти з контексту. Крім того, він змінив спосіб споживання інформації: спільнота Букток стала найбільшим неформальним драйвером продажів у видавничій галузі, демонструючи, як 15-секундний емоційний ролик може вивести старий роман на вершину світових рейтингів. З точки зору інформаційного пошуку, молодь все частіше звертається до Тік Ток замість Гугл, оскільки відеоформат є більш наочним і відповідає на потребу в швидкій, лаконічній відповіді.

5. Телеграм: Екосистема Комунікації, Приватності та Війни. Телеграм (2013 р.) є унікальним явищем, особливо в контексті української молоді, де він перетворився на наріжний камінь інформаційної інфраструктури. Його основна цінність – швидкість, безпека та функціональність. Технологічна перевага над конкурентами очевидна: наскрізне шифрування, можливість створювати гігантські групи до 200 000 учасників та функція «Збережене» як безлімітне хмарне сховище. Ці функції роблять його

незамінним для навчання, фрілансу та обміну великими файлами.

Проте, найважливішим фактором його домінування стала соціальна роль під час повномасштабного вторгнення. Телеграм перетворився на основний канал оповіщення про повітряні тривоги та оперативні новини, що надало йому статусу життєво важливого інструменту, а не просто розважального додатку. Ми використовуємо канали для асинхронного споживання новин, а стікери (часто з локальними мемами) стали окремою, дуже виразною мовою комунікації, що відображає нашу колективну ідентичність та гумор.

6. ВатсАп: Глобальний Мережевий Стандарт та Комунікаційна Стійкість. ВатсАп (2009 р., належить Мета) залишається глобальним стандартом у сфері обміну повідомленнями (понад 2 мільярди користувачів). Його домінування обумовлено простотою, доступністю і тим, що він є універсальною платформою для комунікації між країнами та континентами. У той час як Телеграм є «технічним» вибором, ВатсАп є «соціальним» вибором для спілкування з родичами, міжнародними друзями та бізнес-партнерами. Крім того, ВатсАп активно розвиває Business API, що робить його ключовим інструментом для омніканальних продажів та обслуговування клієнтів. Його відсутність новинної стрічки та складних алгоритмів ми часто цінуємо як комунікаційну «тишу» – місце для прямих, невідкладних розмов, вільне від інформаційного шуму, притаманного іншим соцмережам.

7. ЛінкедІн: Платформа для Професійної Саморепрезентації та Боротьби з Синдромом Імпостера. ЛінкедІн (2003 р.) – це наша професійна візитна картка, яка активно використовується молодим поколінням для стратегічного нетворкінгу та побудови особистого бренду. Ми усвідомлюємо, що на сучасному ринку праці просто добре працювати недостатньо; потрібно, щоб про твої досягнення знали. ЛінкедІн слугує платформою для Humblebragging (скромного вихваляння), де ми публікуємо пости про завершення курсів, участь у волонтерських проектах та професійні досягнення, сигналізуючи рекрутерам про нашу активність.

Психологічно, ЛінкедІн створює потужний тиск успіху. Ми постійно спостерігаємо за досягненнями однолітків, що може посилювати синдром імпостера – відчуття, що ти недостатньо хороший. Однак, саме ця платформа надає найбільш прямий і легальний спосіб зв'язатися з ключовими фігурами в галузі, обходячи традиційні бюрократичні механізми пошуку роботи.

8. Пінтерест: Креативний Сховок та Візуальне Планування

Пінтерест (2010 р.) – це унікальна платформа, яка функціонує як візуальна пошукова система та творча лабораторія. Його головна цінність – це відсутність соціального тиску та агресивного контенту. Ми використовуємо його для створення мудбордів (дошок настрою) – візуалізації наших мрій, планів та естетичних вподобань (від стилю одягу до інтер'єрів). Pinterest виступає як інструмент креативного релаксу та планування ідентичності, дозволяючи нам експериментувати з ідеями без страху критики чи засудження. Це фактично віртуальне місце, де можна «поміряти наодинці».

9. Редіт: Глибина Аналізу та Чесність Анонімних Спільнот. Редіт (2005 р.) – це «Головна сторінка Інтернету» і бастион анонімної чесності. Його сила полягає у систематизації інформації через сабредіти (спеціалізовані форуми), що охоплюють буквально кожен можливий інтерес. Анонімність дозволяє нам обговорювати дуже складні, особисті чи нішеві теми без страху соціальних наслідків. Спільноти, такі як AITA (Am I The Asshole), функціонують як колективний моральний компас, де мільйони користувачів допомагають вирішувати етичні дилеми. Reddit є незамінним джерелом для глибокого аналізу та пошуку автентичних відповідей, що робить його критично важливим для нашої інформаційної дієти.

Цей всебічний огляд показує, що соціальні мережі є не просто інструментами, а складними екосистемами, які конкурують за наш найцінніший ресурс – увагу. Ми використовуємо їх для професійного просування (ЛінкедІн), виживання (Телеграм), освіти (Ютуб) та емоційної розрядки (Тік Ток). Проте, ця гіперзалученість веде до соціальної втоми та необхідності постійної цифрової гігієни. Майбутнє соціальних мереж лежить у глибокій інтеграції штучного інтелекту, який зробить контент ще більш персоналізованим, а отже, ще більш залежним. Для мого покоління завдання полягає не в тому, щоб уникнути цих платформ, а в тому, щоб навчитися свідомо ними керувати, зберігаючи при цьому свою концентрацію, приватність та ментальне здоров'я.

Усі описані платформи демонструють різні виміри цифрової реальності, які разом утворюють багатогранний простір, що має значний вплив на психіку, мислення, соціальну поведінку та емоційний стан молодії особистості.

Соцмережі стали середовищем, у якому людина одночасно є спостерігачем і об'єктом спостереження, творцем контенту і споживачем, активним учасником і пасивним суб'єктом впливу алгоритмів. Така подвійність формує психологічні парадокси

сучасності: прагнення до самопрезентації поєднується зі страхом критики; бажання бути у центрі уваги – з втомою від постійного оцінювання; потреба в комунікації – з відчуттям інформаційного перенасичення. Це створює складний емоційний ландшафт, який потребує свідомої регуляції.

Аналіз показує, що соціальні мережі не можна розглядати лише як розважальні платформи чи інструменти обміну даними. Вони є повноцінним соціальним середовищем, яке моделює структуру взаємодії між людьми, задає темп розвитку культури й трансформує раніше усталені форми соціальної поведінки. Їхній вплив можна порівняти з впливом освіти, ЗМІ чи сімейних структур – саме настільки масштабним є їхній вплив на ідентичність людини.

У цьому контексті особливо важливо усвідомлювати амбівалентність соціальних мереж. Вони відкривають безмежні можливості: творчі, професійні, комунікативні, освітні, культурні. Але водночас вони несуть значні ризики: залежність від чужих оцінок, цифрова тривожність, викривлення реальності, інформаційні маніпуляції. Таким чином, ефективність взаємодії з цифровим середовищем залежить від здатності людини зберігати внутрішні орієнтири, критичність мислення та психологічну гнучкість.

Соціальні мережі вже сьогодні визначають траєкторію розвитку суспільства, і їхня роль лише зростатиме. Штучний інтелект, нейромережі та алгоритмічні системи персоналізації роблять ці платформи ще більш інтегрованими у повсякденність. Майбутнє цифрової культури буде тісно пов'язане зі здатністю молодих людей навчитися управляти своєю цифровою присутністю, захищати особисті межі, розуміти природу алгоритмічного впливу й знаходити здоровий баланс між онлайн- та офлайн-життям.

Соціальні мережі виконують функцію магніту для уваги, перетворюючи її на стратегічний ресурс. Алгоритми конкурують за кожен секунду людського часу, формуючи персоналізовані траєкторії поведінки. У цьому полягає і сила, і загроза соціальних платформ: вони можуть як підсилити бажання вчитися, взаємодіяти та творити, так і створити залежність, емоційний дисбаланс, порушення психічної регуляції та викривлення сприйняття реальності.

Цифрова взаємодія стає важливою умовою функціонування сучасної людини. Вона впливає на кар'єру (LinkedIn), на спосіб спілкування з близькими (WhatsApp), на творчі процеси (Pinterest), на формування інформаційної культури (Reddit), на самопрезентацію (Instagram) та на емоційний обмін (TikTok). Важливо розуміти, що

вплив соцмереж не є однозначно негативним або позитивним – він залежить від рівня усвідомленості користувача, його психологічних особливостей та здатності до саморегуляції.

Отже, соціальні мережі — це не просто технологічне явище, а складний соціально-психологічний процес, у якому народжується нова форма людської взаємодії. Розуміння цього процесу є ключем до формування зрілої, стійкої й усвідомленої особистості в умовах цифрової епохи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Голембівська Е. Вплив соціальних мереж на соціальний та емоційний стан молодих людей. *Освітологія*. 13. 2024. С. 50–58. <https://doi.org/10.28925/2412-124X.2024.13.5>.
2. Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія : Психологія : наук. журн. 2023. Т. 34(73), № 4. С. 60–66.
3. Савчук Н. Л. Цифрова соціалізація молоді: можливості та виклики онлайн-середовища. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2020. №4. С. 45–50.
4. Литвиненко А. С. Особливості поведінкових реакцій підлітків у середовищі Instagram та TikTok. *Педагогічний дискурс*. 2021. №31. С. 144–152.
5. Тарасенко О. П. Роль соціальних мереж у формуванні емоційної регуляції сучасної молоді. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 118–127.
6. Кошель Л. В. Інтернет-комунікація як фактор впливу на соціально-психологічний розвиток особистості. *Український соціологічний журнал*. 2019. №2. С. 92–100.
7. Лисина О. В. Ефекти цифрового середовища на соціальні компетентності молоді. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. №1. С. 99–107.
8. Тимофієва О. С. Особливості емоційних реакцій молоді в умовах цифрової комунікації. *Вісник післядипломної освіти*. 2019. Вип. 3. С. 173–182.
9. Романенко Н. В., Кальченко І. О. Вплив соціальних мереж на самооцінку та мотиваційну сферу підлітків. *Освітологічний дискурс*. 2022. №4. С. 66–75.

Протоієрей Олександр Дацюк,
кандидат богослов'я, PhD
(м. Хмельницький)

ХРИСТОС І ЛЮДИ З ТОКСИЧНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

На жаль, у нашому житті часто трапляється так, що наша доброта, сумлінність, відповідальність обертаються проти нас. Наше прагнення бути чемними висміюється, наше виховання сприймається як слабкість, наші кордони зухвало порушуються та ігноруються. Коли ми відкриваємо Святе Письмо, то бачимо, що і Христос теж мав токсичних людей у Своєму оточенні і Його поведінка дає нам приклад

того, як ми маємо поводити себе з такими людьми. Приклад Христа може навчити нас звільнитися від токсичних взаємин. Цьому питанню велику увагу у своїх лекціях приділяє, зокрема, християнська психологиня Шанін Меджі [4], яка допомагає розібратися з токсичними взаєминами у світлі християнської духовності та Біблійного вчення.

У житті ми неодмінно стикаємося з людьми нарцисичного складу («Нарцисизм – риса характеру або психічний розлад, що характеризується надмірною самозакоханістю, завищеною самооцінкою, потребою у захопленні та відсутністю емпатії...» [3; 268]): з начальником на роботі, у родинах та навіть у Церкві, адже такий розлад не оминає і людей духовних, які мають піклуватися за народ Божий. Ми тут не перші і Сам Христос показав нам як справлятися з такими ситуаціями і якщо ми звернемо увагу на поведінку фарисеїв, то можемо здивуватися тому, наскільки вони схожі на наших сучасників з поведінкою нарцисів. У Євангелії від Матвія, 23 розділ, Ісус дає характеристику духовних лідерів свого часу: усе, що ними робиться, робиться на показ, їм постійно потрібна увага та похвала: вони займали почесні місця на урочистих прийомах та у синагогах, вважали, що заслуговували на особливе відношення, покладали «важкі тягарі» на плечі інших людей, а самі «і пальцем не рухнуть, щоб їх зсунути...», вони також не мали співчуття до інших [1; 1505-1506].

У Біблії говориться, що такі люди «захлопують двері у Царство Небесне» [1; 1506] перед людьми і постійно контролюють інших заради власної вигоди. Христос казав про них: «Зовні ви здаєтесь людям праведними, але зсередини ви повні лицемірства та беззаконня...» [1; 1506]. Отже, ми можемо бачити, що вони носили маску, щоб прикрити свою справжню сутність і такі вчинки відповідають тому, що ми сьогодні називаємо «нарцисичними рисами», «відчуттям власної важності», «відсутністю емпатії», «прагненням контролювати» та створювати примарний публічний образ.

Окрім фарисеїв, Христос зустрічав і інших людей з нарцисичною поведінкою, наприклад царя Ірода або Пілата. Цікаво й те, що Христос, зустрічаючи таких людей, не просто мирився з їхньою поведінкою, а дав нам мудрий приклад як потрібно на неї реагувати. Нижче спробуємо привести деякі конкретні епізоди.

Епізод перший. Христос завжди встановлював чіткі кордони навіть з людьми впливовими. У Євангелії від Луки, почувши, що Ірод

хоче вбити Його, ми бачимо відповідь Христа: «...йдіть і скажіть цій лисиці, ось виганяю бісів і зцілюю сьогодні і завтра...» (Лк. 13: 32) [1; 1585]. Ісус не змінив Своїх намірів і планів, але зберігав кордони та далі продовжив виконувати Свою місію. Це важливо і для нас, адже нарциси завжди розраховують на те, що в нас кордони відсутні: вони постійно перевіряють наші кордони, щоб знати що їм зійде з рук. Компроміс з ними не працює, тому що вони сприймають його як нашу слабкість, яку можна використати у своїх цілях. Тому, коли ми встановлюємо чіткі кордони, ми починаємо говорити з нарцисами на єдиний зрозумілий їм мові – мові наслідків. Без кордонів нарциси будуть продовжувати тиснути, доки повністю не візьмуть під контроль наш час, нашу енергію, наше життя та нашу свободу. Слід пам'ятати, що ставити кордони з токсичними людьми це не жорстоко і не грішно, Христос робив саме так. Тож, обмежувати час з людьми, які нас використовують, чітко казати їм що ми сприймаємо, а що ні, відмовлятися втягувати себе у спори, які ні до чого не доводять, брати на себе те, у чому немає нашої провини, захищати свій час та життєві сили це цілком нормально з християнської точки зору. Сам Господь, маючи досконалу любов, ніколи не дозволяв це робити із Собою, не відмовляючись від Своєї місії та служіння.

Ситуація друга. Христос завжди відповідав нарцисам. Він не виправдовувався, не затівав спори, але і не потрапляв у пастки таких осіб. У Євангеліях, коли релігійні лідери ставили під питання авторитет Ісуса, Він не починав захищатися, але задавав їм зустрічні запитання. Так, у Євангелії від Матвія коли іудеї відмовилися відповісти на Його питання: «...від кого було Іоаннове хрещення – з небес чи від людей?», Він теж просто сказав про Свої чудеса та зцілення: «...і Я не скажу вам як Я це роблю...» (Мф. 21: 35) [1, с. 1502]. Він не відчував необхідності виправдовуватись, але просто не давав відповіді. Так було і у Пілата, який навіть здивувався тому, що Ісус зберігав мовчання у відповідь на усі звинувачення. Це надзвичайно важливо, адже нарциси живляться емоційними реакціями і драмами: коли ми намагаємося виправдовуватись, спорити та захищатися ми даємо їм саме те, чого вони бажають – підтвердження того, що вони заділи нас за живе. На відміну від адекватних людей, нарциси починають з нами розмову зовсім не для того, щоб почути вашу точку зору, вони шукають лише слабкі місця і інформацію, яку можуть використовувати проти нас. Так, чим більше ми будемо з ними вести диспут, доводячи свою думку, тим більшу зброю ми їм даємо. Христос розумів, що відсутність відповідей на

запитання нарцисів позбавляє їх того необхідного, у чому вони мають потребу. Тому з такими людьми потрібно говорити якнайменше. Нам не потрібно перед ними виправдовуватись чи пояснювати свою логіку. Такі спроби зазвичай ні до чого не доводять, лише породжуючи нові конфлікти і вимотуючи нас нервово. Христос, маючи досконалу премудрість, теж знав, що такі штучні спори є пастками, а перестаючи виправдовуватися, у таких ситуаціях ми повертаємо собі свої сили і спокій.

Епізод третій. Христос завжди використовував з нарцисами т. з. «стратегічне дистанціювання». Він знав коли потрібно вступати у діалог, а коли ухилитися від нього. Він не вважав Себе зобов'язаним залишатися у неприємних ситуаціях. Наприклад, була відома історія у синагозі в Назареті, коли люди розлютилися і захотіли скинути Його зі скелі. У Євангелії говориться: «Він пройшов крізь натовп і пішов Своєю дорогою...» (Лк. 4: 30) [1, с. 1564]. Ісус не залишився спорити чи намагатися їх переконати, Він розумів коли розмови не мають сенсу і просто ухорився, не вважаючи це поразкою чи проявом боягузтва. У Євангелії від Іоанна, коли релігійні лідери підняли каміння, щоб вбити Ісуса після суперечки, Ісус скрився, непомітно покинувши храмову площу (Ін. 8: 59) [1, с. 1628]. Він просто відійшов і не став усугубляти конфлікт, побачивши небезпеку. Саме така стратегія гарно працює з нарцисами, тому що їм постійно потрібна увага і залученість. Навіть негативна увага їх влаштовує. На відміну від здорових взаємин, коли пропрацювання конфлікту приводить до його розрішення, вони зазвичай створюють ситуацію без виграшу, коли, залучаючись у неї, ми неодмінно програємо, адже, сприймаючи нашу постійну присутність, вони розцінюють це як дозвіл погано поводитись з нами. Тож, уходячи, як це робив Ісус, ми позбавляємо їх джерела сили. Це також показує їм, що їхні маніпуляції не спрацьовують, а вони поважають лише силу і наслідки.

Епізод четвертий. Христос завжди говорив правду впливовим людям та владі. У такій ситуації нам слід бути розсудливими, тому що мудрість часом полягає у тому, що відсторонитися, не вступаючи у протистояння. Але у деяких випадках саме відверта розмова з начальством чи владою є необхідною. У Євангелії від Матвія, у 23 розділі, згадується як Ісус звинувачує фарисеїв, говорячи: «горе вам книжники і фарисеї, лицеміри» (Мф. 23: 13) [1, с. 1506], або у Євангелії від Луки, після епізоду зі зціленням у суботу, Христос звинувачує їх у подвійних стандартах: «...лицеміри, хто не відв'язує у суботу свого вола чи осла?.. тож чи не було потрібно звільнитися цій

жінці у день суботній від того, що її зв'язувало?...» (Лк. 13: 15-16) [1; 1584-1585]. Таке протистояння часом необхідне, бо нарциси створюють альтернативну реальність, де вони завжди праві, а їх невірні вчинки виправдані. Вони розраховують на те, що люди приймають їхню версію подій. На відміну від здорових вчинків, де м'яке виправлення сприймається позитивно, нарцисам необхідна пряма правда, щоб викрити їхні примарні уявлення. Таким чином, коли ми говоримо їм правду, ми відмовляємось брати участь в ілюзіях нарцисів і це особливо важливо, тому що нарциси мають надію на те, що усі будуть мовчати на їх поведінку, а коли вони чують правду, цей шаблон руйнується, що захищає інших від подальших маніпуляцій. Христос показує, що нам можна бути водночас правдивими і гідними, зрозумілими та спокійними. Така реакція на нарцисичну поведінку начальства показує чіткі наслідки для них, а Христос показує нам як ми можемо це робити правдиво та гідно.

Епізод п'ятий. У спілкуванні з нарцисами Христос завжди зберігав Свою особистість та місію. У всіх Своїх контактах з важкими людьми Христос ніколи не втрачав з поля зору питання «Хто Він?» і «навіщо прийшов?». Він не дозволяв нікому викривлювати мету Його місії. У Євангелії фарисеї не раз хотіли поставити під сумнів діяльність Ісуса Христа, на що Він відповідав: «Навіть якщо Я свідчу про Себе, Моє свідчення істинне, бо я знаю звідки прийшов і кули йду...» (Ін. 8:14) [1, с. 1628]. Так, чужа думка не могла якимись чином внести сумніви – Йому не потрібне було схвалення, водночас нарциси завжди є майстрами у тому, щоб заставити нас мати сумніви у собі. Вони використовують газлайтинг (форма психологічної маніпуляції, коли одна людина систематично змушує іншу сумніватися у власній пам'яті, почуттях та здоровому глузді. Маніпулятор заперечує факти, звинувачує жертву у надмірній чутливості чи уяві, аби підірвати її впевненість у собі та здобути владу над нею [2, с. 68]) і критику, щоб заставити нас мати сумнів у власній цінності та здібностях. На відміну від здорових взаємин, які стверджують нашу особистість, нарциси намагаються стерти і перевизначити наші інтереси, чим викликати невпевненість у собі, щоб мати можливість нами керувати. Зберігаючи свою ідентичність, як це робив Ісус, ми створюємо внутрішній якір, який не піддається нарцисичній маніпуляції.

Ситуація шоста. Христос відповідав нарцисам, проявляючи співчуття без компромісів. Навіть у найважчі моменти, Він мав співчуття, тому що бачив, що нарциси є зламаними людьми, але водночас не постуপався істиною та не йшов з ними на компроміси.

Коли Він наближався до Єрусалиму, місту, де жили духовні лідери, які протистояли Йому, Ісус мав щире занепокоєння про їхній духовний стан та наслідки, які вони мають пережити, а також мав до них щире співчуття. На хресті Ісус також молився за Своїх кривдників: «Отче, прости їм, не знають бо що творять...» (Лк. 23:34) [1, с. 1604]. Навіть у самий трагічний момент Ісус мав співчуття до тих, хто причиняв Йому біль. Він бачив їхню зламаність, яка прикрита їхньою гординою, але ніколи не виправдовував їхні вчинки і не мовчав про зло. Його співчуття ніколи не значило, що можна дозволяти насильство, а для нас це може означати збереження співчуття із встановленням твердих кордонів та зняттям із себе відповідальності за виправлення цих людей.

Випадок сьомий. Христос завжди ставив слабких та вразливих на перше місце: вище за могутніх. Він приділяв особливу увагу тим, хто постраждав від жорстокості. У Євангелії від Матфія читаємо: «Якщо хто спокусить одного з віруючих в Мене, тому краще повісити на шию камінь і втопити у морі...» (Мф. 18: 6) [1, с. 1495]. Ісус відносився до шкоди, яку завдавали іншим людям дуже серйозно. Нарциси діють завжди інакше. Вони створюють умови, в яких захист їхньої гідності стає обов'язком усіх оточуючих. Вони привчають людей мати про себе і свої почуття турботу на відміну від здорових лідерів, які мають турботу про інших. Нарциси ж тих, які мають знаходитися під їхньою опікою, приносять у жертву заради власного захисту.

На перший погляд ми можемо не вірно розуміти Святе Письмо. Наприклад, «підставити іншу щоку» – означає не мати жодних кордонів та продовжувати довіряти тому, хто цю довіру знову і знову порушує. Лише вивчивши глибше те, як Христос відносився до нарцисичних людей, ми можемо зрозуміти помилковість наших переконань, тому що Ісус не намагався усім догодити, Він не сприяв насильству і не робив вигляд, що його не існує. Те, як Ісус поведив Себе з фарисеями – нарцисами свого часу, має змінити і наше відношення до таких осіб, у контакті з якими ми знаходимося. Ми повинні припинити доводити щось, переконувати у чомусь та почати встановлювати чіткі кордони, а також вміти піти з таких взаємин, коли вони стають нестерпними й нездоровими. Ми маємо більше перейматися тим, за кого нас вважає Бог, а не людина. Це нелегко, бо потрібен час, щоб змінити своє мислення й перебудувати роботу мозку, але така робота над собою насправді здатна принести нам свободу і спокій. Головне, так ми вийдемо із пастки маніпуляцій і провини. Приклад Ісуса допомагає нам усвідомити, що ми можемо бути

водночас люблячими, співстраждати, але водночас і встановлювати необхідні кордони. Просто потрібно знати як ми маємо реагувати на нарцисичних людей у своєму оточенні. В нас є зразок для наслідування – це Ісус Христос, Який справлявся з такими ситуаціями ідеально: Він ніколи не грішив, ніколи не маніпулював і не лякав людей, ніколи не вагався на рахунок Своєї місії, знаючи хто Він і навіщо прийшов на землю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Біблія. Святе Письмо Ветхого і Нового Завіту. УБТ, 2000. 2. Словник психолога-практика. К., 2000. 3. Шагар Віктор. Тлумачний словник психологічних термінів. Харків: «Прапор», 2007. 4. Шанін Мегджи. Як Ісус насправді поводи́в Себе з нарцисами. URL: https://www.youtube.com/channel/UCCM_EGTd8n8KQ7OZNrvZQeg. (дата звернення: 05.11.2025)

Л. Л. Дика,

кандидат філологічних наук, доцент

Н. А. Голярдик,

кандидат психологічних наук, доцент

О. А. Броварська,

кандидат філологічних наук

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасному освітньому закладі явище булінгу є надзвичайно поширеним та частим явищем. Проблема булінгу (по-іншому цькування) стала досить розповсюдженим та масовим фактом: в багатьох країнах світу серед підлітків та осіб юнацького віку продовжують набувати поширення прояви жорстокості, агресії та психологічного тиску. Жертвами булінгу стають не тільки в реальному, а й у віртуальному світі – неабияку небезпеку несе в собі так званий «кібербулінг» (інтернетцькування), а також закриті групи, що пропагують екстремістську, антисоціальну поведінку, суїциди тощо. Насильство в навчальному закладі – буденна реальність для багатьох людей в усьому світі. Переслідування, знущання, погрози онлайн, образи – все це негативно впливає на здобувача освіти та його успіхи в навчанні. В освітній установі вирішальна роль у боротьбі з булінгом належить педагогам. Проте впоратися з цією проблемою вони можуть тільки за підтримки керівництва навчального закладу, батьків (або осіб, що їх замінюють), представників ювенальної превенції та громадських організацій.

Зауважимо, що соціально-психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі майже не вивчена в нашій країні і з теоретичних позицій, і з позиції практики. З іншого боку, цю проблему з тих чи тих причин замовчують, не афішують випадки знущань, її не прийнято обговорювати. Педагогічний колектив, дбаючи про власну репутацію, ігнорує її, а батьки, які або вважають ситуацію цькування хорошою школою життя, або, хвилюючись за власних дітей, переводять їх до іншого навчального закладу. За таких умов проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів і жорсткості.

Вивчення проблеми булінгу, зокрема насильства присвячено чимало наукових розвідок як українських, так і зарубіжних учених. Поняття насильства, зокрема приниження одних учнів іншими висвітлювали такі зарубіжні учені, як: І. Бердишев, І. Кон, Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц, Д. Ольвеус та ін.

Дослідження українських науковців в основному спираються на зарубіжний досвід (Л. Лушпай). Зокрема, проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють такі українські вчені, як С. Бурова, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панок, В. Синьов та ін. Заслужують на увагу і праці О. Барліт, А. Барліт, А. Король та ін.

Булінг – соціально-педагогічна, психологічна проблема сучасності. Це соціальне явище, властиве переважно організованим колективам, отож з огляду на зазначене, можна виділити основні місця булінгу: булінг у навчальному закладі (школі, коледжі, університеті); булінг на робочому місці (мобінг); булінг в армії («дідовщина»); кібербулінг (насилля в інформаційному просторі) тощо.

Термін «булінг» тісно пов'язаний із такими поняттями, як насильство (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною), агресія (дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей) [4, с. 126]. Агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям. Поняття агресія ширше за поняття насильство, воно включає в себе поняття насильство, третирування (виявляти зневагу до когось, поводитися безцеремонно, не зважати на чиюсь думку), цькування (переслідувати кого-небудь різними нападами, наклепами і т. ін., знущатися з когось). Усі названі поняття відображають різні аспекти такого явища, як булінг. Поняття

булінг трактують від вузького (відеозйомка бійки) до масштабного (наси́льство взагалі) [3, с. 74].

Явище булінгу, на жаль, набуло поширення в сучасних навчальних закладах, але до сьогодні його не було прийнято обговорювати ні суспільством взагалі, ні психолого-педагогічною спільнотою зокрема; його замовчували та рідко виносили назагал випадки фізичних або психологічних знущань в освітньому середовищі. Наразі булінг стає все більше соціально небезпечним. Це пов'язано з тим, що він призводить до травмування психіки усіх його учасників й може стати причиною стійких патологічних порушень, різноманітних комплексів, а у вкрай жорсткому варіанті стати причиною виникнення соціально-небезпечних форм поведінки залежного, насильницького чи суїцидального характеру.

Уперше термін булінг (з англ. «bully» – хуліган, забіяка, грубіян, насильник; «bullying» – цькування, залякування, третирування) з'явився на початку 70-х рр. XX століття у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства між дітьми в школі. Однак сьогодні в психологічній науці ще немає чіткого наукового визначення цього терміна. Саме поняття булінг деякі учені розуміють по-різному і дають різну кваліфікацію його видів. Булінг визначають як: 1) соціальну взаємодію через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декількох, але, зазвичай, не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає в жертви стан безпомічності й виключення з групи; 2) сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля з боку індивіда або групи стосовно індивіда, що не може захистити себе в певній ситуації; 3) поведінка, що може бути визначена як неодноразовий напад (фізичний, психологічний, соціальний або вербальний) тими, чия влада формально або ситуативно вища за тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення [6, с. 168].

Відомий дослідник булінгу Д. Ольвеус (Dan Olweus) визначає три важливих компоненти: 1) булінг – агресивна поведінка, що охоплює небажані, негативні дії; 2) булінг охоплює патерн поведінки (патерн (від англ. patron) прийняті в певній культурі зразки та стереотипи поведінки), що постійно повторюється; 3) булінг характеризується нерівністю влади або сили [1, с. 146].

Відомий психолог І. Кон підкреслював, що «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який

означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем. Найчастіше йдеться про відносини у дитячому колективі, однак булінг трапляється і серед дорослих та проявляється в основному в дисбалансі влади [2, с. 48].

Психотерапевт І. Бердишев визначає булінг як свідоме, тривале насильство, що не носить характеру самозахисту й таке, що породжується однією або кількома людьми. Т. Фалд, автор ресурсу в Інтернеті з назвою «Bully Online», називає булінгом регулярну, негативну поведінку однієї дитини стосовно іншої або до цілої групи дітей, що включає різні причіпки по дріб'язках, часто зовсім необґрунтовані, негативну оцінку роботи або відмову від якої-небудь оцінки, прагнення ізолювати дитину або групу дітей від інших, розпускання слухів і пліток [5, с. 54].

На думку вітчизняної дослідниці О. Ожиевої, булінг, з психологічної точки зору, це умисне, тривале, повторюване, фізичне або психологічне насильство, що не носить характеру самозахисту і не санкціоноване нормативно-правовими та моральними актами з боку індивіда або групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні і т.д.) щодо іншого індивіда, і яке відбувається переважно в організованих колективах (школа, робота, армія, вебспільнота) з певною особистою метою (наприклад, бажання заслужити авторитет, самоствердитись, принизити іншого тощо) [5, с. 56].

Зазначимо, що явище булінгу в освітньому середовищі негативно позначається на психічному розвитку дітей, що відображається на їх емоційній сфері, соціальних контактах, різних видах діяльності, успішності в них. Аналіз теоретичних положень відомих учених (Ю. Брочковська, Л. Лушпай, Ю. Клименко, Н. Сайко та ін.) щодо сутності булінгу дозволяє нам визначити основні його риси: систематичність; нерівність фізичних, психологічних і соціальних можливостей, які лежать в основі стосунків між жертвою й агресором, тобто агресор займає вище становище, ніж його жертва; взаємовідносини переслідувача й жертви; емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи, а також обов'язкове підкріплення цих характеристик агресивністю та негативізмом.

Підґрунтям булінгу є статус, влада, конкуренція, лідерство. Це соціальна поведінка, що проявляється у відносно стійких групах і здатна залучати інших. Булінг охоплює нерівність сили та влади, що приводить жертву в стан, у якому вона не здатна ефективно

захищатися від негативних дій.

Серед причин булінгу в колективі вчені виділяють: боротьба за лідерство; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; агресивність і віктимність; наявність у дитини психічних і фізичних вад; заздрість; відсутність предметного дозволу тощо [1, с. 147].

Булінг у навчальному закладі можна розділити на дві основні форми: 1. Фізичний булінг – умисні удари, стусани, побої нанесення інших тілесних ушкоджень тощо; сексуальний булінг, хеппісліпінг. 2. Психологічний булінг – насильство, пов'язане з дією на психіку, що завдає психологічну травму через словесні образи або погрози, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість. До цієї форми належать вербальний булінг (знаряддям слугує голос (образливе ім'я, з яким постійно звертаються до жертви, обзивання, поширення образливих чуток і т. д.); образливі жести або дії; залякування (використання агресивної мови тіла й інтонацій голосу для того, щоб змусити жертву здійснювати або не здійснювати що-небудь); ізоляція (жертву навмисне ізолює, виганяє або ігнорує частина учнів або весь клас); активне неприйняття (виникає у відповідь на ініціативу, що походить від жертви, кривдники дають зрозуміти, що вона ніхто, що її думка нічого не означає, роблять її «цапом відбувайлом»); пасивне неприйняття (виникає лише в певних ситуаціях, коли треба вибрати когось у команду, групу, сісти за парту, прийняти в гру, діти відмовляються: «З ним не буду!»); ігнорування (не звертають уваги, не спілкуються, не помічають, забувають, не проявляють відкритої агресії, але й не цікавляться); вимагання (грошей, їжі, інших речей); пошкодження та інші дії з майном (крадіжка, грабіж, ховання особистих речей жертви); кібербулінг (припинення за допомогою мобільних телефонів, Інтернету, інших електронних пристроїв (пересилання неоднозначних зображень і фотографій, обзивання, поширення чуток тощо)) [7, с. 170].

Також до форм булінгу можна віднести відбирання грошей та речей; змушування до певних негативних дій; дії сексуального характеру; кібербулінг (переслідування здійснюється за допомогою мобільного телефону, інтернету).

Відомий норвезький психолог-дослідник Д. Ольвеус зазначив, що існують механізми, які можуть сприяти розповсюдженню булінгу в навчальному закладі. До них належать: в процес булінгу включається соціальне наслідування, тобто спостерігаючи за проявами агресивних дій одного здобувача освіти щодо іншого, особа заохочує інших

здобувачів освіти до участі в подібних актах, особливо якщо хуліган є «успішним» в завоюванні жертви; ослаблення заборон проти агресивних тенденцій, тобто коли особа бачить, що хуліган отримує винагороду за прояв агресивної поведінки, то це зменшує її власні заборони відносно участі в агресивних атаках; дифузія відповідальності, тобто коли декілька осіб беруть участь у залякуванні, то у кожного почуття провини та відповідальності зменшується; повторювальність атак, тобто в результаті повторних актів знущання над одним здобувачем освіти іншими він починає розглядатися як такий, що заслуговує на таке ставлення [4, с. 129].

Дослідники вважають, що жертвами булінгу стають саме особи чутливі, замкнуті, сором'язливі, тривожні, невпевнені в собі, нещасні, з низькою самоповагою, схильні до депресії; особи, які не мають жодного близького друга й успішніше спілкуються з дорослими, ніж з однолітками (Дан Ольвеус). Однак провокувати знущання над собою можуть і сильні, обдаровані особистості. Перебуваючи у звичайній освітній установі, обдарований здобувач освіти запускає визначені механізми розвитку булінгу, викликає заздрість і роздратування однолітків високим рівнем знань, допитливістю, акумуляцією уваги педагога. Унаслідок цього відбувається ізоляція обдарованого здобувача освіти від класу чи групи. Погане ставлення до нього поступово стає причиною відповідної поведінки: неприйнята в класі особа починає порушувати правила, діє імпульсивно й необдуманно [4, с. 130].

Виокремлюють такі фактори ризику можливих жертв булінгу: 1) особи з вищим рівнем тривожності, ніж в середньому у групі. Часто їм не вистачає впевненості, життєдіяльності; 2) особи з низькою самооцінкою й негативним уявленням про себе можуть створювати враження, що не можуть чинити активний опір, коли на них нападають однолітки; 3) відсутність друзів у групі й труднощі у вибудовуванні та підтримці близьких стосунків з однолітками стають на заваді формуванню захисних відносин; 4) особливості зовнішності (через повноту, виразні недоліки зовнішності, непривабливість, поганий одяг та інші зовнішні ознаки); 5) особливості поведінки (особи, які погано вчаться, надміру рухливі й неуважні, запальні, які не вміють тримати дистанцію); 6) об'єктами цькування можуть стати особи, що належать до етнічної, національної та релігійної меншості; 7) жертвою булінгу легко може стати чутлива, тиха, замкнута, пасивна, слухняна, сором'язлива особа, яка легко й часто плаче, а також уникає прямої конфронтації в спілкуванні, відчуває труднощі зі

самоствердженням у групі однолітків [5, с. 82–83].

Отже, основні механізми розвитку булінгу: страх; заздрощі та конкуренція; неприйняття інакшості; бажання підпорядковувати когось власній волі; бажання витіснити когось із групи (колективу); бажання принизити іншого. Булінг впливає на всіх його учасників, призводячи до порушення навчально-виховного процесу в навчальному закладі, викликає тривалі наслідки для особистості, інколи віддалені в часі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Брочковська Ю.Б., Стельмах С.С. Булінг як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. №2. С. 145-154.
2. Губко А.А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2013. Вип.114. С. 46-50.
3. Клименко Ю.О., Сайко Н.О., Шевчук В.В. Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (75). Issue: 181. 2018. С. 73–75.
4. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). Київ, 2010. С.126-131.
5. Насильство. Булінг. Проблема в запитаннях та відповідях [Текст] / І.І. Дорожко, О.Є. Малихіна, Л.В. Турішева. Х. : ВГ «Основа», 2019. 144 с.
6. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми : методичний посібник для освітян / Авт.: Журавель Т. В., Кочеміровська О. О., Ясеновська М.Е. / За заг. ред. Безпалько О.В. К. : ТОВ «К.І.С.», 2010. 242 с.
7. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С.169-173.

С. О. Ейсмонт,

здобувачка освіти

Науковий керівник: К. Б. Антонюк,

практичний психолог

(м. Хмельницький)

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКІВ

У сучасній психології перфекціонізм розглядається як один із ключових особистісних конструктів, що впливає на мотиваційну сферу людини, її емоційні переживання та поведінкові реакції. Підвищена увага до цього явища пояснюється збільшенням кількості наукових досліджень, які підкреслюють його неоднозначність:

перфекціонізм може як стимулювати самовдосконалення та досягнення значних результатів, так і спричиняти хронічний стрес, надмірну самокритичність і тривожні стани.

Аналіз поняття «перфекціонізм» дає змогу глибше зрозуміти механізми формування прагнення до ідеалу, а також його взаємозв'язок із самооцінкою, мотивацією досягнення й загальним психологічним благополуччям особистості. Вивчення різних наукових підходів демонструє, як поступово змінювалося трактування цього феномену: від уявлення про нього як виключно негативну рису до розуміння перфекціонізму як багатокомпонентного явища, що поєднує адаптивні та дезадаптивні складові.

Поняття «перфекціонізм» у психологічній науці тривалий час залишалося предметом активних дискусій, оскільки дослідники не мали єдиної позиції щодо його сутності, походження, класифікації та впливу на психічний стан особистості. Унаслідок цього було запропоновано велику кількість теоретичних моделей перфекціонізму, створених у межах різних наукових підходів. Однак більшість із них зосереджувалася лише на певних окремих характеристиках цього явища, що ускладнювало формування комплексного розуміння його природи та функціонування.

Дослідження цього психологічного феномену висвітлені у працях Д. Барнаса, С. Блатта, Д. Боучера, Р. Слейні, П. Слейда, Г. Флетта, Р. Фроста, Д. Хамачека, П. Х'юїтта. Останнім часом проблематика перфекціонізму стала предметом наукового інтересу й українських дослідників, зокрема І. Гуляс, Л. Данилевич, Л. Карамушки, О. Кононенко, О. Лози, О. Чалої та Г. Чепурної.

Перфекціонізм у наукових працях трактується як багатовимірне особистісне утворення, пов'язане з прагненням до високих стандартів та ідеалу. А. Вавілова розглядає його як схильність встановлювати підвищені вимоги до себе та інших, прагнути соціального схвалення, що визначає когнітивні, емоційні та поведінкові особливості особистості [2; 3].

О. Карпенко підкреслює, що перфекціонізм виникає внаслідок надмірних вимог до власної діяльності та проявляється у постійному прагненні до бездоганності [4].

М. Бабчук акцентує на багатовимірності цього феномену, який може здійснювати як конструктивний, так і деструктивний вплив на особистість [1].

Сьогодні перфекціонізм розглядається як багатовимірний психологічний конструкт, який поєднує прагнення людини до

досконалості, високі внутрішні стандарти та орієнтацію на досягнення максимально можливих результатів у різноманітних сферах життя – моральній, естетичній, інтелектуальній та інших.

Перфекціонізм є багатограним особистісним феноменом, що поєднує прагнення до бездоганності, підвищені вимоги до себе та інших, а також потребу у зовнішньому схваленні. Формування цього явища зумовлюється комплексною взаємодією внутрішніх чинників – індивідуально-психологічних особливостей, рівня самооцінки, мотивація досягнення – та зовнішніх впливів, таких як стиль виховання, соціальні очікування і культурні норми. Аналіз факторів, що визначають розвиток перфекціонізму, дає змогу глибше усвідомити його природу, окреслити як конструктивні, так і деструктивні прояви та визначити шляхи сприяння гармонійному становленню особистості.

Підлітковий вік є періодом інтенсивного становлення особистості, активного пошуку власної ідентичності та прагнення до соціального визнання. Саме в цей час перфекціонізм проявляється особливо виразно: прагнення бути найкращим може як сприяти саморозвитку та підвищенню досягнень, так і провокувати значне емоційне напруження.

Дослідження перфекціонізму в підлітковому віці є важливим для розуміння його впливу на самооцінку, емоційний стан та соціальну адаптацію. А. Шамне підкреслює, що саме в підлітковому періоді відбувається інтенсивний особистісний розвиток, становлення ідентичності, усвідомлення власного «Я» та формування стосунків із соціальним оточенням. Ці процеси, пов'язані з утвердженням самостійності й індивідуальності, сприяють появі та активізації перфекціоністичних тенденцій [6].

За А. Вавіловою, розвиток перфекціонізму в підлітків значною мірою визначається сімейним вихованням, засвоєнням соціальних норм і прагненням відповідати очікуванням значущих осіб або груп. У цьому віці можуть проявлятися два напрями: соціально зумовлений перфекціонізм – орієнтація на зовнішні стандарти, та Я-орієнтований – встановлення власних високих вимог. Перфекціонізм може мати адаптивні форми, що сприяють самоствердженню й досягненню успіхів, або дезадаптивні, які супроводжуються емоційними труднощами й наближаються до межі патології [2].

Перфекціонізм підлітків має низку специфічних психологічних особливостей, пов'язаних із формуванням ціннісних орієнтирів, становленням «Я-образу» та розширенням соціальних контактів. У

цей період прагнення до досконалості часто супроводжується підвищеною чутливістю до оцінок і суджень з боку інших. Підлітки схильні до соціальних порівнянь, намагаючись відповідати ідеалам або очікуванням значущого оточення, що нерідко призводить до внутрішньої напруги, невдоволення собою та зниження самооцінки.

Характерною рисою перфекціонізму в підлітковому віці є його сильна залежність від зовнішнього схвалення. Часто прагнення демонструвати високі результати зумовлюється не внутрішньою мотивацією до розвитку, а страхом не виправдати очікувань батьків, педагогів або однолітків. У такому випадку перфекціонізм перетворюється на спосіб здобуття власної значущості та самоствердження через досягнення [1].

Перфекціонізм може мати подвійний характер. Його адаптивні прояви сприяють самодисципліні, цілеспрямованості, розвитку здібностей і прагненню до самовдосконалення. Натомість дезадаптивні форми призводять до виснаження, зниження мотивації та уникання діяльності через страх помилитися.

У сучасних умовах в Україні підлітки стикаються не лише з природними викликами дорослішання, а й із посиленою соціально-політичною нестабільністю, яка формує додатковий емоційний тиск. Війна, вимушене переселення, розрив звичного соціального середовища та руйнування відчуття безпеки – усе це підвищує рівень тривоги й створює ґрунт для розвитку перфекціоністичних тенденцій. Багато підлітків намагаються компенсувати зовнішній хаос через надмірні вимоги до себе, прагнучи контролю та бездоганних результатів як способу втримати внутрішню рівновагу.

У таких умовах особливої ваги набувають підтримка з боку дорослих, доступність психологічної допомоги, а також створення інклюзивного та емоційно безпечного освітнього середовища. Ці фактори допомагають підліткам навчитися приймати власні недоліки, знижувати деструктивний перфекціонізм та формувати здорове ставлення до самореалізації.

У дослідженнях А. Вавілової зазначається, що одним із поширених різновидів тривожних розладів у підлітковому віці є фобічний. Його визначальною ознакою виступає наявність численних інтенсивних страхів, які провокують патологічно високий рівень тривоги [2].

Іншим типом тривожного розладу, характерним для підліткового періоду, є соціальний. Для нього притаманне стійке уникання взаємодії з незнайомими людьми або однолітками, що

суттєво ускладнює нормальний процес соціалізації. Таке уникання зберігається понад шість місяців, при цьому підліток зазвичай підтримує контакт лише з близькими чи добре знайомими особами. Інтелектуальний розвиток та комунікативні здібності при цьому залишаються в межах норми, однак надмірна сором'язливість значно ускладнює навчальну діяльність.

Негативні прояви перфекціонізму можуть істотно порушувати соціальну адаптацію підлітків, сприяти формуванню невротичних реакцій, викликати внутрішній дискомфорт і знижувати адекватність самооцінки. Дослідники наголошують, що нав'язливе прагнення до досконалості підвищує ймовірність розвитку психічних розладів та зменшує ефективність діяльності. Зокрема, виявлено кореляцію між дезадаптивним перфекціонізмом та тривожно-фобічними розладами, які можуть спричиняти зниження працездатності, соціальну дезадаптацію, соматичні порушення і навіть суїцидальну поведінку [2; 4; 6].

Самореалізація в сучасних реаліях перестає бути лише шляхом індивідуального розвитку. Для підлітків вона стає засобом адаптації, внутрішньої стійкості та способом відновлення особистої суб'єктності в ситуації зовнішньої нестабільності. Підтримка у здоланні перфекціоністичного тиску допомагає молоді не просто досягати цілей, а й зберігати психологічне благополуччя та віру в майбутнє.

Ефективна робота з проявами дезадаптивного перфекціонізму в підлітковому віці потребує комплексного підходу, що включає психологічну просвіту, розвиток внутрішніх ресурсів особистості та створення безпечного освітнього середовища. За результатами досліджень А. Вавілової виокремлено низку ефективних способів подолання дезадаптивних перфекціоністських установок. Серед них: психоедукація – ознайомлення підлітків із культурними чинниками, що перебільшують значущість успіху та досягнень і, відповідно, сприяють розвитку деструктивного перфекціонізму та пов'язаних із ним негативних наслідків; усвідомлення джерел перфекціонізму через аналіз індивідуального життєвого досвіду та батьківських очікувань; застосування художніх творів, у яких у символічній формі показано небезпечні наслідки прагнення бути «найкращим завжди й у всьому»; нормалізація емоційних реакцій, що передбачає прийняття власних помилок, невдач і природної недосконалості людини; корекція деструктивних переконань та формування нових, адаптивних установок на кшталт: «я можу помилятися» або «помилки – необхідний етап розвитку» [3].

Аналіз наукових праць дає змогу сформулювати рекомендації щодо зменшення негативного впливу дезадаптивного перфекціонізму на емоційний стан підлітків. Серед них: формування реалістичних стандартів і цілей: важливо навчати підлітків ставити конкретні, досяжні завдання замість недосяжних ідеалів, що допоможе зменшити внутрішнє напруження та страх помилок; розвиток навичок саморегуляції та емоційної компетентності: застосування технік усвідомленості, дихальних практик, арт-терапевтичних методів чи ведення щоденників емоцій може знижувати тривожність і підтримувати психічну стійкість; підтримка конструктивного ставлення до самоконтролю та самоприйняття: необхідно заохочувати орієнтацію на особистий прогрес, а не на безпомилковість, формувати позитивне сприйняття невдач як природної частини навчання та розвитку; розвиток соціальних навичок та впевненості у спілкуванні: проведення тренінгів із командної роботи, навичок ефективної комунікації та висловлення власної думки допомагає зменшити страх критики й соціальної оцінки; психологічний супровід та консультування: доступ до фахівців-психологів, індивідуальні або групові консультації сприяють глибшому опрацюванню внутрішніх страхів, напруження та недостатньої стресостійкості; просвіта батьків і педагогів: навчання дорослих розпізнавати прояви деструктивного перфекціонізму, уникати надмірного контролю й критичності, а також підтримувати позитивну, а не порівнювальну мотивацію підлітків [5; 6].

Тому для зменшення дезадаптивного перфекціонізму у підлітковому віці важливо розвивати здатність особистості відокремлювати власні потреби від зовнішніх очікувань, сприймати помилки як природний крок до зростання, опановувати навички ефективного планування та навчатися отримувати задоволення не лише від результату, а й від самого процесу діяльності. Це сприятиме формуванню здорового ставлення до успіху та підтримуватиме цілісний гармонійний розвиток особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабчук М. Перфекціонізм особистості як основа вдосконалення образу фізичного Я. *Наука і освіта*. №4. 2022. С. 17–23.
2. Вавілова А. Типологія перфекціонізму в підлітків. *Зб. наук. пр. «Проблеми сучасної психології»*, (42), (2018). С. 31–49. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-42.31-49>.
3. Вавілова А.С. Деструктивний перфекціонізм як чинник тривожно-депресивних патернів у підлітків. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 243 с.
4. Карпенко О.В. Перфекціонізм як проблема психології особистості // *Правничий вісник Університету «КРОК»*, № 34.

2019. С.144–150. 5. Коваленко М.В. Програма психокорекції та психопрофілактики дезадаптивних станів у студентів з високим рівнем перфекціонізму. *Biomedical and biosocial anthropology*. № 23. 2014. С. 217–219. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bba_2014_23_53. 6. Шамне А.В. Період «adolescence» в контексті проблеми вікових переходів та «кризовості-безкризовості» психічного розвитку в онтогенезі // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. Київ, Вип. 3. 2010. С. 427–436.

Т. В. Іщук,
старший викладач
Н. І. Мазуренок,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах війни науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти повинні бути готовими та спроможними якісно організовувати освітній процес, повноцінно надавати інформаційні та консультаційні послуги. Сьогодення вимагає від вищої школи підготовки таких фахівців, які б гідно представляли інтереси своєї Батьківщини за її межами, використовували кращі науково-технічні надбання різних країн, вивчали та впроваджували інновації.

Інтеграція України у світовий простір обумовлює необхідність розглядати іноземну мову як важливий засіб міжнаціональних та міжкультурних взаємин. Використання іноземної мови як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, вміння вільно спілкуватися з представниками наукового світу, своїми зарубіжними колегами є важливим аспектом у цьому контексті. Окрім того, знання іноземної мови дає можливість пізнавати світову культуру, використовувати потенціал глобальної мережі Інтернет, працювати з інформаційно-комунікаційними технологіями тощо.

Непередбачуваний перехід на дистанційну форму навчання, зумовлений пандемією, війною став справжнім викликом як для науково-педагогічних працівників, так і для здобувачів вищої освіти. Це актуалізувало необхідність постійного пошуку шляхів надання якісних освітніх послуг і гарантії рівного доступу до освіти

громадянам, що мають проблеми зі здоров'ям, тимчасово переміщеним особам, тим, хто емігрував за кордон в умовах воєнного стану.

З позицій дистанційного підходу оволодіння іноземною мовою обумовлюється пріоритетом тих чи інших форм, методів, засобів навчання. Перевага надається не лише структурно-зорієнтованим, які спрямовані на формування конкретних навичок вимови, відбір лексичного матеріалу, граматичного оформлення висловлювань, а й комунікативно-зорієнтованим, спрямованих на формування умінь адекватно висловлювати думки іноземною мовою. У цьому контексті ефективним є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Науковцями розробляються комп'ютерні програми для самостійного вивчення іноземної мови, накопичується досвід створення тестових завдань в онлайн-режимі, тематичних і спеціалізованих порталів, сайтів.

Психолого-педагогічні аспекти інформатизації освіти відображено у працях вітчизняних та зарубіжних учених (В. Беспалько, Р. Гуревич, О. Романишина, Д. Соєр, Р. Шенк та ін.). Використання комп'ютерної техніки під час вивчення іноземної мови розглядають О. Кужель, О. Смаль, А. Собчук-Ліва, А. Тарасюк, О. Токменко та ін. Ця проблема також є актуальною й для педагогів-практиків, вона активно обговорюється на педагогічних нарадах, у віртуальних учительських спільнотах, на сторінках методичної преси [1, с. 2].

Однак, не дивлячись на значну кількість наукових досліджень, не набуло належного розгляду питання психолого-педагогічних аспектів організації дистанційного навчання іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Розвиток сучасних інформаційних технологій зумовлює підвищення доступності якісної вищої освіти на відстані, що обумовлює їх поетапне впровадження на різних рівнях освіти, за різними напрямками підготовки і спеціальностями у закладах вищої освіти. Під терміном «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) розуміється сукупність методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення та використання інформації [1, с. 3].

Дистанційне навчання іноземної мови, формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти засобами ІКТ розглядається науковцями у трьох аспектах: вільне спілкування у реальному часі через використання електронної пошти

та інформаційних мереж, тобто як автентичний письмовий діалог між партнерами по спілкуванню; інтерактивна взаємодія здобувача освіти з комп'ютерами, гаджетами, в якій реалізуються реальні цілі комунікації, тобто як діалог людини з технікою; спілкування студентів на заняттях під час роботи з комп'ютерними навчальними програмами, що активізують іншомовне спілкування та є засобом відтворення наближеної до реальних умов комунікативної ситуації [4].

В організації дистанційного навчання іноземної мови майбутніх фахівців важливим є алгоритм моделювання навчальної роботи. Перш за все, необхідно визначити мету та завдання застосування ІКТ. Актуальним є підбір матеріально-технічного забезпечення відповідно до програмного матеріалу, іншомовних мовленнєвих ситуацій, рівня сформованості умінь та навичок. Якісною повинна бути підготовка комплексу інформаційної підтримки та допомоги (спеціальна та додаткова література, словники, зразки виконання завдань, розробка методичних рекомендації тощо). Також необхідно актуалізувати базові знання, які потрібні для якісного засвоєння нового навчального матеріалу. На основі отриманих результатів спланувати діяльність студентів та передбачити шляхи досягнення цілей. Обов'язковим елементом є організація зворотного зв'язку: перевірка та аналіз результатів, корекція допущених помилок, підбір ідентичних вправ та завдань, підведення підсумку та планування перспективних напрямків роботи.

Якість дистанційного навчання іноземної мови засобами ІКТ, активна участь кожного здобувача вищої освіти у спільній мовленнєвій діяльності забезпечується такими психолого-педагогічними умовами: стимулювання студентів, які вчаться спілкуватися іноземною мовою, до вільного висловлювання своїх думок у процесі взаємодії з іншими учасниками комунікації; створення ситуацій, де кожен учасник є в центрі уваги викладача, своїх одногрупників; мотивація майбутніх фахівців до виконання комунікативних вправ і завдань, невід'ємною частиною яких є знання мови й самовираження особистості; забезпечення на занятті з іноземної мови позитивного психологічного клімату, коли учасники спілкування, не боячись припуститись помилки, вільно висловлюють свої думки, налагоджують міжособистісні взаємини на засадах толерантності, співпереживання, емпатії, розумінні іншого; підбір такого мовного матеріалу, який відповідає мовленнєво-мисленнєвим можливостям тих, хто спілкується [6, с. 48].

Інтегруючи ІКТ в освітньо-виховний процес, можна

ефективніше розв'язувати низку дидактичних завдань на заняттях з іноземної мови. Так, під час аудіювання студенти мають можливість почути іншомовне мовлення шляхом прослуховування автентичних аудіотекстів. Навчаючись розмовної мови, монологічного та діалогічного висловлювання, майбутні фахівці беруть участь в обговоренні проблемних ситуацій, використовують заздалегідь підготовлені відеодіалоги, в яких можна повторити за диктором іншомовні фрази, пригадати сталі вирази. При вивченні граматичних явищ здобувачі освіти, використовуючи ІКТ, мають змогу виконувати граматичні вправи, розгадувати кросворди, «ланцюжки», шукати слова, виконувати ігрові вправи тощо. Це сприяє поповненню активного словникового запасу сучасною іншомовною лексикою, ознайомленню з мовленнєвим етикетом, з мовленнєвою поведінкою під час спілкування.

Використання ІКТ створює нові можливості у дистанційному навчанні іноземної мови. Тому сучасні педагоги-практики активно використовують освітні інтернетресурси, створюють мультимедійні презентації за допомогою різних сервісів (Google Slides, Canva, Keynote, PowerPoint та ін.), користуються різноманітними комп'ютерними програмами, використовують технічні засоби навчання (інтерактивні дошки, мультимедійні проектори, відео-, аудіотехніку), електронні підручники і посібники тощо. Для організації навчання іноземної мови в онлайн форматі ефективними є платформи Zoom, Classroom, Google Meet, Moodle. Як форми сучасної комунікації доцільно використовувати електронну пошту, соціальні мережі (Viber, Instagram, Facebook та ін.). З метою навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів, тестового контролю якості знань здобувачів вищої освіти ефективною є система Moodle. Здійснювати самоосвітню діяльність, підвищувати професійну компетентність педагогам-практикам допомагають сайти «На урок», «Всесвіта» та ін.

Сфера застосування ІКТ в дистанційному навчанні іноземної мови є надзвичайно широкою. Під час ознайомлення з новим матеріалом важливим є використання мультимедійних презентацій, інтерактивних завдань, вправ з метою семантизації лексичних одиниць та первинного відпрацювання їх використання. Закріплення знань, формування комунікативних умінь та навичок із застосуванням ІКТ стає якіснішим та результативним, автоматизується вживання граматичних структур в усному мовленні, а також формується граматична правильність мовлення за умови багаторазового вживання

мовленнєвих структур. Ефективним для розвитку мовних та мовленнєвих навичок, зокрема граматичного аспекту говоріння, є використання наочності, відтвореної за допомогою комп'ютера. Наприклад, застосування ІКТ є доцільним під час виконання тренувальних фонетичних вправ, закріплення вживання часових форм тощо [1, с. 5].

На заняттях з метою узагальнення та систематизації використання ІКТ забезпечує структурування отриманих знань, формування іншомовних умінь та навичок. Електронні тести, вікторини, анімаційні таблиці, малюнки та схеми, відеофільми сприяють підвищенню якості засвоєння програмного матеріалу, раціональному розподілу часу, мають значну практичну спрямованість. Наприклад, під час роботи над монологічним висловлюванням можна використовувати наочність, відтворену за допомогою комп'ютера, як засіб створення смислової опори [1, с. 6].

Як зазначають науковці, використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації дистанційного навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти забезпечує: інтенсифікацію освітнього процесу; активізацію пізнавальної діяльності; безперервність самоконтролю виконання вправ та завдань; стимулювання самоосвітньої діяльності; позитивну мотивацію неформальної освіти; максимальну індивідуалізацію та диференціацію; формування рефлексивних умінь та навичок.

Іншомовне дистанційне навчання з використанням ІКТ передбачає, насамперед, інтерактивну взаємодію викладача та студента. Формулювання запитань з використанням нової лексики, нових граматичних структур, стимулювання до їх вживання у відповідях дає можливість диференційованого вибору варіантів роботи з навчальним матеріалом та режиму їх виконання.

Однак, за умови дистанційного навчання, проблемним стає поточний контроль за якістю виконання самостійних завдань. Як свідчить педагогічна практика, тоді доцільним стає проведення занять, які сприяють подоланню труднощів. Ефективними є синхронне поєднання онлайн та офлайн форм роботи викладачів та студентів[7, с. 249].

Результати сучасних психолого-педагогічних досліджень підтверджують думку про те, що в умовах дистанційного навчання іноземної мови зниження безпосередньої контактної взаємодії здобувачів вищої освіти з педагогами має і позитивні наслідки. Відслідковується зниження рівня тривожності, невпевненості,

сором'язливості, заниженої самооцінки та інших негативних характеристик особистості.

Використання сучасних ІКТ при вивченні іноземної мови в умовах дистанційного навчання дає можливість не лише урізноманітнювати заняття, активізувати пізнавальні інтереси здобувачів вищої освіти, якісно організовувати самостійну роботу, а й збагачувати активний словниковий запас, забезпечувати перевірку орфографії, удосконалювати уміння аудіювання під час прослуховування аутентичних звукових текстів, пісень, відеосюжетів.

Таким чином, у психолого-педагогічному аспекті підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує реалізацію завдань компетентнісного підходу та сприяє якіснішому опануванню іноземної мови, аналізу і систематизації знань, розвитку творчих здібностей, формуванню пізнавальної самостійності та вольових рис характеру.

Список використаних джерел та літератури:

1. Захаров М.М., Плахоніна Л.Г. Використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні іноземної мови. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-informaciyno-komunikaciynih-tehnologiy-pri-vivchenni-inozemno-movi-224422.html> (дата звернення: 01.05.2024).
2. Мороз І.М. Використання мультимедійних технологій у вивченні іноземної мови // *Англійська мова та література*. 2013. №24. С.14–18.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. за ред. О.І. Пометун. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
4. Смаль О. Використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземної мови. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/55.pdf> (дата звернення: 01.05.2024).
5. Собчук-Ліва А.А. Використання інформаційних технологій у викладанні іноземної мови // *Англійська мова та література*. 2012. №27. С.8–9.
6. Столяренко О. Використання нетрадиційних методів комунікативного спілкування у навчанні англійської мови // *Рідна школа*. 2006. №5. С.47–49.
7. Тарасюк А.М. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання іноземної мови у ВНЗ. *Інноваційна педагогіка: Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. 2021. Вип. 40. С.247–251. URL: https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/7346/1/psyholoho_pedahohichni.pdf.

Н. С. Колендзян,
учитель зарубіжної літератури та мистецтва
(м. Кам'янець-Подільський)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТІВ ЯК СУЧАСНА ТРЕНД-ФОРМА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасне суспільство потребує самостійних, психологічно стійких, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих та економічних завдань. Їх виконання неможливе без розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми.

Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення в конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому – і професійних ситуаціях [1]. Стає зрозумілим, що суспільні, державні, особисті інтереси в комп'ютерно-інтернетному просторі ХХІ століття зможе задовольнити лише людина нової формації з розвиненим інтелектом, ґрунтовними знаннями, справжній патріот своєї країни і громадянин світу.

Урок мистецтва має особливу психологічну цінність, адже безпосередньо впливає на емоційну сферу, уяву та внутрішній світ здобувача освіти. Основними психологічними аспектами такого уроку є: емоційна безпека і комфорт, коли панує атмосфера довіри, відсутність страху помилки, що сприяє самовираженню та творчій свободі учнів; розвиток емоційного інтелекту, адже мистецтво дозволяє учням досліджувати, виражати та розуміти емоції, що є ключовим для соціального та особистісного зростання; самовираження та самопізнання, коли через творчу діяльність учні передають власні переживання, думки та настрої; зниження психоемоційного напруження – творчість виконує терапевтичну функцію, сприяє релаксації та зняттю стресу; розвиток уяви й креативного мислення через вільну інтерпретацію образів, що стимулює асоціативне мислення, фантазію, нестандартні рішення. Урок мистецтва підтримує внутрішню мотивацію, інтерес до навчання, почуття успіху й задоволення від діяльності, а психологія на сучасному уроці мистецтва сприяє гармонійного розвитку особистості, що є важливим у контексті сучасних суспільних

викликів. Таким чином, психологія робить урок мистецтва комплексним інструментом для розвитку особистості, її емоційного світу та інтелектуального потенціалу.

Важливе місце в справі розв'язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості займають загальноосвітні заклади. Саме тут відбувається соціалізація особистості, закладається фундамент її подальшого становлення і формування. Без скоординованого, цілеспрямованого позитивного ставлення до проблем навчання і виховання не можна сподіватися на позитивні результати в справі вдосконалення людини, а значить і суспільства.

Кожний навчальний предмет є цінним інструментом для здобуття знань, усебічного розвитку, формування життєво важливих компетентностей, засобом життєдіяльності людини. Яка ж роль мистецтва в освітньому процесі? Перш за все, мистецтво надихає та налаштовує на позитив, стає знаряддям активного розкриття особистості, вираження думки, душевного стану, погляду в майбутнє.

Про вплив мистецтва на життя і здоров'я людини, на її душевний стан відомо давно. Звичайно ж, найбільше зустріч з прекрасним діє на наш психологічний стан. Споглядання мистецьких творів допомагає зняти напругу, стрес, вивільнитися від тривоги, позбутися депресії. Справжнє мистецтво гармонізує наш внутрішній світ, допомагає відновити душевну рівновагу [4].

Мистецтво розвиває фантазію, емоційний інтелект, критичне та креативне мислення. Зрештою, суспільний прогрес полягає не лише в освоєнні космосу, в успіхах інформаційних технологій, електроніки та кібернетики. Майже 100 років тому Василь Сухомлинський зазначав, що без моралі та людяності технічний прогрес не принесе бажаної користі. Важливим засобом виховання є краса. І краса в широкому розумінні – мистецтво, музика, позитивне ставлення до оточення. Тому мистецтво є надзвичайно важливим фактором у розвитку людини, воно формує та оновлює нас [5].

Мистецтво охоплює різноманітний спектр людської діяльності, сприяє розвитку емпатії, розумінню унікальності кожної людини, допомагає усвідомлювати власні емоції і вчить виражати їх. Уроки мистецтва покликані формувати установки до творчості, розвивати чуттєву сферу особистості учнів, формувати вміння художньо-творчої діяльності, розвивати естетичний смак, уміння інтерпретувати та аналізувати мистецькі твори тощо.

Одним із провідних форм творчої діяльності на уроці мистецтва в Кам'янець-Подільському ліцеї з посиленою військово-

фізичною підготовкою Хмельницької області є метод проєктів. Його мета – створити умови, за яких ліцеїсти самостійно отримують знання з різних джерел, користуються ними для реалізації обраної теми, розв’язують поставлені в проєкті завдання; розвивають аналітичне мислення і вдосконалюють комунікативні та дослідницькі вміння.

Основними вимогами до використання методу проєктів на уроках мистецтва є такі: наявність значущої в творчому плані проблеми, розв’язання якої потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна діяльність учнів; структурування змістової частини проєкту. Важливу роль відіграє використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв’язання; оформлення презентації постера, захисту, творчих звітів; формування висновків і висунення нових проблем дослідження [3].

Працюючи над довготривалими, короткочасними, груповими, індивідуальними мистецтвознавчими проєктами, ліцеїсти формують себе як особистість сучасну, усебічно розвинену, з кращими національними, європейськими та загальнолюдськими рисами.

Проєктування – процес створення прототипу, прообразу майбутнього об’єкта, стану та способів його виготовлення [7]. Технологія проєктної діяльності полягає в наступному: для вивчення певної теми вчитель ставить перед учнем певні проблемні завдання. Обговорюються гіпотези і структура проєкту. Учень розкриває зміст проєкту шляхом самостійної пошуково-пізнавальної діяльності. На основі зібраних матеріалів він створює роботу за матеріалами своїх досліджень: письмовий виклад теми проєкту з визначення наукового апарату (мета, завдання, об’єкт, предмет тощо); готує постер, презентації. Завершальною частиною проєктної діяльності є захист проєкту.

Основними критеріями для оцінки ефективності проєкту є такі: наявність програми; дослідницький характер пошуку шляхом розв’язання, проблеми; моделювання умов для виявлення проблем (постановка, дослідження, пошук шляхів, експертиза, апробація, конструювання звіту, корекція, захист, упровадження); самодіяльний характер творчої діяльності; практичне чи теоретичне значення результатів, їх цінність тощо [2, с. 14].

Сучасний підхід до проєктної технології спрямований на розвиток критичного і творчого мислення, пошуково-пізнавальних навичок учнів, формування в них умінь самостійно конструювати

свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі. У цьому зв'язку важливу роль відіграє психологія.

Психологія на сучасному уроці мистецтва допомагає не лише розвивати творчість і аналітичне мислення, а й формувати емоційний інтелект, ціннісне ставлення до краси та гармонійний розвиток особистості, адже мистецтво активізує ділянки мозку, пов'язані з навчанням, аналізом та адаптацією, а сучасний урок мистецтва використовує ці знання для кращого сприйняття складних тем, зв'язку з реальним життям, розвитку критичного мислення та самовираження учнів.

Сучасний урок мистецтва зорієнтований, перш за все, на реалізацію компетентнісного підходу в навчанні і покликаний вирішувати ряд завдань. Це зокрема: підвищення рівня мотивації учнів; використання суб'єктивного досвіду набутого учнями; ефективне та творче застосування набутих знань та досвіду на практиці; формування в учнів навичок отримувати, осмислювати та використовувати інформацію з різних джерел; здійснення організаційної чіткості та оптимізації кожного уроку; підвищення рівня самоосвітньої та творчої активності учнів; створення умов для інтенсифікації навчально-виховного процесу; наявність контролю, самоконтролю та взаємоконтролю за процесом навчання; формування моральних цінностей особистості; розвиток соціальних та комунікативних здібностей учнів; створення ситуації успіху [6].

Вибір форм і методів навчання вчитель визначає самостійно, враховуючи конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення конкретних очікуваних результатів, зазначених у навчальних програмах окремих предметів.

Формування ключових компетентностей на уроках мистецтва співвідносяться з ключовими компетентностями, що виписані в Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи. Це вимагає від педагога системно приділяти увагу їх формуванню, застосовуючи при цьому власний методичний інструментарій педагогічно доцільно в контексті реалізації завдань предмета «Мистецтво».

Сучасна педагогічна наука акумулює різні типи і структури уроків мистецтва. Кожен тип уроку має свою структуру, яка включає взаємопов'язані етапи навчально-виховної діяльності. Етапи уроку, у свою чергу, містять різні форми, методи і прийоми роботи, які підпорядковуються навчальній, розвивальній та виховній меті уроку, розкривають зміст навчального матеріалу. Особливе значення має

мотивація освітньої діяльності, підготовка учнів до активного і свідомого засвоєння нового матеріалу та художньої творчої діяльності, створення позитивного емоційного настрою, формулювання проблемних завдань, показ учнівських робіт. Необхідною умовою проведення сучасного уроку мистецтва є творчий пошук учителя. Стандартні уроки можуть мати місце, але без новітніх інформаційних технологій вони не ефективні. Мистецьки створене мультимедійне середовище захоплює учнів, пробуджує в них навчальні мотивації, учить самостійно мислити і діяти. Особливість нестандартних уроків полягає у їх актуальності, оригінальності, універсальності використання, можливості реалізації педагогіки співробітництва учителя й учня.

Значний досвід організації мистецьких уроків-проектів набутий у Кам'янець-Подільському ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області. Відповідно до статусу освітнього закладу кожний проєкт проникнутий патріотичною ідеєю служіння Батьківщині. Натхненно працювали над груповим проєктом-презентацією «З Україною в серці» ліцеїсти 9-А класу (*на світлині*). Кожний мистецький слайд – відображення історичної події: проголошення на Софійському майдані в Києві Акту Злуки УНР і ЗУНР у соборну Україну 22 січня 1919 року; перший майдан – Революція на граніті 1990 року; майдан-2004 – Помаранчева революція; майдан-2013 – Революція гідності; увічнення пам'яті Небесної Сотні.

Два роки поспіль Кам'янець-Подільський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької



області бере участь у великому освітньому проєкті, який започаткував Інститут модернізації змісту освіти «STEM-spring-fest». Проєкт має на меті впровадження STEM-технологій в освітній процес, залучення здобувачів освіти до наукової, інженерної і дослідницької діяльності. Ліцеїстки в рамках уроку мистецтва активно втілювали креативну ідею STEM-тижня «Spring-Вишиванка». Проєкти спрямовувалися на популяризацію української вишиванки як невід'ємної складової національної ідентичності, патріотизму та самовираження. Патріотичні елементи української вишивки на військовій формі для юнок, змодельовані ліцеїстками 9-10 класів, відобразили жіночу силу і красу.

Український патріотизм засвідчує єдність, силу духу і вірність своєму обов'язку. У перші дні повномасштабного вторгнення українці довели, що даватимуть відсіч ворогу за будь-яких умов. Відбиваючи збройну агресію ворога, Україна формує армію за міжнародними стандартами, відновлює і перебудовує оборонну промисловість. На превеликий жаль, молоді, дужі, сильні випускники ліцею поклали своє життя за Україну, але залишилися в нашій вдячній пам'яті. Вони оживають на фотографіях, які стають своєрідним естетичним сприйняттям навколишнього світу, справжнім мистецтвом, що має свої тонкощі та секрети.

Глибокий психологічний потенціал несуть мультимедійні презентації «Герої не вмирають!», в основу яких покладені документальні фотоматеріали. Створені ліцеїстами фотоесе-презентації, присвячені героїчним випускникам ліцею, увічнюють борців за волю і незалежність України.



У циклі «Герої-патріоти України» подаються презентаційні проєкти: «Владислав Українець: символічне прізвище – героїчний подвиг»; «Дан Колісник: мою біографію вкоротила ворожа куля, але бережуть фотографії»; «Роман Наглюк: подвиг в ім'я України»; «Володимир Кременський: хто, якщо не я?» та інші. Кожний слайд наскрізно пронизаний прикладами високого українського патріотизму і є дієвим інструментом формування в стінах Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою справжнього патріота України, орієнтованого на професію військового. Мультимедійні презентації – ефективний засіб впливу на людську

свідомість і може привернути увагу та пробудити інтерес до матеріалу, який презентується.

Інтеграція України в загальноєвропейський простір потребує нових ефективних напрямів роботи з творчо обдарованою молоддю. Однією з форм розвитку творчого потенціалу учнів є Мала академія наук України. У рамках МАН розробляються наукові дослідження з мистецтва. Ліцеїсти виступають на наукових конференціях, захищають свої напрацювання під час конкурсу-захисту. Пошукові та дослідницькі освітні дослідницькі проекти, у яких беруть участь учні старших класів – це шлях пізнання і розвитку інтелектуальних здібностей.

Дослідницька діяльність – це психологічно напружений творчий процес, пов'язаний з вирішенням креативних завдань, результатом якої є формування наукового стилю мислення і світогляду в цілому. Організація науково-дослідної діяльності учнів з мистецтва дозволяє розвивати особистісні творчо-пізнавальні інтереси, самостійність, культуру навчальної праці, виробляє вміння систематизувати, узагальнювати, поглиблювати знання і вчить їх застосовувати на практиці.

Мистецькі дослідницькі проекти – це сучасна тренд-форма творчої діяльності ліцеїстів Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області. Проектна діяльність дозволяє реалізувати інтереси і здібності ліцеїстів, привчає до відповідальності за результати своєї праці, формує переконання, що успіх у справі залежить від особистого внеску кожного.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гловацький С. Сучасний урок мистецтва у новій українській школі: вимоги та особливості проведення. URL: [///C:/Users/PC/Downloads/1_2023-42-45.pdf](#) (дата звернення 02.01.2025).
2. Коваленко Є. І. Проектна технологія як засіб формування творчої особистості: історико-теоретичний аспект // *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. №3. С. 14-17.
3. Мистецтво в сучасній школі: 5 ідей для будь-якого уроку. URL: <https://naurok.com.ua/post/mistectvo-v-suchasniy-shkoli-5-idey-dlya-bud-yakogo-uroku> (дата звернення 02.01.2025).
4. Набока І. Вплив мистецтва на психіку людини. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/937669.html> (дата звернення 17.01.2025).
5. Навчальні програми для 10-11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 02.01.2025).
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Реферування. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Реферування> (дата звернення 02.01.2025).

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

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Тривожність – це складне психологічне явище, яке спонукає та захищає, а також здатне проявлятися як риса особистості або як характерна особливість. Захисна функція працює в тому, щоб попередити поточні загрози та мобілізувати ресурси для подолання небезпек. Розглядаючи тривожність як рису вдачі, основна увага приділяється природним чинникам, таким як особливості нервової та ендокринної систем. Проблема тривожності набуває особливої актуальності серед здобувачів освіти у період навчання, адже саме тоді вона є потужним джерелом стресу та різноманітних хвилювань, а саме: адаптація до нових вимог навчального процесу, а також часто зміни житлового середовища та звичного способу життя. Це проявляється у труднощах студентського життя, які вказують на недостатньо сформовану внутрішню позицію «Я-студент», що може спровокувати зниження продуктивності як у навчанні, так і в майбутній професійній діяльності, зменшеної здатності до адаптації, внутрішньої кризи та розгубленості, а також переживання тривожності.

Студентські роки нерідко романтизуються як «найкращий період», однак за настройками цієї ідеалізації нерідко ховається «підступна тривожність», коріння якої слід шукати в глибині психологічного стану молодої людини. Розвиток усвідомлення себе, зміцнення волі, поліпшення мислення, становлення власного «Я», спрямованість на професійну діяльність та трансформації в емоційному світі особистості – ось ключові зміни, що характерні для юнацького періоду.

Самовизначення, яке включає як професійне, так і особистісне життя, стає головним завданням цього віку. Ця фаза характеризується інтенсивним пошуком себе, коли людина намагається позбутися впливу старших і визначити, де вона знаходиться в дорослому світі. Переоцінка власної особистості, усвідомлення того, що вона особлива, і вираження інтересу до самоорганізації та розвитку супроводжують цей процес.

Е. Еріксон стверджує, що швидкі зміни в соціальних,

політичних і технологічних сферах можуть значно ускладнити формування ідентичності та спричинити тривожність, невизначеність і відчуття ізоляції від світу [8].

Досліджуючи причини тривожності Л. Левковська виділяє три рівні факторів: соціальний, психологічний і психофізіологічний. Особистість стикається з проблемами спілкування на соціальному рівні. Причиною особистісної тривожності на психічному рівні — неадекватна самооцінка, яка проявляється в конфлікті між почуттям невпевненості та потребою у високій самооцінці. Особливості роботи центральної нервової системи визначають психофізіологічний рівень тривожності. Рівень тривожності може бути індивідуальним, може бути постійним або з'являтися лише в складних ситуаціях [5].

Тривожність є результатом відчуття занепокоєння, яке проявляється в розвитку особистості та проявляється такими ознаками: непевність у висловлюванні думок, дезорганізація мовлення, яка проявляється її невиразністю, підвищена настороженість, мімічні ознаки збентеження, блідість шкіри, психомоторне збудження, напруженість, скутість рухів або зворотна форма жестикуляції [4].

За словами Г. Гулько, до факторів, що підвищують рівень тривожності належать:

- об'єктивні зовнішні фактори, які включають стресові, екстремальні ситуації, які вимагають підвищеної психічної стійкості, а також невизначеність результату в певних ситуаціях;

- суб'єктивні зовнішні фактори, які включають складні сімейні стосунки, порушення міжособистісної взаємодії та спілкування;

- фізіологічні внутрішні фактори, такі як: слабкість нервових процесів і особливостей нервової системи, соматичні та психічні захворювання, втому, занепокоєння щодо стану здоров'я;

- психологічні внутрішні фактори, такі як: внутрішні конфлікти, пов'язані з неправильним уявленням про себе, неадекватний рівень домагань і нечітко окреслені цілі, переживання щодо майбутніх труднощів, необхідність приймати складні рішення, низька самооцінка, незадоволені основні потреби [2].

У юнацькому віці тривожність може набувати надмірного характеру, що негативно впливає на функціонування та особистісний розвиток. Характерними ознаками тривожності у здобувачів освіти є пасивність на заняттях, емоційна реакція на зауваження та скутість під час відповідей. У здобувачів освіти високий рівень особистісної тривожності дезадаптує їх, що негативно впливає на їхнє навчання, міжособистісні стосунки та особистісний розвиток, а також підвищує

схильність до стресу [4].

С. Томчук і М. Томчук наголошують, що юнацький період визначається відчутно більшою розмаїтістю емоцій, якщо порівнювати з підлітковим віком, а також більш розвиненим рівнем самоконтролю та здатності до саморегуляції. Тривожність може виникати через побоювання не виправдати сподівань, відчуття невпевненості у своїх вміннях та знаннях, переживання щодо майбутніх перспектив, невизначеність в сексуальних взаєминах, і незадоволення власною зовнішністю [9].

Молоді люди з підвищеним рівнем тривожності часто стикаються зі страхом перед невизначеністю, сумнівами у власних силах та хитким ставленням до себе. Це стає причиною пасивності, адже вони не наважуються на прояви ініціативи, намагаються уникнути уваги збоку інших, відчувають потребу слідувати інструкціям і беззаперечно виконують усі настанови. Такі хлопці та дівчата мають незначний вплив або визнання серед своїх ровесників, оскільки вони схильні до замкнутості, невпевнені у собі, нетовариські та не проявляють ініціативи.

Відповідно до досліджень Н. Світличної та Ю. Іванової причинами тривожності є як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Об'єктивні фактори, які викликають тривожність, пов'язані з впливом зовнішніх факторів на психіку людини. До них належать екстремальні обставини, які вимагають підвищеної психічної активності, виснаження, впливу медикаментів і психічних розладів. Суб'єктивні причини базуються на внутрішніх відчуттях і очікуваннях людини, такі як: непевність щодо майбутнього, тривожні думки та страхи [7].

Згідно з дослідженнями С. Серазона, психологиня І. Блохіна визначає низку чинників, що спричиняють тривожність: перевантаження навчанням; надмірна кількість інформації; ненормований день; велика кількість інформації, яку потрібно вивчити; нестача часу на відпочинок; відчуття ізоляції від друзів; новий розпорядок дня; велика кількість завдань, які потрібно виконати самостійно; підвищена чутливість організму до психологічного напруження; дисбаланс між відпочинком та навчанням; схильність організму до зовнішніх впливів [1].

Невід'ємною частиною розуміння причин тривожності в особистості є аналіз дитячого досвіду. Оскільки сімейні моделі комунікації впливають на всі аспекти життя, що може призвести до тривожних станів, адже стосунки з батьками є основним фактором у формуванні тривожної особистості.

У своїй роботі С. Дерев'янка зазначає, що у працях К. Хорні тривожність описується як явище, яке починається в ранньому дитинстві, у стосунках з батьками. Батьки можуть викликати у дитини негативні емоції, такі як гнів, обурення та відчуття емоційного відторгнення, якщо їм бракує уваги, любові та турботи. Діти, які залишаються залежними від дорослих, змушені пригнічувати ці емоції, що може бути шкідливим для їхнього психологічного розвитку. Емоції, які витіснені, не зникають безслідно. У дорослому віці вони можуть проектуватися на інші міжособистісні стосунки, роблячи їх нестабільними та конфліктними, або навпаки, сповненими залежності та емоційної незрілості [3].

Серед ключових факторів тривоги, у контексті сімейних взаємин, варто відзначити такі: дефіцитний або надмірний емоційний контакт з батьками; небажання приймати дитину як особистість; невіра у здібності та відсутність довіри; зайве хвилювання за дитину та надмірна опіка; пред'явлення завищених вимог, що не відповідають можливостям дитини; прийняття дитиною негативних сімейних моделей поведінки.

Науковці М. Паламарчук, Л. Сердюк, І. Маруненко трактують, що усі аспекти людської діяльності, включаючи навчання, супроводжуються тривогою, що виражається у певних показниках. Рівень тривожності може вплинути на успішність студентів як позитивно, так і негативно. Високий рівень тривожності шкодить пізнавальній діяльності, звужуючи зону уваги, зменшуючи гнучкість стратегій дій і дезорганізуючи діяльність до її повного припинення. Зрештою, це викликає надмірну емоційну напругу та, у довгостроковій перспективі, низьку самооцінку [6].

Здобувач освіти, котрий страждає від високої тривожності, відчуває відчуття невпевненості у власних силах, його самооцінка постійно коливається і він легко піддається впливу з боку зовнішніх чинників, реагуючи на найменші подразники. Низький рівень самооцінки у студента може призвести до сприйняття деяких стресових ситуацій як особисту поразку в навчанні. Часто викладачі та одногрупники можуть сприймати таких студентів як скромних, нерішучих та позбавлених ініціативи. Таке ставлення може бути зумовлене їхнім страхом перед невідомим, острахом відповідальності. Тривожність суттєво впливає на академічну успішність та взаємодію з оточенням, надмірне інтелектуальне навантаження може викликати втому, порушення психічного та фізичного самопочуття, емоційне виснаження.

Вперше відчувати себе далеко від рідного дому (і, можливо, нудьгувати за ним), справлятися з нелегкими навчальними завданнями та графіком, підвищеним соціальним тиском, самотійним піклуванням про себе, бажанням досягти успіху власними силами та фінансовими зобов'язаннями – усе це чинники стресу, які збільшують чутливість студентів до тривоги та психологічного вигорання.

Коли здобувач освіти стикається зі складнощами адаптації до будь-якого аспекту життя, він може відчувати тиск, що провокує тривожні роздуми. Такі роздуми часто містять негативне ставлення до себе, втрату впевненості, постійне занепокоєння, нав'язливі повтори різних сценаріїв та безліч самокритичних думок. З посиленням цих роздумів вірогідність зростає, що студент почне відчувати більше тривоги і, можливо, усамітнюватися. Невідомість майбутнього часто стає каталізатором підвищеної тривожності. Навіть усвідомлюючи, що багато одногрупників переживають те саме, зіткнення зі стресом особисто може породжувати відчуття ізоляції та самотності. Особливо важко це переживається, коли симптоми сильні або виникають вперше [2].

Представлені нижче причини є найрозповсюдженішими і зустрічаються у більшості випадків:

1. Переїзд та пристосування до нового навчального і соціального середовища. Зустріч з цими змінами, багатьма з яких студенти стикаються вперше у перехідному періоді від підліткового до дорослого життя, здатна штовхати їх до переживання життєвих криз. Щоб вдало пройти через ці трансформації, потрібна когнітивна зрілість та життєві навички, які чимало осіб у цій віковій групі тільки починають освоювати. Ситуацію погіршує помітний тиск заради успіху і велика конкуренція, що зазвичай супроводжує навчання.

2. Навіть найстійкіший студент, вірогідно, зневіриться, коли залишає рідну домівку (здебільшого вперше) та переїжджає в нове оточення, сповнене незнайомих стресорів. Це пояснюється тим, що звичні люди – родина та старі товариші – більше не ті, хто підтримує сформовану студентами власну особистість. Унаслідок цього вони можуть відчувати дезорієнтацію та втрачати відчуття себе. За відсутності звичної системи підтримки, у поєднанні з глибокою самотністю й тугою за домом, адаптація до нового життя стає вкрай складною, збільшуючи ризик появи тривожності.

3. Багато наукових праць підкреслюють ключову роль систематичного та повноцінного сну у зниженні проявів тривожності. Проте реалії життя, з його пізніми зустрічами, зловживанням напоями

з кофеїном, гучними вечірками та можливим захопленням психоактивними речовинами – здатні ускладнювати формування здорових звичок сну, що збільшує ймовірність розвитку тривожності у здобувачів освіти.

4. Невпевненість та страх перед майбутнім, студентство постійно стикається з цими проявами. Дехто з студентів ще відчуває себе розгубленим у визначенні власного шляху, а це може викликати ще більше занепокоєння, особливо коли їхні однолітки ніби вже знайшли своє покликання. Значна кількість студентів також боїться невдалого переходу до дорослого життя, і це є одним із найпоширеніших факторів, що викликають тривогу.

5. Почуття власної ефективності – це те, як людина оцінює свої вміння щодо конкретного завдання. Це тісно пов'язано з тим, як високо людина цінує себе. Чим слабше це почуття, тим вірогідніше виникнення тривоги під час роботи, оскільки людина з низькою самооцінкою: швидко опускає руки, зустрічаючись з труднощами; частіше розмірковує про складність завдання та наслідки провалу, ніж про бажання досягти успіху; зрідка просить про допомогу, навіть коли вона необхідна. Самоефективність формується здебільшого завдяки досвіду успіху та підтримці оточення, яке висловлює віру у здібності особистості. У випадку відсутності одного або обох цих факторів, ризик виникнення тривожності під час виконання роботи збільшується.

6. Ірраціональні переконання про себе, світ і майбутнє, також можуть викликати тривожність. Ось кілька прикладів ірраціональних переконань: мислення за принципом «все або нічого», «якщо я не складу цей іспит, я ніколи не буду компетентним у цій сфері»; надмірне узагальнення: провалив один іспит – провалю всі; впевненість, що невдача буде нестерпною, адже підкреслить некомпетентність та особисту нікчемність; переконаність у тому, що людина немає права помилятися; надзвичайно високі ідеали успіху, які, по суті, недосяжні; прийняття успіху як більш важливого досягнення.

7. Особи, котрі загалом мають схильність до тривожності, з більшою ймовірністю відчувають її під час виконання робочих завдань. Здобувачі освіти, що переживають тривогу, зазвичай гірше справляються з завданнями, ніж їхні менш тривожні однолітки. Прагнення до бездоганності та досконалості (перфекціонізм) породжує значну тривожність у процесі виконання завдань. З огляду

на вже згадані причини, розрізняють певні види тривожності, а також супутні симптоми, що визначають кожен з них:

Тривожність очікування – це й різновид тривожності проявляється посиленням хвилюванням та нападами паніки у зв'язку з подіями, котрі, як передбачається, мають статися в майбутньому. Прикладами можуть бути майбутній екзамен або зустріч з викладачем.

Відчуття розлуки за домом може викликати в студентів почуття самотності або відірваності, адже вони втрачають звичні зв'язки. Це здатне уповільнити соціальний розвиток та формування спільноти серед студентів. Коли студенти уникають участі в заходах з одногрупниками, це поглиблює їх ізоляцію, і як наслідок, вони відчують ще сильніший вплив розлуки.

Переживання тривожності перед сесією (іспитами) може проявлятися на фізичному, когнітивному, емоційно-вольовому і поведінковому рівнях, наприклад, підвищене серцебиття, погіршення сну, надмірна втома та виснаженість, низька концентрація уваги, погіршення пам'яті. Це часто викликає внутрішню паніку, страх, навіть якщо студент добре готувався до сесії..

Соціальна тривожність описує сильний страх або занепокоєння перед взаємодіями з людьми. У період навчання у закладі, зростає тиск через соціальні аспекти, як у навчанні, так і поза ним. Тиск з боку однолітків досягає піку, що пов'язано з експериментами з наркотиками, алкоголем, що створюючи додаткове навантаження.

Прояви тривожності під час навчання можуть бути присутніми:

1. В думках, а саме існування викривлених, нерідко песимістичних думок, здатних виникати у свідомості у три ключові моменти: перед відповіддю, під час неї або після. Скажімо, під час екзамену особа, котра відчуває хвилювання перед відповіддю, може подумки повторювати: «Я згانیлюся (провалюся)», «Я геть нічого не знаю», «Я нездара» і так далі.

2. В емоціях, високий рівень тривожності, стресу та дискомфорту під час оцінювання. Наприклад, надзвичайний страх провалитися на іспиті чи в іншій ситуації, де відбувається оцінка (усна доповідь, робота в групі, тощо). Ймовірні напади тривоги чи паніки до або в процесі ситуацій оцінювання, відчуття власної некомпетентності.

3. У фізіологічному аспекті, прояв великої кількості скарг на мігрень, шлунково-кишкові розлади, тремтіння, м'язове напруження, стрибки тиску, безсоння тощо, особливо в дні або напередодні оцінювання або дедлайну.

4. У поведінці: втеча або ж уникання від ситуацій оцінювання через надмірний страх зазнати фіаско: боязнь братися за завдання з непередбачуваним фіналом, що теоретично може завершитись невдало, викликає уникнення його виконання; втеча або ж уникання від критики; пошук зовнішнього схвалення; завищені вимоги щодо власної діяльності та результатів; прагнення до навчання за принципом геометричної прогресії з метою максимального збільшення можливостей для досягнення бездоганного успіху. Проте таке надмірне занурення в процес часто виявляється контрпродуктивним, адже перфекціонізм, що доходить до крайності, перешкоджає ефективному розподілу часу навчання на ключові моменти, зосереджуючи надто багато уваги на дрібницях [6].

Отже, динамічний період життя – це студентський період, який характеризується інтенсивним розвитком і багатьма труднощами. Такі проблеми, як надмірна тривожність, яка може багатогранно проявлятися у особистості має значний вплив на ефективність життя та навчальну діяльність молоді.

Список використаних джерел та літератури:

1. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. № 4. С. 82 – 86.
2. Гулько А. О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2017. 249 с.
3. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. № 1 (27). С. 96–104.
4. Іванцев Л. І., Іванишин Т. І. Психологічні чинники виникнення особистісної тривожності у студентської молоді. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2019. № 22. С. 76 – 82.
5. Левковська Л. Б. Психологічні чинники виникнення тривожності у осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2022. № 1. С. 57 – 60.
6. Паламарчук М. Є., Сердюк Л. С., Маруненко І. М., Неведомська Є. О. Вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. 2015. Режим доступу: <https://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/47>.
7. Світлична Н. О., Іванова Ю. М. Вплив тривожності на ефективність учбової діяльності курсантів та студентів НУЦЗУ. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2017. № 22. С. 238 – 248.
8. Стуліка О., Неделько П. Особливості переживання страху та тривожності в юнацькому віці. *Молодий вчений*. 2022. № 11. С. 18 – 22.
9. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

А. С. Косінська,
здобувачка вищої освіти 4 курсу
Науковий керівник: **В.В. Олійник,**
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ В ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Взаємовідносини в підліткових групах є важливим аспектом соціально-психологічного розвитку особистості у період підліткового віку. Саме в цей період відбуваються суттєві зміни у структурі соціальних зв'язків дитини, що зумовлено переходом від переважної орієнтації на сімейне середовище до активної взаємодії з ровесниками. Підліткова група виступає важливим соціальним середовищем, у якому формуються комунікативні навички, ціннісні орієнтації, соціальні установки та моделі поведінки. Взаємодія з однолітками сприяє розвитку самосвідомості, формуванню почуття приналежності до певної соціальної спільноти та усвідомленню власної соціальної ролі.

У науковій психологічній літературі підліткова група розглядається як особливий тип малої соціальної групи, що характеризується відносною стабільністю складу, наявністю спільних інтересів, норм і правил поведінки. У межах такої групи формується специфічна система міжособистісних відносин, яка включає емоційні зв'язки, неформальні ролі, статусні позиції та механізми групового впливу. Взаємовідносини між підлітками можуть будуватися на основі симпатії, взаємної підтримки, спільної діяльності або, навпаки, супроводжуватися конфліктами, суперництвом і боротьбою за лідерство.

Особливості міжособистісної взаємодії у підліткових групах значною мірою зумовлені психологічними характеристиками цього вікового періоду. Підлітковий вік характеризується посиленням потреби у спілкуванні, прагненням до самоствердження та пошуком власної ідентичності. Взаємини з однолітками стають провідною сферою соціальної активності підлітка, оскільки саме у групі ровесників він отримує можливість відчувати себе значущим, отримати підтримку та визнання. Група однолітків виконує важливу функцію соціального порівняння, у процесі якого підліток оцінює власні

здібності, якості та поведінку, співвідносячи їх із характеристиками інших членів групи [1].

У межах підліткової групи формується певна структура міжособистісних відносин, що включає лідерів, популярних членів групи, нейтральних учасників та осіб із низьким соціальним статусом. Наявність лідерських позицій у групі відіграє важливу роль у регуляції групової діяльності та формуванні групових норм. Лідер може виступати як організатор спільної діяльності, ініціатор нових ідей або носій авторитету, який впливає на поведінку інших членів групи. Разом із тим боротьба за статус та визнання може призводити до виникнення суперечностей і конфліктів між підлітками.

Важливим механізмом функціонування підліткових груп є процес групового впливу та конформності. Підлітки часто схильні орієнтуватися на думку групи, намагаючись відповідати її нормам та очікуванням. Така поведінка зумовлена потребою у соціальному прийнятті та страхом бути відкинутим колективом. У результаті підліткова група може виступати як чинник позитивного соціального розвитку, сприяючи формуванню навичок співпраці, взаємопідтримки та відповідальності, або, навпаки, стимулювати розвиток небажаних форм поведінки у випадку домінування асоціальних норм.

Особливе значення у структурі взаємовідносин підлітків має емоційний аспект. Дружба, взаємна симпатія, підтримка та довіра відіграють важливу роль у формуванні психологічного благополуччя підлітка. Наявність позитивних міжособистісних зв'язків сприяє розвитку впевненості у собі, формуванню адекватної самооцінки та зниженню рівня тривожності. Водночас труднощі у встановленні контактів із ровесниками, соціальна ізоляція або відторгнення з боку групи можуть негативно впливати на емоційний стан підлітка та його соціальну адаптацію.

Сучасні психологічні дослідження підкреслюють, що взаємовідносини у підліткових групах мають значний вплив на формування особистісних якостей, моральних орієнтацій і поведінкових стратегій. У процесі спілкування з ровесниками підлітки набувають досвіду розв'язання конфліктів, вчаться відстоювати власну позицію, враховувати інтереси інших та будувати партнерські взаємини. Саме у груповій взаємодії відбувається інтенсивне засвоєння соціальних норм, розвиток комунікативної компетентності та формування соціальної зрілості особистості.

Таким чином, взаємовідносини у підліткових групах є важливим чинником соціалізації та психологічного розвитку

підлітків. Вони визначають характер міжособистісної взаємодії, впливають на формування самооцінки, систему цінностей та поведінкові установки. Розуміння особливостей групової динаміки у підлітковому середовищі має важливе значення для організації ефективної педагогічної та психологічної роботи, спрямованої на формування сприятливого соціально-психологічного клімату, розвиток конструктивних форм спілкування та підтримку гармонійного становлення особистості підлітка.

Взаємовідносини в підліткових групах тісно пов'язані з процесами формування ідентичності та самооцінки. Підлітки у пошуку власного «Я» часто порівнюють себе з іншими членами групи, оцінюють власні здібності, поведінку та соціальний статус, що стимулює розвиток рефлексивного мислення та самопізнання. У цьому контексті група виступає своєрідним соціальним «дзеркалом», у якому підліток бачить як власні успіхи, так і можливі труднощі у взаємодії з оточенням. Відповідно, позитивні взаємовідносини сприяють формуванню адекватної самооцінки, тоді як конфлікти або відчуження можуть призводити до виникнення тривожності, невпевненості та внутрішніх соціальних конфліктів [2].

Особливої уваги заслуговує дослідження ролі норм і цінностей, що існують у підліткових групах. Кожна група формує власну систему правил поведінки, очікувань та допустимих способів взаємодії, що може збігатися або відрізнятися від норм ширшого соціального оточення. Вчені, зокрема К. Левін, підкреслювали, що групова динаміка визначає поведінкові стратегії її учасників та формує певні моделі реагування на соціальні ситуації. Підлітки, інтегровані у позитивно організовану групу, засвоюють конструктивні форми поведінки, тоді як членство у групах із девіантними цінностями може підсилювати ризик асоціальних проявів.

Статус окремих членів, наявність формальних і неформальних лідерів, а також розподіл ролей визначають не лише поведінку окремих учасників, а й загальну атмосферу взаємодії. Дослідження Т. Холланда і сучасних соціальних психологів показують, що стабільна групова структура сприяє формуванню відчуття безпеки та підтримки, що, у свою чергу, підвищує мотивацію підлітків до активної участі в колективних завданнях.

Значну роль у розвитку здорових взаємовідносин відіграють механізми емпатії, співпраці та взаємної підтримки. Підлітки вчаться регулювати власні емоції, враховувати почуття інших, здійснювати компроміси та приймати колективні рішення. Ці навички не лише

сприяють гармонійній взаємодії в групі, але й закладають основу для формування моральних цінностей, етичної поведінки та соціальної відповідальності.

Важливим є також врахування індивідуальних психологічних особливостей учасників групи. Темперамент, рівень емоційної чутливості, мотиваційні установки та попередній соціальний досвід визначають, якою мірою підліток здатний адаптуватися до групових норм і підтримувати конструктивні взаємовідносини. Індивідуальні особливості часто проявляються у виборі ролі в групі – від активного лідера до спостерігача або інтроверта, що визначає характер взаємодії та впливає на психологічний клімат у колективі.

Сучасні підходи до психологічного супроводу підліткових груп передбачають застосування комплексних методик, що включають діагностику групової динаміки, вивчення структури взаємовідносин, рівня співпраці та конфліктності. Використання рольових ігор, групових тренінгів та соціально-психологічних вправ дозволяє підвищити рівень взаєморозуміння між членами групи, сформувати навички конструктивної взаємодії та зміцнити позитивний емоційний клімат [4].

Таким чином, взаємовідносини в підліткових групах є ключовим чинником соціалізації, розвитку емоційної та комунікативної компетентності, формування моральних цінностей і соціальної адаптації. Розуміння механізмів групової взаємодії та активне впровадження психологічних і педагогічних методів підтримки дозволяє створювати сприятливе середовище, що стимулює особистісний розвиток, відповідальність і конструктивну поведінку підлітків.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість впливу емоційного клімату підліткових груп на психологічний розвиток їхніх учасників. Емоційний клімат визначається домінуючими настроями та міжособистісними стосунками у групі, рівнем взаємної підтримки, довіри, а також поширеністю конфліктів або конкуренції. Позитивний емоційний клімат сприяє розвитку соціальної компетентності підлітків, формує почуття безпеки та психологічного комфорту, стимулює активну участь у групових завданнях і зменшує рівень тривожності. У протилежному випадку негативний емоційний клімат може посилювати соціальну тривожність, відчуття ізоляції, конфліктність та асоціальні тенденції в поведінці.

Особливої уваги потребує взаємозв'язок між груповою ідентичністю та індивідуальними психологічними процесами.

Підліток, який ідентифікує себе з групою, сприймає її норми як внутрішньо значущі, що впливає на формування власних ціннісних орієнтацій і поведінкових стратегій. Е. Еріксон підкреслював, що соціальна ідентичність у підлітковому віці є критичною для становлення самосвідомості та почуття власної значущості. Взаємодія з однолітками дозволяє підлітку перевіряти та коригувати власні погляди, цінності й соціальні навички, що є ключовим фактором у розвитку самостійності та відповідальності.

Значну роль у міжособистісних взаєминах підліткових груп відіграють механізми соціального навчання. Діти наслідують поведінкові моделі ровесників, приймають або відкидають норми, що демонструють інші члени групи. У цьому процесі особливо важливо виділяти позитивні приклади лідерства, альтруїстичної поведінки та конструктивного вирішення конфліктів. Водночас, участь у групах із високим рівнем девіантної поведінки може формувати асоціальні установки та підвищувати ризик девіацій у поведінці підлітків [3].

Сучасна соціально-психологічна наука також досліджує роль субкультурних чинників у формуванні групової поведінки. Кожна підліткова група часто створює власні символи, ритуали, кодекс поведінки та ціннісні орієнтації, які формують унікальну субкультурну ідентичність. Ці елементи дозволяють членам групи зміцнювати почуття приналежності, проте водночас можуть виступати джерелом конфліктів із іншими групами та суспільством у цілому. Психологічний супровід групи у таких випадках включає розвиток толерантності, емпатії та навичок конструктивного вирішення міжгрупових конфліктів.

Взаємовідносини в підліткових групах впливають на мотиваційні процеси. Підлітки, інтегровані у групу з високим рівнем підтримки та стимулювання, демонструють підвищену активність у навчанні, участі у спільних проєктах та самовдосконаленні. Підтримка однолітків та визнання з боку групи виступають потужними мотиваторами, які сприяють розвитку цілеспрямованості, відповідальності та прагнення до соціальної успішності.

Таким чином, взаємовідносини в підліткових групах є багатовимірним явищем, яке включає соціальні, емоційні, когнітивні та мотиваційні компоненти. Їхнє дослідження дозволяє глибше зрозуміти механізми соціалізації підлітків, формування особистісних якостей, системи цінностей та поведінкових стратегій. Створення сприятливого середовища у групах, розвиток конструктивних моделей взаємодії та підтримка психологічного благополуччя

підлітків сприяють формуванню соціально адаптованих, відповідальних і гармонійно розвинених особистостей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Москаленко В.В. Соціалізація особистості. К.: Вища школа, 2016. 200 с. 2. Психологічні особливості самосвідомості підлітків / за ред. М.Й. Боришевського. К.: Вища школа, 2020. 168 с. 3. Реан А.А. Соціалізація особистості. Психологія особистості в працях вітчизняних психологів. Львів.: Вид-во «Наука», 2020. С. 360–364. 4. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціальнопсихологічний аналіз): Навч. посіб. К.: МАУП, 2020. 152 с.

А. О. Матвійчук,
магістрантка

О. В. Матвійчук,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Актуальність теми. Війна спричиняє безпрецедентний рівень психологічної травматизації – від гострого стресу та посттравматичного стресового розладу (ПТСР) до складних форм травми та горювання, що формує критично високий попит на психологічну допомогу серед військовослужбовців, ветеранів, цивільного населення та внутрішньо переміщених осіб. Цей екстремальний контекст висуває перед фахівцями у сфері психічного здоров'я гострі та часто конфліктні етичні дилеми. Ключові конфлікти включають: необхідність захисту життя та безпеки, яка часто вступає у пряме протиріччя з принципом конфіденційності, особливо коли інформація стосується загрози безпеці військового підрозділу чи свідчень про воєнні злочини.

Виникає проблема компетентності в умовах дефіциту, що вимагає від психологів етичного обов'язку негайно адаптувати свої знання до роботи з травмою та підвищувати кваліфікацію в умовах обмеженості ресурсів. Також є актуальною проблема подвійної лояльності для фахівців, які працюють у військових чи державних структурах, де необхідно балансувати між інтересами клієнта та інтересами організації чи національної безпеки. Критична потреба у швидкій та ефективній допомозі створює ризик некомпетентності, розмивання професійних кордонів та ігнорування етичних норм

заради оперативності.

Таким чином, дослідження етичних аспектів є фундаментально важливим не лише для забезпечення безпечної, гуманної та якісної допомоги постраждалим громадянам, але й для розробки адаптованих національних етичних протоколів та системи супервізії. Це дозволить захистити права та гідність клієнтів, запобігти їхній повторній травматизації та підтримати професійну стійкість самих фахівців у складних умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Найбільш значущий етичний виклик воєнного часу полягає у необхідності перегляду принципу конфіденційності. Тоді як у мирний час цей принцип є майже абсолютним, за винятком загрози життю, в умовах збройного конфлікту ці межі значно розширюються.

На початку консультаційної бесіди психолог обов'язково інформує військовослужбовця про конфіденційність. Конфіденційність означає, що консультант повинен зберігати в таємниці все, що стосується особистих проблем і життєвих обставин його клієнта. Крім того, консультант не фіксує в документації та записах обслуговування й не використовує будь-яким іншим способом інформацію, розголошення якої може становити загрозу національній безпеці [1, с. 16].

Фахівець зобов'язаний зберігати таємницю, але обов'язок захисту життя має перевагу. У воєнний час це стосується не лише суїцидальних чи агресивних намірів клієнта, але й інформації, що може мати прямий вплив на безпеку військового підрозділу чи цивільного населення. Наприклад, якщо військовослужбовець розкриває інформацію, яка свідчить про його непридатність до виконання критично важливих завдань, психолог, який діє в рамках військового штату, може опинитися під тиском необхідності передати цю інформацію командуванню. Етичним імперативом у такій ситуації є завчасно і максимально прозоро пояснити клієнту чіткі обмеження конфіденційності, які діють у військовому або кризовому контексті.

Якщо клієнт розкриває інформацію про скоєння або намір скоєння воєнних злочинів чи злочинів проти людяності, етичний обов'язок ненанесення шкоди та захисту прав людини зобов'язує фахівця повідомити про це відповідні структури, навіть якщо це порушує конфіденційність. У цьому випадку, юридичні та загальнолюдські норми виходять на перший план, підтверджуючи, що етика не може бути використана для приховування злочину.

Американські науковці у дослідження про сприйняття

політики та практики конфіденційності психічного здоров'я у Збройних силах США розглянули потенційний вплив існуючої політики конфіденційності психічного здоров'я у військах США на військовослужбовців, які звертаються за допомогою з питань психічного здоров'я. Автори провели дослідження, що включало інтерв'ю ключових зацікавлених сторін з військовими фахівцями з охорони психічного здоров'я, командирами та військовослужбовцями рядового складу, а також опитування активного компоненту щодо знань, розуміння та практик, пов'язаних з політикою конфіденційності психічного здоров'я.

Результати дослідження проливають світло на уявлення військовослужбовців про межі конфіденційності психічного здоров'я та на те, як впровадження політики впливає на рішення військовослужбовців щодо психологічної допомоги. Автори рекомендують кроки, які Міністерство оборони США могло б вжити для покращення розуміння військовослужбовцями політики конфіденційності, посилення процесів забезпечення належного впровадження політики та пом'якшення наслідків, пов'язаних з обмеженою конфіденційністю, що надається службам психічного здоров'я у війську.

Високий рівень проблем з психічним здоров'ям серед військовослужбовців та небажання звертатися до послуг психічного здоров'я разом становлять одну з найбільших постійних загроз боєготовності армії США. Занепокоєння щодо конфіденційності послуг психічного здоров'я, отриманих у війську, було задокументовано як суттєва перешкода для отримання військовослужбовцями необхідного лікування. За певних обставин політика Міністерства оборони США передбачає, що інформація про психічне здоров'я може бути передана командирів військовослужбовця. Інструкція Міністерства оборони 6490.08 (2011) «*Command Notification Requirements to Dispel Stigma in Providing Mental Health Care to Service Members*» визначає ці обставини.

Основною з них є те, чи існує серйозний ризик самоушкодження, заподіяння шкоди іншим або шкоди конкретній військовій місії.

Інструкція Міністерства оборони визначає, що психологи «повинні надавати мінімальний обсяг інформації для задоволення мети розкриття», що включає «способи, якими командування може підтримувати або допомагати лікуванню військовослужбовця». Також передбачає у своїй інструкції для командирів, що інформація

«надається лише персоналу, який має конкретну потребу її знати».

Командири несуть відповідальність за забезпечення успіху військових операцій та захист особового складу. Розлади психічного здоров'я можуть потенційно впливати на функціонування та виконання роботи таким чином, що безпека військовослужбовців та військова місія можуть бути поставлені під загрозу. Часом розкриття інформації про психічне здоров'я командирам може бути необхідним для прийняття обґрунтованих рішень щодо призначення службових обов'язків, необхідного житла, ресурсів підрозділів та розподілу.

Занепокоєння військовослужбовців щодо розголошення інформації про лікування командуванню тісно пов'язане з потенційними наслідками для кар'єри, які можуть виникнути (наприклад, обмеження придатності до служби, що може вплинути на просування по службі). Тією мірою, якою ці побоювання стримують військовослужбовців від отримання необхідних послуг у сфері психічного здоров'я, це може підірвати військову готовність. Завдання, з яким стикаються військові США, полягає в тому, як оптимально захистити конфіденційність військовослужбовців, щоб послуги у сфері психічного здоров'я були затребувані, а потреби не залишалися в таємниці, а також забезпечуючи успішне виконання військової місії.

Майже 90 відсотків респондентів зазначили, що вони обмежили б інформацію, яку вони хотіли б поділитися з військовими фахівцями з охорони психічного здоров'я, через проблеми конфіденційності.

Приблизно половина військовослужбовців повідомили, що вони відкладали б або уникали б лікування через такі проблеми, як депресія (52,6 відсотка), думки про самоушкодження (48,6 відсотка), тривога чи занепокоєння (48,5 відсотка), або проблеми з адаптацією після стресової життєвої події (47,5 відсотка), оскільки це може зашкодити їхній військовій кар'єрі.

Понад 40 відсотків респондентів повідомили, що вони звернулися б за лікуванням поза межами військової системи охорони здоров'я (42,7 відсотка) або що їм було б корисно отримати допомогу поза робочим часом для забезпечення конфіденційності (44,6 відсотка) [2].

Потенціал негативного впливу на кар'єру зосереджений на різних рівнях конфіденційності між цивільними та військовими психологами. Усі фахівці зобов'язані порушувати конфіденційність для повідомлення про підозру на жорстоке поводження з дітьми,

людьми похилого віку, залежними дорослими, для захисту клієнтів від заподіяння собі шкоди, а також для попередження ідентифікованих третіх сторін про неминучу загрозу шкоди.

Однак, військові психологи також зобов'язані розкривати конфіденційну інформацію, щоб сприяти законним військовим розслідуванням, проводити перевірки придатності до служби або оцінки психічного здоров'я за наказом командування, а також повідомляти про домашнє насильство чи іншу кримінальну поведінку.

Інформація про лікування, отримана від військових психологів, може стати визначальним фактором при ухваленні рішень щодо вибору військовослужбовця для спеціальних посад, служби за кордоном, участі у військових операціях та надання допуску до державної таємниці. Оскільки військові психологи виконують подвійні ролі – військових офіцерів і фахівців із надання допомоги, між інтересами військової установи та інтересами окремого військовослужбовця можуть виникати конфлікти [3].

Таким чином, принцип конфіденційності у воєнний час піддається радикальній ревізії, перетворюючись із майже абсолютного правила на складний, багатопаровий механізм прийняття рішень, де домінують обов'язок захисту життя та запобігання злочинам (зокрема воєнним).

Досвід збройних сил США чітко ілюструє, що обмежена конфіденційність у військовому середовищі, зумовлена подвійною роллю психолога (офіцер і фахівець), стає головною перешкодою для військовослужбовців у зверненні за допомогою, безпосередньо загрожуючи їхньому здоров'ю та боеготовності армії. Це підкреслює критичну потребу в абсолютній прозорості щодо меж конфіденційності та необхідності впровадження механізмів, які б мінімізували негативний вплив звернення за лікуванням на кар'єру.

Цей глибокий конфлікт між етикою допомоги та вимогами військового середовища неминуче веде нас до наступної критичної етичної проблеми воєнного часу, яка безпосередньо пов'язана з прозорістю та забезпеченням якісних послуг: проблема компетентності фахівця в умовах обмежених ресурсів та постійної загрози.

Етичний обов'язок компетентності набуває особливої гостроти у воєнний час, оскільки неадекватна кваліфікація фахівця несе ризик прямої шкоди клієнту. Цей принцип вимагає від психолога термінової адаптації своєї практики, оскільки обставини які вплинули на людину є специфічними, а отже психологічні травми не можуть ефективно

лікуватися за допомогою стандартних «мирних» підходів.

Фахівці мають етичний обов'язок використовувати виключно доказові підходи, глибоко розуміючи, як травма впливає на поведінку, і уникаючи застосування методів, які можуть спровокувати ретравматизацію.

Мінімальною етичною вимогою для роботи в гострих кризових ситуаціях є досконале володіння протоколами Першої психологічної допомоги (ППД), що ґрунтуються на принципах «Не нашкодь» та поваги до автономії. Крім того, існує етична небезпека патологізації нормальних реакцій на ненормальні обставини, тому фахівець зобов'язаний визнавати, що гострий стрес часто є адекватною відповіддю на загрозу, а не психічним розладом, оскільки невиправданий діагноз може призвести до стигматизації та вплинути на соціальне життя клієнта.

Оскільки фахівці самі працюють в умовах хронічного стресу та ризику вторинної травматизації, супервізія та особиста психотерапія є не просто рекомендаціями, а обов'язком. Ці механізми забезпечують підтримку компетентності, запобігають професійному вигоранню та унеможливають перенесення власного дистресу на клієнта, оскільки зневага до самозахисту є недбалістю, що безпосередньо загрожує якості та безпеці допомоги.

Глибокий конфлікт між етикою допомоги та вимогами військового середовища неминуче призводить до критичного розриву між реальною потребою у психологічній підтримці та готовністю її шукати. Невирішеність етичних дилем і страх перед стигматизацією мають прямі та вимірювані наслідки для національної стійкості, що демонструють статистичні дані.

Необхідність психологічної підтримки є критичною і підтверджується масштабом психологічної кризи:

У багатьох військовослужбовців після першого перебування в зоні бойових дій можуть спостерігатися *симптоми депресії, тривоги або гострої реакції на бойовий стрес або бойову травму, депресивні реакції, генералізований тривожний розлад*. Багато з них потребують допомоги фахівців – психологів, психіатрів, психотерапевтів, оскільки мають більший ризик розвитку ПТСР.

Встановлено, що від 20% до 40% військовослужбовців потребують психологічної допомоги.

Симптоми гострої травми виявляють у 60-80% військовослужбовців, які були очевидцями загибелі побратимів чи мирного населення або бачили тіла померлих. Ризик появи симптомів

порушення психіки стосується більш молодих військовослужбовців, віком 18-24 років, у яких виявлено симптоми депресії або у яких були проблеми з алкоголем.

Симптоми ПТСР розвиваються приблизно у 12–20% військовослужбовців, які перенесли бойову травму, але не звернулися за психологічною допомогою через побоювання зневаги за прояви слабкості, боягузтва, загрозу військовій кар'єрі [4].

Висновки. Проаналізовані етичні аспекти психологічної підтримки в умовах війни засвідчують, що сфера психічного здоров'я зіштовхується з докорінною трансформацією своїх базових принципів. Ключова етична напруга виникає на межі конфіденційності та безпеки. Традиційна модель абсолютної таємниці консультації має бути замінена на прагматичну, прозоро окреслену систему пріоритетів, де обов'язок захисту життя, запобігання шкоді та необхідність звітування про воєнні злочини неминуче переважають над інтересами приватності.

Цей конфлікт посилюється проблемою подвійної лояльності військових психологів. Досвід міжнародних збройних сил переконливо доводить, що непрозорість механізмів розголошення інформації командуванню суттєво підриває довіру та є однією з головних перешкод для військовослужбовців у зверненні за необхідною допомогою, що, своєю чергою, ставить під загрозу боєздатність.

Критичним є питання професійної компетентності. В умовах дефіциту часу та ресурсів фахівці несуть етичну відповідальність за швидке оволодіння та створення нових можливостей для надання психологічної допомоги. Покращення якості психологічної допомоги в умовах війни вимагає системного, багатовекторного підходу, який охоплює нормативну базу, підвищення кваліфікації фахівців та створення механізмів підтримки довіри. Потрібно розробити та затвердити чіткі інструкції, які детально прописують межі конфіденційності для психологів, які працюють у військових і кризових структурах.

Зосередити навчальні програми та сертифікацію на протоколах, які мають доведену ефективність у роботі з травмою. Розробити обов'язкові курси з глибокого розуміння специфіки бойового стресу, ПТСР та особливостей горювання, пов'язаного з військовими втратами. Навчити фахівців розрізняти нормальні реакції на аномальні події (гострий стрес) від психічних розладів, щоб уникнути надмірної патологізації та стигматизації. Запровадити

обов'язкову, регулярну супервізію для всіх психологів, які працюють з травмою, як на фронті, так і в тилу. Це є критичним інструментом для контролю якості та забезпечення етичної практики.

Розширити мережу кризових центрів та мобільних психологічних бригад для охоплення цивільного населення на деокупованих та прифронтових територіях. Активізувати віддалену підтримку для військовослужбовців які знаходяться на фронті і не мають змоги виїхати в тил та ВПО, забезпечуючи при цьому стандарти безпеки та конфіденційності даних.

Посилити співпрацю між Міністерством оборони, Міністерством охорони здоров'я та волонтерськими організаціями для створення єдиного реєстру потреб та забезпечення безперервності допомоги.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кокур О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Олійник В.О., Хоружий С.М., Ларіонов С.О., Сириця М.В. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. К. : 7БЦ, 2023. 175 с. 2. Wong E. C., Waymouth M., McBain R. K., Schell T. L., Hindmarch G., Verástegui J. V., Welch J., Beckman R. L., Robbins M. W., Engel C. C., Gore K. L. Perceptions of Mental Health Confidentiality Policies and Practices in the U.S. Military. *Rand Health Q.* 2025. Vol. 12, No. 2. P. 11. PMID: 40109396. PMCID: PMC11916082. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11916082/> (дата звернення: 15.11.2025). 3. Kennedy C. H., Zillmer E. A. (Eds.). *Military psychology: Clinical and operational applications*. The Guilford Press, 2006. 504 p. 4. Державна установа «Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України», 2025. Допомога військовим з посттравматичним стресовим розладом. *Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України*. URL: <https://phc.org.ua/news/dopomoga-viyskovim-z-posttravmatichnim-stresovim-rozladom> (дата звернення: 27.11.2025).

О. В. Матвійчук,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВETERANІВ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Актуальність теми. Масштабність збройних конфліктів останніх років призвела до суттєвого зростання кількості комбатантів із так званими «невидимими пораненнями», серед яких ПТСР, депресія та тривожні розлади стають фундаментальними бар'єрами на

шляху до повноцінного повернення в цивільне життя. Ситуація ускладнюється латентним характером багатьох порушень, що проявляються через значний час після демобілізації, а також певною обмеженістю державної системи реабілітації, яка традиційно фокусується на фізичному відновленні, залишаючи психосоціальний аспект поза належною увагою.

Специфіка соціальної дезадаптації ветеранів полягає у подвійному виклику: одночасній трансформації соціального статусу та виснажливій боротьбі з внутрішнім травматичним станом. Це породжує глибоке відчуття «цивільного відчуження», коли нерозуміння з боку оточення та докорінна зміна системи цінностей призводять до деструктивних конфліктів у сімейній та професійній сферах. Зокрема, у сімейних стосунках емоційна онімілість та гіперпильність провокують відчуження від рідних, у трудовому колективі пошук нових сенсів та знецінення цивільних завдань заважають ефективній субординації, а на макросоціальному рівні відчуття несправедливості та стигматизація стають причинами соціальної ізоляції.

Відсутність цілісної системи підтримки створює високі ризики негативних сценаріїв, таких як аддиктивна поведінка (спроби самолікування алкоголем чи наркотиками), криміналізація через порушення емоційної регуляції та некеровані спалахи агресії, а також зростання суїцидальних намірів серед осіб із нелікованими розладами. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у розробці нових інтегрованих моделей супроводу, які б поєднували клінічну допомогу, соціальну інклюзію через працевлаштування та навчання, а також комплексну підтримку родини ветерана. Таким чином, дослідження даної теми дозволяє виявити конкретні психологічні механізми, що перешкоджають успішній реінтеграції, та запропонувати фахівцям дієвий інструментарій для перетворення військового досвіду з джерела травми на ресурс особистісного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Процес соціальної адаптації ветеранів війни до умов цивільного життя є складним динамічним явищем, що передбачає відновлення рівноваги між зміненою особистістю комбатанта та вимогами соціуму. У вітчизняній психологічній науці, зокрема у працях О. Кокуна, наголошується, що успішність цього процесу детермінується двома групами чинників: суб'єктивними (особистісні особливості, мотиви, світогляд, емоційно-вольові якості) та об'єктивними (умови діяльності, психологічний клімат у родині, соціально-побутова підтримка) [1, с. 106]. Для

ветеранів із встановленими психічними розладами баланс цих чинників суттєво порушується, перетворюючи адаптацію на виснажливу боротьбу за відновлення власної ідентичності.

Сучасна динаміка звернень ветеранів за психологічною допомогою в Україні набула критичного характеру. Згідно з даними Електронної системи охорони здоров'я (ЕСОЗ), кількість офіційно підтверджених діагнозів ПТСР демонструє постійне зростання: якщо у 2021 році було зареєстровано 3 167 осіб, у 2022 році – 7 051 осіб, то станом на 2023 року ця цифра сягнула 12 494 пацієнтів, що перевищує довоєнні показники. Варто підкреслити, що це лише «верхівка айсберга», адже через високий рівень самостигматизації та страх перед «міткою» психічного розладу лише 13–15% ветеранів добровільно звертаються до фахівців [2].

Процес соціальної реінтеграції ветеранів не є гомогенним; його траєкторія та складність безпосередньо залежать від клінічної картини встановленого психічного розладу. Кожна нозологічна форма створює унікальний набір психологічних бар'єрів, що диктують особливу лінію поведінки ветерана в соціумі.

Найбільш поширеним і медійно впізнаваним є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). У контексті соціальної адаптації ПТСР виступає насамперед як «розлад безпеки». Головною перешкодою тут стає симптом гіперпильності: ветеран підсвідомо продовжує сканувати цивільне середовище на наявність загроз. Це призводить до специфічної соціальної дистанції: людина уникає публічних місць, транспорту та масових заходів, що сприймаються як потенційно небезпечні. Флешбеки та нав'язливі спогади можуть дезорієнтувати ветерана в робочому процесі, роблячи його професійну діяльність нестабільною.

Посттравматичний стресовий розлад – це психологічна реакція на серйозний стресовий події або травматичний досвід, який може включати війну, бойові дії, насильство, тяжку аварію або інші події, що загрожують життю чи безпеці. ПТСР може впливати на різні аспекти життя людини, включаючи психічне здоров'я, взаємовідносини та фізичний стан. Дослідження ПТСР допомагають розширити наше розуміння цього розладу, забезпечують підстави для розробки кращих методів діагностики та лікування, а також сприяють розвитку програм і сервісів підтримки для тих, хто стикається з ПТСР [3, с. 21].

На противагу активній напруженості ПТСР, депресивні розлади у ветеранів провокують глибоку соціальну пасивність.

Проблематика адаптації тут зосереджена навколо втрати сенсів та ангедонії. Ветерани з депресією часто демонструють емоційну відчуженість від рідних, що призводить до руйнування шлюбів не через агресію, а через повну байдужість та апатію. У професійній сфері такі особи стикаються з неможливістю виконувати довгострокові завдання, оскільки цивільні досягнення здаються їм мізерними та позбавленими значення порівняно з екзистенційним досвідом війни.

Окрему категорію складають особи з генералізованим тривожним розладом (ГТР). Для них характерна не конкретна бойова фобія, а розлите відчуття катастрофи, що насувається. У соціальному житті це проявляється через патологічний контроль над близькими та надмірну тривогу за побутові дрібниці. Постійне очікування лиха виснажує психічний ресурс, що часто призводить до соматизації – ветерани починають скаржитися на фізичні болі, стаючи частими відвідувачами медичних закладів, що стає формою легітимної втечі від необхідності соціальної активності.

Ветерани можуть відчувати себе відокремленими від інших, які не мають аналогічного військового досвіду. Це може призвести до відчуття незрозуміння та соціальної ізоляції. Відчуття відокремленості означає відчуття відчуженості або відчуття відсутності зв'язку з іншими людьми чи оточуючим середовищем. Дослідження визначають різні фактори, які можуть призвести до відчуття відокремленості, такі як соціальна ізоляція, конфліктні відносини, втрата близьких або різні форми травматичного досвіду [3, с. 24].

Особливої уваги потребує проблематика ветеранів із наслідками черепно-мозкових травм (контузій), що межують із психіатричними порушеннями. Основним бар'єром тут є емоційна лабільність та когнітивний дефіцит. Імпульсивність, дратівливість та нездатність стримувати гнів роблять таких ветеранів «складними» для колективів та сімей. Людина може усвідомлювати неадекватність своєї реакції, але через фізіологічне ураження мозку не в змозі її контролювати, що веде до постійного відчуття провини та подальшої самоізоляції.

Вивчення особливостей стану соціально-психологічної адаптації з урахуванням часу від моменту отримання ЧМТ дозволило встановити, що для стану соціально-психологічної адаптації було характерно зменшення показників, що характеризують адаптацію, і збільшення показників, що характеризують дезадаптивні тенденції, зі

збільшенням тривалості захворювання. Дослідження особливостей копінг-репертуару у хворих з різною тяжкістю і однаковою тривалістю захворювання виявило значущі відмінності у виразності різних копінг-стратегій у різних групах. Аналіз особливостей соціальної підтримки хворих з ЧМТ різної тяжкості з урахуванням тривалості захворювання виявив загальну тенденцію до зниження рівня соціальної підтримки зі збільшенням тривалості захворювання.

Виявлено чітку тенденцію до погіршення соціально-психологічної адаптації по мірі збільшення тривалості захворювання незалежно від тяжкості ЧМТ. У копінг-репертуарі хворих з ЧМТ внаслідок дії вибухової хвилі виявлено загальну закономірність до збільшення виразності неконструктивних стратегій і зменшення виразності конструктивних по мірі збільшення тривалості захворювання [4].

Критичною проблемою є психологічна недовіра ветеранів до системи підтримки. Вона зумовлена як соціокультурною стигмою («культ сили»), так і розривом у досвіді між цивільними фахівцями та комбатантами. Без подолання цього бар'єру через впровадження моделі «рівний-рівному» та депатологізацію психологічної допомоги, значна частина ветеранів залишатиметься в зоні ризику аддикцій.

Також фактором, що суттєво ускладнює соціальну реінтеграцію, є коморбідність психічних розладів із вживанням психоактивних речовин. У ветеранському середовищі цей феномен часто набуває форми «самолікування», коли алкоголь або наркотичні засоби використовуються як доступний інструмент для купірування гострих симптомів ПТСР: нічних жахів, нав'язливих спогадів та постійної тривоги. Проте така стратегія подолання стресу створює ефект замкненого кола: психоактивні речовини деформують нейронні механізми обробки травми, поглиблюють депресивні стани та значно знижують когнітивний контроль над імпульсивними реакціями.

Суспільство, яке виявляє емпатію до «людини з бойовою травмою», схильне до різкого засудження ветерана із залежністю, що призводить до стрімкої втрати соціального статусу та руйнації залишків родинної підтримки. Більше того, наявність залежності робить стандартні протоколи психологічної реабілітації малоефективними, оскільки хімічний вплив на психіку блокує можливість глибокої терапевтичної роботи з першопричиною розладу. Таким чином, аддиктивна поведінка виступає потужним предиктором хронічної дезадаптації, підвищуючи ризики криміналізації та суїцидальної активності серед комбатантів.

Було розглянуто дослідження провідних американських науковців Шеннон М. Блейкі (Shannon M. Blakey), Кірстен Х. Діллон (Kirsten H. Dillon), Трейсі Л. Сімпсон (Tracy L. Simpson) та інших про посттравматичний стресовий розлад та розлад, пов'язаний із вживанням психоактивних речовин (ПТСР/ SUD – Substance Use Disorder) у ветеранів військової служби США.

Ветерани з ПТСР/ SUD особливо часто повідомляли про досвід безпритульності, насильницької поведінки, суїцидальних думок та спроб самогубства. Ветерани з ПТСР/SUD повідомляли про гірше соціальне благополуччя, ніж групи лише з ПТСР, лише з SUD та групи без жодного з розладів. Вони також повідомляли про гірше професійне та фінансове благополуччя, ніж ветерани лише з SUD або без жодного з розладів, але суттєво не відрізнялися від групи лише з ПТСР щодо професійного або фінансового благополуччя.

Це дослідження показує, що ветерани, які служили 11 вересня 2001 року або пізніше з посттравматичним стресовим розладом та розладом, пов'язаним із вживанням психоактивних речовин, мають високий ризик несприятливих переживань, таких як втрата життєздатності, насильницька поведінка та самогубство. Більше того, ветерани з коморбідним ПТСР/ SUD, здається, мають гірше психосоціальне благополуччя в ключових аспектах свого професійного, фінансового та соціального життя порівняно з ветеранами, які мали лише один розлад [5].

Проблема підтримки ментального здоров'я в контексті активних бойових дій сприяє розширенню наукової дискусії. Публікації Джонса та ін. представляють довгострокові наслідки проблем психічного здоров'я у військовослужбовців, наголошуючи на необхідності соціальної підтримки як військових, так і цивільних громадян для підвищення життєстійкості та стресостійкості, а також для виявлення потенційних розладів ментального здоров'я.

Дослідження Бузеллі та ін. зосереджене на специфічних розладах психічного здоров'я військовослужбовців у зонах бойових дій. Автори зазначають, що ризики розвитку посттравматичного стресового розладу мають тривалий вплив на ментальне здоров'я та соціальну стійкість. Карстофт та ін. серед сучасних практик соціально-психологічної підтримки виділяють ранню діагностику та корекцію психічних розладів. Слід додати, що пріоритет має надаватися превентивним концепціям захисту ментального здоров'я.

Робота Кеннеді та Ціллмера інтегрована у масштабні дослідження найбільш поширених розладів серед населення,

пов'язаних із війною. До них належать депресія, вживання психоактивних речовин, посттравматичний стресовий розлад та суїцидальність, що потребують інтерпрофесійного підходу та залучення особистісних ресурсів. Автори стверджують, що підвищення психологічної стійкості населення під час війни потребує синергії між рефлексією та когнітивною сферою. Позиція авторів видається правильною в контексті сучасних викликів, де прямий вплив активних бойових дій на ментальне здоров'я посилюється інформаційним перевантаженням. Це значно інтенсифікує та прискорює розвиток різноманітних психологічних розладів.

Адамс та ін. розглядають вплив військових дій на ментальне здоров'я населення з гендерної перспективи та приходять до висновку, що жінки більш схильні до довготривалих психологічних розладів на тлі деструктивного впливу війни, включаючи депресію, ПТСР та суїцидальні тенденції. Природно, що жінки мають переваги в аспекті емоційності, соціальної інтеграції, рефлексії та когніції. Варто зауважити, що висновки авторів є особливо значущими в контексті війни в Україні, де жінки становлять високий відсоток військовослужбовців.

Міска та ін. відзначають потенційну ефективність соціальної підтримки у пом'якшенні деструктивних наслідків війни. Дослідники наголошують, що як військовослужбовці, так і цивільні особи перебувають у зоні підвищеного ризику прогалин у лікуванні депресії під час війни. Вирішення цієї проблеми полягає в оновленні діагностичних інструментів та своєчасному скринінгу.

Вільямсон та ін. приділяють особливу увагу стилю військового лідерства, який визначає рівень психічного добробуту військовослужбовців та ветеранів. Ця проблема є особливо ваговою в контексті активних бойових дій в Україні, де питання реабілітації військовослужбовців залишається невирішеним [6].

Висновки. На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що успішність соціальної адаптації ветеранів перебуває у прямій залежності від характеру та перебігу наявних у них психічних розладів. Кожна клінічна форма створює специфічний дефіцит, що унеможливорює стандартне функціонування особистості в цивільному середовищі. Провідним чинником дезадаптації при ПТСР виступає тотальна втрата почуття безпеки; стан постійної гіперпильності змушує ветерана сприймати мирне оточення як вороже, що призводить до самоізоляції та уникнення публічних місць. Депресивні розлади, навпаки, провокують соціальну пасивність та

«емоційну онімілість», через які ветеран втрачає життєві сенси та здатність до підтримки родинних зв'язків, що часто сприймається близькими як байдужість, а не як прояв хвороби.

Окремої уваги потребують розлади, спричинені черепно-мозковими травмами (контузіями), де органічне ураження мозку веде до емоційної лабільності та спалахів гніву, які ветеран не спроможний контролювати вольовим зусиллям.

Таким чином, соціальна адаптація цієї категорії осіб неможлива без глибокої психологічної корекції, що враховує специфіку кожного розладу. Ефективна реінтеграція вимагає переходу від загальних соціальних заходів до диференційованого супроводу: стабілізації безпекового поля для осіб із ПТСР, активації та пошуку сенсів для пацієнтів із депресією та когнітивної реабілітації для ветеранів із наслідками контузій. Лише такий клінічно орієнтований підхід, дозволить запобігти хронізації розладів і забезпечити реальне повернення захисників до повноцінного життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 265 с. 2. Кількість пацієнтів зі встановленим діагнозом ПТСР в Україні зростає. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад : веб-сайт / Міністерство охорони здоров'я України. URL: <https://moz.gov.ua/uk/kilkist-pacientiv-zi-vstanovlenim-diagnozomptsr-v-ukraini-zrostaе-scho-treba-znati-pro-posttravmatichnij-stresovij-rozlad> (дата звернення: 10.01.2026). 3. Іванов Р. Г. Психологічні особливості соціальної адаптації та реінтеграції учасників бойових дій : випускна кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавр за спеціальністю 053 «Психологія» / Уманський держ. пед. університет імені Павла Тичини ; наук. керівник О. А. Гульбс. Умань, 2024. 63 с. 4. Черненко І., Маркова М. Аналіз стану соціально-психологічної адаптації, поведінкового репертуару і соціальної підтримки як базових параметрів психосоціального функціонування хворих з бойовою черепно-мозковою травмою в анамнезі залежно від її тяжкості та тривалості. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Т. 10, № 1. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/576> (дата звернення: 11.01.2026). 5. Blakey S. M., Dillon K. H., Wagner H. R. et al. Psychosocial well-being among veterans with posttraumatic stress disorder and substance use disorder. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2022. Vol. 14, № 3. P. 421–430. doi: 10.1037/tra0001018. 6. Maiboroda O., Petruk V., Shkarlatiuk K. et al. Psychosocial Factors of Maintaining Mental Balance in Conditions of Armed Conflict. *Health Leadership and Quality of Life*. 2025. № 4. Art. 702. URL: <https://hl.ageditor.ar/index.php/hl/article/view/702> (date of access: 13.01.2026).

Ю. В. Миронюк,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: **Л. М. Мотозюк,**
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В ДИТЯЧИХ КОЛЕКТИВАХ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Сучасний освітній простір ХХІ століття характеризується безпрецедентною динамічністю та складністю, що висуває нові, часом непередбачувані, виклики перед усіма учасниками навчального процесу. В умовах швидких соціальних, технологічних та, особливо, кризових трансформацій, психологічний комфорт дитячих колективів перетворюється з бажаного елементу на фундаментальну умову ефективного навчання, соціалізації та гармонійного розвитку особистості. У той час як традиційна педагогічна психологія фокусувалася на індивідуальній корекції, практична психологія освіти сьогодення вимагає інноваційного системного підходу до створення психологічно безпечного та підтримуючого середовища в цілому колективі.

Формування психологічного та емоційного комфорту в дитячому колективі є важливим аспектом гармонійного розвитку особистості. Дитячий колектив відіграє ключову роль у соціалізації, впливає на розвиток емоційного інтелекту, формування міжособистісних відносин та загальний психоемоційний стан дитини.

На психологічний комфорт дітей у колективі впливають різні чинники, зокрема соціальні взаємодії, емоційний клімат, педагогічний стиль, індивідуальні особливості дітей, а також організація освітнього простору. Особливу увагу приділяють психологічним умовам, що сприяють зниженню рівня тривожності, покращенню адаптації та підвищенню загального рівня задоволеності спільною діяльністю [2, с. 328].

Незважаючи на зростаючу увагу до питань булінгу, інклюзії та емоційного інтелекту, освітня практика часто стикається з браком верифікованих та адаптованих інноваційних стратегій, які б ефективно нівелювали такі негативні чинники, як-от високий рівень стресу, відчуження, конфлікти та дезадаптація. Існуючі моделі формування колективу не завжди відповідають потребам цифрового покоління, яке вимагає нових інструментів взаємодії та емоційного

регулювання [1, с. 24]. Таким чином, існує гостра потреба в осмисленні та впровадженні досвіду практичної психології освіти ХХІ століття, що ґрунтується на доказових методиках та сучасних технологіях.

Дослідження багатьох науковців підтверджують, що психологічний комфорт у дитячих колективах визначається балансом між підтримкою, довірою, безпекою та можливістю самовираження. Важливу роль у цьому процесі відіграють як зовнішні умови (структура групи, педагогічні методи), так і внутрішні особливості особистості (емоційна стійкість, комунікативні здібності, рівень саморегуляції) [1-8].

Дитячий колектив є важливим середовищем для формування особистості дитини, впливаючи на її соціальний та емоційний розвиток. Розуміння структури та динаміки дитячого колективу, а також факторів, що впливають на психоемоційний комфорт дітей, є ключовим для створення сприятливих умов виховання та навчання.

Колектив – це організована група людей, об'єднана спільною метою, діяльністю та відповідальністю, яка характеризується згуртованістю та взаємною підтримкою. У педагогічному контексті колектив розглядається як засіб виховання, де кожен член впливає на інших, сприяючи розвитку особистісних якостей [3, с. 89].

Дитячий колектив – це група дітей, об'єднана спільними інтересами, діяльністю та правилами, що сприяє їхньому соціальному розвитку та формуванню моральних цінностей. Важливими ознаками дитячого колективу є наявність спільної мети, органів самоврядування, системи взаємин та традицій [3, с. 90]. Дитячий колектив має складну структуру, яка включає формальні та неформальні взаємини. Формальна структура визначається офіційними правилами та ролями, встановленими педагогом або організацією. Неформальна структура складається з особистих симпатій, дружніх зв'язків та лідерських позицій, що виникають спонтанно.

Психологічний клімат у колективі впливає на емоційний стан дітей, їхню мотивацію до навчання та рівень тривожності. Позитивний клімат характеризується довірою, підтримкою, відкритістю та взаємоповагою. У такому середовищі діти відчують себе захищеними, що сприяє їхньому гармонійному розвитку.

Дитячий колектив, як соціальна група, створюється на основі спільних інтересів і діяльності, і його психологічний клімат значною мірою залежить від взаємодії між дітьми, від того, як вони сприймають один одного і яку роль грають у групі. Якість цих

взаємин має величезний вплив на емоційний стан дітей, адже дружні стосунки і підтримка серед однолітків формують у них відчуття безпеки та приналежності до колективу. Взаємопідтримка допомагає уникнути соціальної ізоляції, яка є однією з переважаючих причин тривожності та стресу серед дітей [3, с. 91].

Практична психологія освіти XXI століття відходить від виключно корекційних моделей, зосереджуючись на проактивному формуванні сприятливого середовища через впровадження інноваційних, науково обґрунтованих стратегій. Ці стратегії є відповіддю на нові соціальні виклики та технологічні реалії, пропонуючи гнучкі інструменти для роботи з груповою динамікою та емоційним благополуччям.

Центральною інновацією є систематичне впровадження програм Соціально-емоційного навчання (SEL), визнаного світовою психологічною спільнотою як ключовий фактор академічного успіху та психологічного комфорту. SEL фокусується на п'яти основних компетенціях: самосвідомість, саморегуляція, соціальна свідомість, навички стосунків та прийняття відповідальних рішень [6, с. 5].

На відміну від випадкових виховних бесід, програми SEL інтегруються в навчальний процес (наприклад, CASEL-модель). Це забезпечує системний розвиток емоційного інтелекту (EQ), який є критичним для ефективної комунікації та запобігання конфліктам у колективі. Учні вчаться ідентифікувати та керувати власними емоціями, що знижує рівень тривожності та агресії.

Застосування елементів усвідомленості (фокусування на диханні, сенсорна увага) в класі є ефективним способом зниження групової тривожності та підвищення емоційної стійкості. Ці практики допомагають дітям «заземлитися», зменшуючи вплив стресових факторів зовнішнього середовища, і сприяють більш уважній та толерантній взаємодії.

Визнаючи, що сучасні діти є «цифровими аборигенами», практична психологія активно використовує їхнє середовище для корекційної та превентивної роботи.

Застосування ігрових елементів (балів, значків, рівнів, сюжетів, квестів) у неігрових освітніх контекстах. Гейміфікація підвищує внутрішню мотивацію, перетворює рутинні завдання на захоплюючий спільний досвід і стимулює позитивну взаємозалежність. Наприклад, створення "командних місій" для вирішення групових проблем сприяє формуванню спільної відповідальності та позитивних емоційних переживань.

Використання інтерактивних платформ, чат-ботів (для анонімного висловлення проблем), а іноді й елементів віртуальної реальності (VR) дозволяє моделювати соціальні ситуації, проводити діагностику групової динаміки (наприклад, інтерактивна соціометрія) та безпечно відпрацьовувати навички взаємодії, що є особливо актуальним для інтровертних або дезадаптованих учнів.

Медіативні та відновлювальні практики ці стратегії фокусуються на трансформації конфліктів та відновленні стосунків замість авторитарного покарання, зміщуючи акцент на відповідальність та емпатію.

Шкільна медіація: Інноваційний підхід, де спеціально навчені учні-медіатори (однолітки) виступають посередниками у конфліктах між іншими учнями. Це не лише ефективно вирішує конфлікти на ранній стадії, але й надає учням реальні навички конструктивного діалогу, підвищуючи їхню соціальну компетентність та довіру до системи.

Кола порозуміння: Це структурований формат групової роботи, який використовується після серйозних порушень (булінг, крадіжка). Основна мета – зібрати усіх причетних (потерпілого, кривдника, свідків та представників колективу) для обговорення завданої шкоди та пошуку шляхів відновлення справедливості та порушених стосунків. Ця практика сприяє глибшій емпатії та зміцненню спільноти, оскільки колектив бере на себе відповідальність за клімат у ньому.

Також важливим чинником є стиль педагогічного керівництва, оскільки саме педагог встановлює атмосферу довіри та взаємоповаги в колективі. Його здатність заохочувати ініціативу дітей, враховувати їхні інтереси та потреби може значно покращити емоційний клімат в групі. Педагог, який підтримує позитивну комунікацію та демократичні принципи у взаємодії з учнями, створює середовище, в якому діти відчувають себе комфортно, мають можливість для самовираження та відчувають свою значимість у групі [7, с. 40].

Не менш важливу роль відіграє організація фізичного простору, в якому діти проводять свій час. Оформлення класних кімнат, наявність зон для індивідуальної та групової діяльності можуть мати великий вплив на психоемоційний стан дітей. Природне освітлення, зручні меблі, організовані простори для спільної роботи створюють атмосферу, в якій діти можуть комфортно взаємодіяти, навчатися та відпочивати.

Сімейне середовище також визначає, як дитина буде

адаптуватися до колективу. Психологічна атмосфера в родині, стиль виховання, емоційна підтримка з боку батьків безпосередньо впливають на поведінку дитини в колективі. Діти, які відчують підтримку та розуміння вдома, зазвичай відчують себе більш впевнено у колективі та легше адаптуються до змін [4].

Індивідуальні особливості кожної дитини також визначають, як вона буде сприймати колектив. Діти з різним темпераментом, рівнем тривожності чи самооцінки мають різні способи взаємодії з однолітками та вчителями. Наприклад, тривожні діти можуть відчувати більше труднощів у нових колективах або в ситуаціях, де їм потрібно проявити ініціативу. Тому важливо враховувати ці особливості при створенні комфортної атмосфери в групі.

Таким чином, психоемоційний комфорт дітей у колективі залежить від багатьох взаємопов'язаних чинників, серед яких соціальні взаємини, стиль педагогічного керівництва, організація простору, сімейні умови та індивідуальні особливості кожної дитини. Всі ці аспекти разом створюють умови для комфортного та гармонійного розвитку дитини в соціальному середовищі.

Дитячий колектив відіграє ключову роль у психологічному розвитку дитини, оскільки саме в цьому середовищі закладаються основи соціальної взаємодії та формується особистість. Потрапляючи до колективу, дитина вперше стикається з потребою будувати стосунки за межами родини. Саме в групі однолітків вона навчається спілкуватися, домовлятися, взаємодіяти, вирішувати конфлікти, відстоювати власні інтереси, але водночас враховувати й потреби інших. Дитячий колектив стає першим соціальним простором, де дитина набуває не лише нових навичок, а й нового досвіду – як позитивного, так і іноді складного [8, с.131].

Колектив є важливим середовищем для розвитку емоційної грамотності. У процесі спілкування з однолітками дитина поступово вчиться усвідомлювати й розпізнавати власні емоції, контролювати їх, а також розуміти почуття інших. Це дозволяє не лише краще адаптуватися до нових чи стресових ситуацій, а й формувати довготривалі дружні стосунки, що важливо для відчуття психологічної безпеки та благополуччя [5, с. 95]. У колективі дитина стикається з різними емоційними станами – радістю, образою, ревностями, страхом, співпереживанням – і вчиться конструктивно їх проживати. Саме ці навички надалі забезпечують дитині емоційну стійкість і вміння ефективно взаємодіяти в дорослому житті.

Не менш важливим є те, що саме у дитячому колективі

формується самооцінка. Спілкуючись з однолітками, дитина порівнює себе з іншими, отримує зворотний зв'язок – як позитивний, так і критичний, вчиться оцінювати власні можливості та межі [8, с. 124]. Досвід підтримки, прийняття, похвали з боку ровесників та дорослих сприяє формуванню адекватної, стабільної самооцінки, розвитку впевненості у собі, почуття власної значущості. Натомість конфлікти, ізоляція, приниження або постійна критика можуть призвести до формування заниженої самооцінки, почуття тривожності, уникнення взаємодії з іншими, а в окремих випадках – до розвитку соціальної дезадаптації.

Дитячий колектив також впливає на формування емоційного інтелекту, тобто здатності розпізнавати, розуміти, виражати та регулювати емоції – як власні, так і чужі. Саме в групі дитина набуває досвіду співпереживання, підтримки, здатності помічати емоційний стан іншого й адекватно на нього реагувати. Від рівня розвитку емоційного інтелекту залежить, наскільки дитина буде успішно адаптуватися у різних соціальних ситуаціях, зможе будувати конструктивні стосунки, уникати деструктивних форм поведінки [8, с. 46].

Особливо важливою особливістю колективу є те, що саме в ньому дитина засвоює моделі поведінки, які можуть бути як позитивними, так і негативними. У сприятливому середовищі формуються конструктивні стереотипи поведінки – готовність допомагати, підтримувати, дотримуватися правил, шукати компроміс. Дитина вчиться взаємоповазі, чесності, доброзичливості, що у майбутньому допомагає їй легко адаптуватися в будьякому соціумі. У несприятливих колективах, де домінують агресія, конфлікти, приниження, конкуренція за визнання або статус, дитина може переймати деструктивні моделі поведінки, такі як агресивність, замкнутість, прагнення до домінування чи навпаки – відчуття безпорадності [2, с. 218].

Психологічна характеристика дитячих колективів свідчить про складність та багатогранність цього явища. Кожен колектив має свої неповторні особливості, які формуються під впливом низки факторів. Саме ці фактори визначають, чи буде колектив для дитини підтримуючим середовищем, що сприяє розвитку, чи джерелом стресу і напруги.

До основних факторів, що впливають на психологічний та емоційний комфорт дитини у колективі, належать кілька взаємопов'язаних чинників. Насамперед, це якість соціальних

взаємин між дітьми: рівень згуртованості, відкритості, доброзичливості, наявність дружніх стосунків. Важливим є стиль педагогічного керівництва – чи вміє педагог створити атмосферу взаємоповаги, довіри, чи підтримує розвиток самостійності та відповідальності дітей, чи уникає авторитарного тиску й негативних оцінок. Організація фізичного простору також має значення – комфортне, безпечне, естетичне середовище сприяє зниженню тривожності та формуванню відчуття безпеки. Значну роль відіграють і сімейні умови: ставлення батьків до дитини, емоційний клімат у сім'ї, стиль виховання, підтримка, яку отримує дитина вдома. Окрім цього, важливими залишаються індивідуальні особливості дитини – її темперамент, рівень емоційного розвитку, попередній досвід, здатність до саморегуляції [8, с. 125-135].

Таким чином, практична психологія освіти в наш час має бути не просто супроводом, а рушійною силою змін. Впровадження інноваційних стратегій є не лише модернізацією, але й стратегічною необхідністю, яка дозволяє не просто реагувати на проблеми (як-от булінг чи дезадаптація), а запобігати їм, створюючи колективи, де кожна дитина відчуває себе захищеною, прийнятою та значущою. Це забезпечує основу для гармонійного розвитку та формування соціально стійкої особистості в умовах складнощів сьогодення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ващенко І. В. Психологічна безпека освітнього середовища як умова психічного здоров'я учнів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2021. Вип. 66. С. 21-35.
2. Горностай П. П., Слюсаревський М. М., Татенко В. О. та ін. *Основи соціальної психології : підручник для закладів вищої освіти*. Київ : Талком, 2018. 580 с.
3. Куліш М. О., Лимар Ю. М. Формування дитячого колективу. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2020. С. 89-91. URL: <https://doi.org/10.36074/20.11.2020.v3.28>.
4. Пасічник А. А. Емоційний стан та поведінкова реакція дитини дошкільного віку в умовах сім'ї. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2019. С. 74-79. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/873/829>.
5. Пасічник В. М., Пітин М. П., Бубела О. Ю. Вікові особливості поведінкових характеристик дітей дошкільного віку. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2018. Вип. 5. С. 90–96. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27442/>
6. Соціально-емоційне та етичне навчання: навчальна програма для середньої школи. 2-ге вид. К.: ТОВ «Інжиніринг», 2023. 416 с. URL: https://strapi-cms.seelearning.emory.edu/uploads/UKR_Middle_School_CN_1_2_57a314b025.pdf.
7. Тафінцева С. І. Емоційний розвиток дітей у психологічній практиці: організаційно-методичні аспекти. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2022. № 2 (55). С. 39–44. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.2.6>
8. Теорія і

практика формування дитячого колективу. уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 144 с. URL: <https://studfile.net/preview/5644084/>

С. О. Міхалець,
здобувачка вищої освіти 2 курсу
Науковий керівник: **І. Й. Старовойт,**
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ЗМІСТ, ВИДИ, РІВНІ

Обдарованість – не лише наукова цікавість чи педагогічна категорія; у XXI столітті вона набуває додаткової соціальної та економічної ваги. Уперіод швидкої технологічної трансформації (STEM-галузі), геополітичної нестабільності (включно з війнами) та зростаючої потреби в інноваціях, суспільства потребують людей, здатних продукувати нові знання, адаптуватися до невідомих умов і створювати стійкі рішення. Інвестиції в ідентифікацію і розвиток обдарованості – це інвестиції у національну безпеку, конкурентоспроможність і соціальну стійкість. У той же час, соціальна значущість обдарованості створює етичні та практичні виклики: як забезпечити рівний доступ до підтримки для талановитих дітей з різних соціальних груп, як уникнути елітаризації та стигматизації, і як поєднати індивідуальні траєкторії з колективними потребами.

Проблема єдності визначення обдарованості залишається центральною в наукових дебатах. Різні підходи – від вузько-психометричних (IQ-центричних) до широких, мультидисциплінарних – виділяють різні ознаки і критерії. Результат – множинність визначень, кожне з яких корисне в конкретному контексті (освіта, клінічна практика, нейронаука), але не універсальне. Ця полісемія визначень ускладнює порівняння досліджень, створює розбіжності в практиках відбору в освітніх програмах і впливає на те, хто отримує підтримку.

Обдарованість як багатоплановий психічний конструкт, що включає когнітивні, мотиваційно-вольові, емоційно-сенсорні та соціально-особистісні виміри. Витоки сучасного дослідження обдарованості пов'язані з працею Альфреда Біне (створення формальних IQ-тестів) і подальшим розвитком стандартизованих методик [1]. Льюїс Термен (Stanford-Binet) переклав і адаптував IQ-

тести для широкого використання, ввівши поняття «дитина-вундеркінд» і популяризувавши ідею геніальності, яка традиційно вважалася стабільною і вимірюваною [2]. Психометричний підхід дав масу цінних інструментів, але він також наклав рамки: інтелект як одиничний, вимірюваний фактор (g) – зручно, але обмежено в поясненні творчості, мотивації та контекстуального успіху.

Критики вказують на кілька слабких сторін психометричного редукціонізму: він недооцінює контекстуальні і культурні детермінанти, не враховує динамічний характер здібностей (пластичність), і часто ігнорує особистісні та мотиваційні компоненти, які критично впливають на реалізацію потенціалу. Поява модельних підходів, що розширюють поняття інтелекту, була відповіддю на ці обмеження.

До ключових сучасних моделей, які суттєво розширили поняття обдарованості відносять: модель трьох кілець Дж. Рензулі: обдарованість – це перетин трьох компонентів: вищий інтелектуальний рівень, креативність і сильна «task commitment» (відданість задачі). Рензулі підкреслював, що лише поєднання цих трьох елементів провокує творчу продуктивність і видимий внесок у певній сфері; підхід має прикладний характер і ляг на основу програм збагачення та моделі шкільного «Schoolwide Enrichment Model» [3].

Триархична модель Роберта Стенберга: інтелект складається з аналітичної (componential), креативної (experiential) та практичної (contextual/practical) компонент [4]. Стенберг критикував вузьке розуміння інтелекту і пропонував оцінювати, наскільки особистість здатна адаптуватися, відбирати та змінювати середовище. Ця модель важлива для розуміння «успішного інтелекту» у реальному житті.

Теорія множинних інтелектів Говарда Гарднера: інтелект як множинність автономних типів (лінгвістичний, логіко-математичний, музичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, натуралістичний, потенційно – екзистенційний) [5]. Модель Гарднера часто використовується в педагогіці для диференційованого навчання та дизайну навчальних програм. Вона привертає увагу до контексту та конкретних талановитостей, але її критикували за недостатню емпіричну перевірку і широкість визначення «інтелекту».

Останні десятиліття дали новий – нейронауковий – вимір досліджень обдарованості. Дослідження на основі fMRI і EEG вказують на особливості мережевої організації мозку у людей з високими здібностями: ефективніші шляхи обробки інформації,

ширша когнітивна гнучкість, специфічні патерни функціональної взаємодії між фронтальними і парієтальними зонами [6]. Концепція кортикальної ефективності (cortical efficiency) припускає, що у високих здібностей деякі завдання виконуються з меншою нейронною затратністю, але це не універсальний феномен – багато залежить від типу завдання й індивідуального профілю. Також важлива роль нейропластичності: ранні досвіди, навчання й спрямовані інтервенції можуть радикально змінювати нейронні мережі, що робить концепцію «фіксованого геніального мозку» застарілою.

Щоб перейти від абстрактних моделей до практичного розуміння, обдарованість доцільно розглядати як сукупність компонентів або вимірів, котрі разом формують функціональний профіль обдарованої особистості.

Когнітивний компонент. Когнітивний блок включає аналітичне мислення, логічні операції, швидкість обробки інформації, робочу пам'ять і метапізнання. У контексті обдарованості специфічно виділяють: швидкість і точність обробки складної інформації; гнучкість мислення (перехід між підходами); метапізнання – здатність усвідомлювати власні когнітивні процеси і регулювати їх (самостійна стратегія навчання). Ці характеристики часто виявляються у високих результатах на стандартизованих тестах, але можуть проявлятися й як «спайкова» продуктивність – сильні сторони в одних когнітивних доменах і слабкі в інших [7].

Креативний компонент. Креативність – це здатність продукувати нові, оригінальні й придатні ідеї або продукти. У дослідженнях використовують вербальні і візуальні тести дивергентного мислення (наприклад, тест Торренса), аналіз продуктивності в задачах «неоднозначного» типу та оцінку творчого результату. Роль креативності в моделі Рензуллі підкреслює, що висока IQ сама по собі не гарантує творчої продуктивності без мотивації і спрямованого зусилля [8].

Мотиваційно-вольовий компонент. Task commitment (відданість задачі), цілеспрямованість, наполегливість і внутрішня мотивація – критично важливі для перетворення потенціалу у видимі досягнення. Так звані «халеві» (grit) або стійкість перед невдачами часто корелюють із довгостроковими результатами більше, ніж початкова здібність. Мотивація також має якісний склад: цікавість, внутрішній імпульс до майстерності, естетичний чи етичний сенс роботи [9].

Емоційно-сенсорний компонент. Дабровський підкреслював,

що багато обдарованих людей мають підвищену емоційну інтенсивність і сенсорну чутливість – явища, які він окреслив як *overexcitabilities* (OE). Ці характеристики можуть проявлятися як висока емоційність, інтенсивні переживання, сильно виражене естетичне або інтелектуальне захоплення. OE може сприяти творчому самовираженню, але й підвищувати ризик емоційного перевантаження [10].

Соціальний (комунікативний) компонент. Обдаровані особистості часто мають розвинені навички комунікації та соціальної інтуїції (особливо ті, в кого виражений міжособистісний інтелект за Гарднером). Проте існує феномен соціальної асинхронності, коли інтелектуальний вік випереджає емоційно-соціальний розвиток; це створює труднощі в адаптації й міжособистісних відносинах, особливо у підлітковому періоді [5].

Особистісний компонент. Цінності, інтереси, самоідентичність і стиль мотивації визначають, як людина реалізує свій потенціал: чи орієнтована вона на досягнення, на творчість, на служіння суспільству. Особистісний профіль пояснює великі міжіндивідуальні відмінності у способах виявлення і використання обдарованості.

Традиційно розрізняють загальну (*global*) і спеціальну (*specific*) обдарованість. Перша означає широкий інтелектуальний потенціал, друга – виняткові здібності у конкретній сфері (музика, математика, мистецтво, спорт). В освітньому контексті важливо диференціювати підходи до підтримки: загальна обдарованість може виграти від інтелектуального прискорення й інтенсивної академічної роботи, натомість спеціальні таланти – від цілеспрямованого тренінгу і наставництва [11].

Гарднерова класифікація підкреслює, що таланти можуть бути багатовимірними: не всі обдаровані – «математичні генії», багато хто – музичні, просторові, тілесно-кінестетичні і т. д. Це має наслідки для освіти: освітні програми повинні надавати різні входи і виходи, щоб розпізнати та розвивати різні типи обдарованості.

Поняття *twice-exceptional* (2e) описує осіб, одночасно обдарованих і наявних із труднощами (ADHD, ASD, дислексія, тривожність тощо). 2e-діти часто «маскують» одне інше: сильні сторони роблять менш помітними слабкі, і навпаки, що призводить до недоідентифікації або хибних діагнозів [12]. Практичні висновки: діагностика має бути комплексною, мультидисциплінарною, а програми підтримки – поєднувати компенсаторні та розвивальні підходи.

Видимість та цінність певних талантів залежать від культурного контексту. Наприклад, країни з сильною освітньою системою зосередженою на математиці (Японія, Фінляндія у своїх підходах) можуть мати відмінні механізми підтримки академічної обдарованості, тоді як інші культури визнають і художні, і ремісничі таланти. Культурні очікування також впливають на те, кого ідентифікують як «обдарованого».

У практиці інтелектуальні показники часто групують за інтервалами IQ, щоправда ці межі умовні й залежать від використовуваної шкали: Mildly gifted: $IQ \approx 120-129$; Moderately gifted: $IQ \approx 130-144$; Highly gifted: $IQ \approx 145-159$; Exceptionally gifted: $IQ \approx 160-179$; Profoundly gifted: $IQ \geq 180$ [13].

Ця класифікація корисна для планування освітніх інтервенцій (прискорення, курси для надшвидкого навчання тощо), але має обмеження: IQ-число не відображає мотивацію, креативність чи соціально-емоційні характеристики, які визначають реальний життєвий успіх.

Розрізнення між потенційною (latent) і актуалізованою (manifest) обдарованістю підкреслює роль середовища, навчання і підтримки. Потенціал може залишитися нереалізованим через фактори: бідність, відсутність стимулюючого середовища, психологічні бар'єри, недіагностика 2e-труднощів тощо [14]. Актуалізація вимагає ресурсів: наставництва, спеціалізованих програм, емоційної підтримки та можливості застосувати здібності у реальних проєктах.

Дабровський описав рівні розвитку, які характеризують внутрішню трансформацію особистості через процеси дезінтеграції та вторинної інтеграції. Для деяких обдарованих індивідів інтенсивність емоцій і інтелектуального занепокоєння стимулює перехід до вищих рівнів особистісного розвитку – потенційно до форм «творчої особистості», де моральні та етичні цілі визначають діяльність [10]. Ця перспектива важлива, оскільки вказує, що розвиток обдарованості – не лише академічний, а й глибинний особистісний процес.

Нейропсихологічна модель розвитку здібностей припускає стадії: від формування ранніх нейронних мереж (чутливі періоди в ранньому дитинстві), до спеціалізації кортикальних зон під впливом досвіду, і далі – до оптимізації мережевої взаємодії, що забезпечує високу когнітивну ефективність. Інтервенції в ранньому віці (збагачувальне середовище, цілеспрямовані навчальні практики) можуть змінювати траєкторію розвитку й сприяти «актуалізації»

потенціалу [15].

Висновок: Обдарованість у XXI столітті – це складний, багатовимірний психологічний феномен, що виходить далеко за межі традиційного уявлення про високий IQ. Сучасні дослідження показують, що здібності формуються на перетині когнітивних можливостей, креативності, внутрішньої мотивації, емоційної чутливості, соціальних навичок і особистісної спрямованості. Жоден із підходів – ні психометричний, ні модельний, ні нейронауковий – не може повністю описати обдарованість окремо; лише їхній синтез дає цілісне розуміння природи таланту. Важливо визнавати, що здібності є динамічними та контекстуально залежними: середовище, освітні можливості, підтримка дорослих і культурні очікування можуть або сприяти розвитку потенціалу, або навпаки – пригнічувати його. Тому обдарованість слід розглядати як процес, що розгортається у взаємодії між біологічними основами, досвідом і соціальними умовами. Особливу увагу потребують діти з поєднанням високих здібностей і труднощів розвитку (2e): їхній профіль нагадує, що талант може співіснувати з вразливістю, а розвиток таких дітей потребує комплексного, індивідуального підходу. Сучасні моделі (Рензуллі, Стенберг, Гарднер) підкреслюють, що обдарованість проявляється у різних формах – від інтелектуальної до творчої, від міжособистісної до художньої. Це означає, що освітні системи мають бути гнучкими, різнорівневими та чутливими до індивідуальних стилів мислення. Отже, обдарованість – це не статична характеристика і не привілей обраних, а множинність потенцій, що можуть реалізуватися лише за умов індивідуалізованої підтримки, стимулюючого середовища й усвідомлення соціальної цінності таланту. Розвиток обдарованості є стратегічним ресурсом суспільства, що визначає його інноваційність, конкурентоспроможність і гуманістичний поступ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Huber, D. The paradox of twice-exceptionality // *Gifted Child Quarterly*. 2012. Т. 56, № 1. С. 3–17.
2. Betts, G. T., Neihart, M. Profiles of the Gifted and Talented // *Gifted Child Quarterly*. 2008. Т. 32, № 2. С. 248–253.
3. Binet, A., Simon, T. Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. Paris: [s.n.], 2005. 68 с.
4. Dąbrowski, K. Psychoneurosis Is Not an Illness. London: Gryf Publications, 2002. 276 с.
5. Duckworth, A. L. Grit: The Power of Passion and Perseverance. New York: Scribner, 2016. 277 с.
6. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring // *American Psychologist*. 2009. Т. 34, № 10. С. 906–911.
7. Gagné, F. Transforming gifts into talents: The DMGT 2.0 // *High Ability Studies*. 2004. Т. 15, № 2. С. 119–147.
8. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 2003. 440 с.
9. Green, C. S., Bavelier, D.

Exercising your brain: A review of human brain plasticity // Psychological Science. 2008. Т. 17, № 12. С. 26–34. 10. Gross, M. U. M. Exceptionally Gifted Children. London: Routledge, 2003. 377 с. 11. Jung, R. E., Haier, R. J. The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence // Behavioral and Brain Sciences. 2007. Т. 30, № 2. С. 135–187. 12. Renzulli, J. S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition // Phi Delta Kappan. 2008. Т. 60, № 3. С. 180–184. 13. Sternberg, R. J. Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 284 с. 14. Terman, L. M. The Measurement of Intelligence. Boston: Houghton Mifflin, 2006. 362 с. 15. Torrance, E. P. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual. Bensenville (IL): Personnel Press, 2006. 171 с.

С. О. Монастирська,

здобувачка вищої освіти 4 курсу

Науковий керівник: Н. В. Чорна,

кандидат психологічних наук, доцент,

(м. Хмельницький)

КОЛЕКТИВНА ТРАВМА ТА ТРАНСГЕНЕРАЦІЙНІ СІМЕЙНІ СЦЕНАРІЇ У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКИХ ТРАДИЦІЙ

Колективні травми, які пережив український народ упродовж ХХ–ХХІ століть, продовжують формувати трансгенераційні сценарії поведінки, емоційні моделі, установки та патерни взаємин у сучасних українських родинах. Уже на етапі вступу варто відзначити, що явище трансгенераційної передачі досвіду тривалий час недооцінювалося в гуманітарних науках, однак сучасні психологічні підходи доводять: досвід однієї генерації, особливо травматичний, здатен фіксуватися у сімейній системі та проявлятися у поведінці, емоційних реакціях і типових сценаріях взаємодії її нащадків.

Саме це робить тему надзвичайно актуальною для українського суспільства, яке продовжує переживати і опрацьовувати досвід колективних втрат, політичних репресій, війн, голодоморів, депортацій та інших потрясінь, що формували національну історію.

Актуальність теми підсилюється сучасними подіями - війною, масовими переміщеннями людей, розривами сімейних систем, втратами, тривалою невизначеністю та повторним проживанням травматичного досвіду, який зазнали попередні покоління. Трансгенераційні сімейні сценарії визначають способи реагування на небезпеку, здатність до близькості, моделі довіри, рівень автономії, схильність до самопожертви чи уникнення конфлікту.

Слід відзначити, що сімейні сценарії - це не лише повторювані форми поведінки, а цілісні системи внутрішніх правил, норм і переконань, що несвідомо передаються між поколіннями та задають траєкторію розвитку особистості в родині. У цьому контексті колективна травма виступає не як одноразова подія, а як довготривала психосоціальна матриця, що закріплює певні реакції на рівні поколінь.

Метою статті є всебічний аналіз впливу колективних травм на формування трансгенераційних сімейних сценаріїв в українських родинах з позиції психології, соціальної роботи та сучасних міждисциплінарних досліджень. При цьому важливо визначити, що предметом уваги стає не окрема травматична подія, а її відлуння у свідомості, поведінці та емоційній структурі наступних поколінь. Водночас об'єктом дослідження виступають родинні системи, у яких відображаються наслідки колективних потрясінь.

Стан наукової розробки питання в Україні представлений працями низки вітчизняних дослідників. Зокрема, праці Волкова К., Гандзілевської Г. Б., Горбунова В., Климчук В., Кісь О., Маслюк А. М., Хмель Н., та інших містять цінні теоретичні уточнення щодо механізмів трансгенераційної передачі досвіду, особливо коли йдеться про масові репресії, травматичні історичні події й вплив війни на міжпоколінні зв'язки.

Дослідження О. Кісь дозволяють зрозуміти, як у жіночих родинних оповіданнях закріплювалися патерни виживання під час Голодомору, депортацій і радянських репресій. Погляди Маслюк А. М. підкреслюють роль несвідомих механізмів, які зберігають у колективному досвіді травматичні сліди. Публікації Н. Хмель поглиблюють розуміння того, як соціальні потрясіння змінюють систему цінностей покоління і впливають на формування життєвих стратегій.

У процесі викладу теоретичних засад важливо уточнити, що під трансгенераційною передачею розуміють не просто механічне повторення окремих поведінкових актів чи життєвих історій, а складний, багаторівневий процес несвідомої передачі досвіду, емоційних реакцій, установок, тілесних патернів і моделей взаємодії від одного покоління до іншого. Його сутність полягає в тому, що переживання предків, особливо ті, які були недостатньо усвідомлені, не проговорені або витіснені, формують емоційно-поведінкові схеми, які закріплюються в сімейній системі й стають частиною ідентичності їхніх нащадків.

Трансгенераційний сімейний сценарій у цьому контексті – це

не лише сукупність повторюваних дій чи реакцій, а цілісний комплекс внутрішніх правил, емоційних заборон, прихованих переконань, ціннісних орієнтирів та поведінкових стратегій, що формуються під впливом досвіду попередніх поколінь і визначають спосіб вибору життєвих рішень, специфіку реагування на стрес, особливості побудови взаємин у сім'ї та загальний стиль ставлення до зовнішнього світу. Він функціонує як своєрідний «емоційно-поведінковий код», який передається навіть тоді, коли конкретні історичні події забуваються або замовчуються [5, с. 238].

Коли на цей процес накладається колективна травма, сімейний сценарій не просто відтворює попередні моделі, а часто набуває яскраво вираженого захисного характеру. Він проявляється у підвищеній чутливості до небезпеки, гіпервідповідальності, необхідності постійного контролю ситуації, схильності до емоційного стримування та уникнення змін, які сприймаються як потенційно загрозливі.

У таких родинах нерідко формується підвищений рівень тривожності, що стає фовою емоцією і впливає на всі сфери життя. Коло реакцій може включати страх близькості, недовіру до інших людей, надмірну обережність у прийнятті рішень або, навпаки, злитість із сім'єю, коли межі між поколіннями стають надто розмитими і кожен член сім'ї несвідомо відчуває відповідальність за емоційний стан інших. Подібні реакції є не випадковими, а відображають колективну історичну настанову на виживання, що стала домінантним способом адаптації в умовах екстремального досвіду, який переживали предки.

Варто зауважити, що українські колективні травми – Голодомор 1932–1933 років, політичні репресії, Друга світова війна, радянські депортації, Чорнобильська катастрофа, тривалі економічні кризові періоди, Революція Гідності та сучасна російсько-українська війна – сформували не просто окремі фрагменти історичної пам'яті, а багаторівневий, глибоко укорінений пласт емоційного досвіду, який продовжує впливати на поведінкові стратегії нинішніх поколінь.

Цей пласт працює як невидимий фон, що визначає спосіб реагування на загрози, типові моделі сприйняття світу, схильність до обережності чи недовіри, а також структуру родинних стосунків. Його дія не обмежується сферою історичної свідомості – він активно проявляється у щоденних практиках, у тому, як родина говорить або не говорить про минуле, як пояснює дітям складні події, які установки формує щодо небезпеки чи стабільності. Саме тому колективні травми

продовжують відтворюватися у поведінці нащадків навіть тоді, коли ті не знають деталей або ніколи не чули повноцінних сімейних історій [3].

Це знаходить прояв у родинних наративах, які не завжди висловлені прямо: коротких фразах про виживання, замовчуванні небезпечних тем, попередженнях «не висовуйся», «бережи сім'ю понад усе», «мовчи – будеш живий». Такі вислови – це не просто поради, а кристалізовані результати колективних потрясінь, що тривалий час формували логіку виживання українців. Вони є своєрідною мовою травматичного досвіду, яка передає не лише зміст, а насамперед емоційний імпульс: страх, обережність, потребу бути непомітним, прагнення до максимальної безпеки. Особливо показово, що ці установки найчастіше передаються через жіночу лінію, оскільки саме жінки традиційно були хранительками сімейної пам'яті, оповідачками родинних історій, а також головними носіями емоційної відповідальності в умовах трагедій, коли на них лягала функція збереження дітей, дому і стабільності [1, с. 55].

Саме в родинному мовчанні, як слушно підкреслює О. Кісь, приховується найбільший потенціал травми. Невисловлений досвід не зникає, не розчиняється з часом і не втрачає своєї ваги - він трансформується у мовчазні внутрішні заборони, страхи та поведінкові патерни, що непомітно вкорінюються в наступних поколіннях. Мовчання стає носієм інформації не менше, ніж слово: через нього діти засвоюють непроговорені емоційні стани, відчуття небезпеки або сорому, а також переконання про необхідність «не говорити зайвого», «не відкриватися», «не показувати слабкості» [4, с. 312].

Так, колективна травма передається не лише у формі історичних фактів, а як емоційна спадщина, що створює контекст для формування трансгенераційних сімейних сценаріїв і визначає характер психологічних реакцій поколінь.

Психологічні механізми передачі таких сценаріїв охоплюють емоційне наслідування, ідентифікацію з попередніми поколіннями, інтеріоризацію неспроявлених переживань та повторення сімейних реакцій за принципом «так робили переді мною - отже, так треба робити і мені». Практичні дослідження доводять, що діти й онуки людей, які пережили голод, війни чи репресії, мають вищу схильність до тривожності, страху втрати, уникнення ризику, гіперконтролю й труднощів у побудові безпечних прив'язаностей. У сучасних українських родинах війна 2014–2024 років суттєво посилила дію цих

механізмів, створюючи нові шари трансгенераційної пам'яті [6, с. 224].

Щоб глибше продемонструвати вплив колективних травм на трансгенераційні сценарії, доцільно навести узагальнені дані, які відображають типові прояви в родинях, що мають історичний досвід травматичних подій.

Таблиця 1

Узагальнені прояви трансгенераційних сімейних сценаріїв у родинях з колективною травмою

Тип травматичного досвіду	Ймовірні міжпоколінні реакції	Довготривалі сімейні сценарії	Тип травматичного досвіду
Голодомор, масовий дефіцит	Страх нестачі, накопичення, економна поведінка	Сценарії «виживання», гіперконтроль ресурсів	Голодомор, масовий дефіцит
Репресії, заборона висловлення	Мовчання, сором, уникання теми травми	Сценарії «не висовуйся», недовіра владі й людям	Репресії, заборона висловлення
Війна, бойові дії	Тривога, гіпервідповідальність, страх втрати	Сценарії самопожертви, злитості, надмірної охорони	Війна, бойові дії
Депортації, вимушені міграції	Нестабільність, страх втратити дім	Сценарії мобільності, емоційної обережності	Депортації, вимушені міграції

Відображені дані демонструють певну закономірність: тип пережитої на рівні нації або родини травматичної події формує певний спектр емоційних та поведінкових реакцій, які передаються наступним поколінням не лише у вигляді життєвих історій, а й через несвідому ідентифікацію та повторення сімейних моделей.

Наприклад, сім'ї, що мають досвід Голодомору, частіше демонструють сценарії виживання, пов'язані з контролем ресурсів і страхом нестачі. Родини, травмовані репресіями, нерідко транслують дітям і онукам установки мовчання й недовіри. Військові конфлікти формують сценарії гіпервідповідальності, самопожертви або надмірної опіки, а досвід депортацій – схильність до емоційної стриманості та почуття нестабільності. Це дозволяє зрозуміти

закономірність того, як колективні ідентичності переплітаються з сімейними історіями та стають фундаментом поведінкових патернів поколінь [2, с. 69].

Практичний аспект явища можна побачити на численних прикладах сучасних українських родин, де трансгенераційні наслідки колективних травм проявляються не лише у зовнішніх звичках, а й у глибинних емоційних реакціях і стратегіях поведінки, що передаються як певний «сімейний стиль життя».

Відмітимо, що у сім'ях, де старші покоління пережили Голодомор, страх нестачі набуває форм внутрішньої тривожності, що впливає на щоденні рішення: прагнення робити великі запаси продуктів «про всяк випадок», уникати фінансових ризиків, економити навіть у ситуаціях, де це не є необхідним. Часто така поведінка підкріплюється переконаннями на кшталт «раптом завтра не буде», «треба думати наперед», які передаються дітям через побутові практики. Надмірна економність і недовіра до фінансових інститутів у таких родинах є не просто особистісними рисами, а результатом історичного досвіду виживання, який трансформувався в емоційний код поколінь.

У родинах, де предки були депортовані, переслідувані або репресовані, зазвичай фіксуються інші типи поведінкових моделей. Тут простежуються сценарії емоційної закритості, обережності у висловлюваннях, внутрішня заборона відкривати власні переживання та ускладненість у встановленні довірливих стосунків [3].

Така стриманість часто має коріння в історичному досвіді, коли будь-яке слово чи прояв емоцій могли становити загрозу. Тому формуються установки «не показуй зайвого», «тримай почуття при собі», «краще мовчи, ніж пожалкуєш», які, передаючись наступним поколінням, стають способом емоційної саморегуляції. У сучасному житті це проявляється в ускладненій комунікації, уникненні публічності, зниженні рівня довіри до зовнішнього світу та прагненні до ізоляції як у спосіб захисту.

Сучасна війна додає до цього процесу нові шари трансгенераційної пам'яті. У сім'ях, травмованих бойовими діями, втратою дому чи вимушеною міграцією, часто формується патерн гіпервідповідальності у дітей, коли вони несвідомо беруть на себе роль «дорослих», аби підтримати емоційно виснажених батьків. Нерідко діти починають рано дорослішати, демонструючи підвищену серйозність, надмірну самостійність і внутрішню заборону «бути слабкими», оскільки сприймають нестабільність світу дорослих як

загрозу. Такий сценарій може призводити до тривалого емоційного напруження, складнощів у вираженні потреб і страху просити про допомогу в майбутньому.

Водночас важливо відзначити, що повторюваність цих сценаріїв не означає їхньої приреченості чи неминучості. Навпаки, усвідомлення трансгенераційних механізмів відкриває простір для їх осмислення, критичного переосмислення та поступової трансформації. Коли родина починає говорити про власну історію, дозволяє собі визнавати важкі переживання, змінює ставлення до емоційних заборон, – саме тоді з'являється можливість розірвати коло травматичної передачі та сформувати нові, більш адаптивні сценарії, засновані на довірі, відкритості та внутрішній стійкості. Саме тому робота з трансгенераційними чинниками сьогодні є не лише питанням психологічної підтримки окремих людей, а й важливим інструментом зміцнення психологічного здоров'я всього суспільства.

Узагальнюючи проведений аналіз, слід наголосити, що вплив колективних травм на формування трансгенераційних сімейних сценаріїв є багатофакторним процесом, який охоплює емоційну сферу, поведінкові моделі, сімейну ідентичність, систему цінностей та міжособистісні взаємини. Трансгенераційна пам'ять в українських родинах формується як через реальні спогади та історії, так і через мовчання, заборони, емоційні реакції та несвідомі когнітивні схеми. Колективна травма не зникає з часу її проживання, вона закріплюється в сімейних сценаріях, які продовжують впливати на поведінку та емоції наступних поколінь.

Саме тому подальші дослідження цього явища є важливими не лише для науки, а й для розвитку психологічної культури українців, їхньої здатності розуміти власну історію й запобігати повторенню травматичних патернів у майбутньому.

Список використаних джерел та літератури:

1. Волков, К. Травматичний досвід: історична експлікація вивчення в психології. *Психологічні перспективи*, 2023, № 41, с. 55–73. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-vol> 2. Гандзілевська, Г. Б. Використання геносоціограми для дослідження родинних життєвих ролей особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія, 2015, № 1, с. 69–78. 3. Горбунова, В., & Климчук, В. Психологічні наслідки Голодомору в Україні. *Історична правда*, 2021. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2021/03/24/159203/> 4. Кісь, О. Українки в ГУЛАГу: вижити значить перемогти. Львів : Інститут народознавства НАН України, 2017. 312 с. 5. Маслюк, А. М. Різновиди депривуючих чинників подій голодоморів в Україні першої половини ХХ століття. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН*

України, 2010, № 38, с. 238–246. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19905988.pdf> 6. Хмель, Н. Психологічні наслідки політичного терору в Україні. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2015. 224 с.

Н. Мудрик,
здобувачка фахової передвищої освіти
Науковий керівник: **О. В. Шемерда,**
викладач
(м. Хмельницький)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТУРИСТИЧНОЇ ГРУПИ

В Україні спостерігаються позитивні тенденції щодо розвитку туризму. Щороку зростає кількість міжнародних та внутрішніх туристів, збільшуються надходження від підприємств туризму, удосконалюється туристично-готельна інфраструктура. У нашій державі діє 1,2 тис. підприємств гостинності, 3,3 тис. санаторно-курортних закладів, близько 6 тис. туристичних фірм.

Мета статті – визначення основних факторів, що впливають на формування соціально-психологічного клімату туристичної групи.

Вклад матеріалу. У вивченні туризму як соціально-психологічного феномену Дж. Джафарі виділяє дві основні проблеми – вплив туризму на соціум і формування відповідних соціальних потреб, що стимулюються туризмом, та зміна уявлень суспільства про туризм, його функції й соціальну роль. Бажання подорожувати - це вияв одвічного і непереборного прагнення людини до пізнання нового, освоєння навколишньої ойкумени.

За теорією потреб А. Маслоу, потреба у подорожах та відпочинку може розглядатись як вітальна, базова – адже кожна людина повинна відпочивати. Можна її віднести до соціальних, тому що мандрувати новими місцями, зупинятись у комфортабельних готелях, куштувати кулінарні витвори, розважатись є виявом престижності, високого соціального статусу; крім того, туризм можна розглядати і як потребу найвищого рангу – потребу в самоактуалізації, оскільки через пізнання інших місць, людей, культур людина розширює власний кругозір, розвиває свою особистість [1, с. 67].

Вагомі дослідження в галузі туризмології та психології туризму в країнах СНД репрезентують праці Б. Біржакова, Л. Дуровича, О. Ільїної, В. Квартальнова, Л. Лук'янової, В. Пазенка, В. Федорченка. В енциклопедії виділено види туризму, що пов'язані з основною ціллю

туристичної подорожі: діловий, релігійний, спортивний, рекреаційно-оздоровчий, культурно-пізнавальний, розважальний, екстремальний.

Успіх туристського походу багато в чому залежить від готовності його учасників до самостійних і спільних дій у ситуаціях, що вимагають морально – вольової стійкості, психологічної сумісності, здатності до колективної взаємодії, вміння підтримувати певну психологічну атмосферу в колективі, спрямовану на максимально ефективне функціонування групи при подоланні маршруту чи на індивідуальну і колективну мобілізацію на випадок екстремальних ситуацій [4, с. 98].

Туристська подорож вимагає від її учасників не лише фізичної, а й психічної енергії. З практики відомий ряд прикладів, коли добре фізично і технічно підготовлені туристи не могли досягти поставленої мети через невміння уникнути психічних зривів і конфліктів. Тому володіння механізмами формування психологічного клімату в туристській групі, знання ситуацій, що здатні призвести до конфлікту, вміння попередити його чи знайти з нього правильний вихід сприятимуть успішному здійсненню подорожі без неприємностей і розчарувань, без травм і нещасних випадків.

Головними факторами стійкого позитивного психологічного функціонування туристської групи є володіння методикою добору учасників походу, вивіреність методів керівництва групою та її рольова мікроструктура. Звичайні складові життєдіяльності людини в соціальному середовищі в умовах туристського походу набувають якісно іншого значення і вимагають комплексної психологічної підготовки. Комплексна психологічна підготовка до туристського походу включає індивідуальну, групову і спеціальну підготовку

Однією з важливих характеристик туристичної групи є її соціально-психологічний клімат, тобто у конкретній групі домінуючим є відносно стійкий психічний настрій, який формується на основі психічного відображення умов життя і діяльності в особистій взаємодії членів колективу [3, с. 53]. Крім того, соціально-психологічний клімат розглядають як феномен, що відображає рівень комфортності існування в спільній діяльності, груповій взаємодії.

Аналізуючи вплив соціально-психологічного клімату на ефективність діяльності туристичної групи, можна відзначити його велику роль у виконанні програми туру та рівні задоволеності клієнтів туристичною послугою. Виділяють три основні типи соціально-психологічного клімату у туристичній групі: з позитивною, негативною чи нейтральною спрямованістю. Позитивний або

сприятливий соціально-психологічний клімат є однією з важливих умов повноцінного відпочинку, відновлення психічного та фізичного здоров'я [2, с. 98].

Висновок. Важливим фактором несприятливого соціально-психологічного клімату туристичних груп є їх велика наповнюваність. Аналіз відповідей і туристів, і менеджерів свідчить, що, чим більша група, тим більша вірогідність виникнення комунікаційних бар'єрів та конфліктів. З власного досвіду зазначимо, що особливо жорсткі конфлікти виникають у великих групах, що подорожують автобусами. Відомо, що у людей починають зростати вимоги і претензії один до одного під час обмеженої активності. Якщо груповод не зуміє налагодити нормальний клімат та дисципліну в групі, то серйозні конфлікти будуть виникати через порушення життєвого простору людей, порушення програми, через неопрганізованість учасників, різні погляди на варіанти відпочинку тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Балабанова Л. В., Сардак О. А. Управління персоналом: підручник. К.: Центр учб. літератури, 2011. 468 с. 2. Кожухівська Р. Б., Непочатенко В. О. Digital-технології як основа розвитку туристичної діяльності в Україні. Економіка та держава. 2020. № 7. С. 93–98. 3. Степанова Л. В., Тужилкіна О. В. Корпоративна культура: сутність та теоретичні підходи дослідження. Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія: Економічні науки. 2017. № 4. С. 167–172. 4. Чайковська О.М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38(1). С. 251–257.

С. І. Никитюк,
старший викладач
(м. Кам'янець-Подільський)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

Психолого-педагогічні засади використання рольових ігор у навчанні англійської мови базуються на активній взаємодії учня з навчальним середовищем. Рольова гра є діяльністю із поєднанням пізнавальних, емоційних та соціальних процесів. Вона створює умови для природного мовного спілкування й сприяє розвитку особистості учня, стимулює інтерес до вивчення незнайомої мови, знімає напруження. На думку сучасних дослідників, гра допомагає реалізувати принцип діяльнісного підходу, коли знання здобуваються

у процесі дії, а не пасивного сприймання [2, с. 189-195].

З психологічної точки зору, рольова гра виконує кілька важливих функцій. По-перше, вона забезпечує емоційну розрядку, що знижує рівень тривожності та страху помилки. Учень, який діє в межах певної ролі, почувається вільніше, а отже, сміливіше висловлює власні думки іноземною мовою. По-друге, гра формує внутрішню мотивацію – інтерес до самого процесу спілкування, а не лише до отримання оцінки чи виконання завдання [4, с. 318-332]. Завдяки елементу гри навчання перетворюється на захопливу діяльність, у якій учень отримує позитивні емоції та відчуття успіху.

Рольова гра активізує різні типи пам'яті: механічну, логічну, емоційну та рухову. Коли учень не просто вивчає діалог напам'ять, а проживає певну ситуацію, задіюючи емоції, жести, міміку, інформація засвоюється набагато глибше й закріплюється на довший термін [5]. Це пояснюється тим, що емоційно забарвлені події краще запам'ятовуються та легше відтворюються в подальшому.

Значущим психологічним моментом є феномен «зняття маски». У підлітковому віці учні часто відчувають невпевненість, страх бути висміяними, невпевненість перед авторитетом учителя. Рольова гра дозволяє їм сховатися за образом персонажа, що знижує психологічний тиск і дає змогу поводитися більш розкуто [5]. Парадоксально, але саме завдяки цій «масці» учень може проявити свою справжню комунікативну здатність без внутрішніх бар'єрів.

Із педагогічної точки зору рольові ігри забезпечують умови для інтерактивного навчання, де учень виступає активним учасником, а не пасивним спостерігачем. У процесі гри учні взаємодіють, співпрацюють, домовляються, відстоюють думку, тобто беруть участь у реальному спілкуванні. Це відповідає принципам особистісно-орієнтованого підходу в освіті, що передбачає розвиток індивідуальних здібностей і самовираження школярів [3, с. 145-151].

Рольові ігри реалізують принцип комунікативності – один із провідних принципів сучасної методики викладання іноземних мов. Згідно з цим принципом, мова повинна вивчатися через її використання в реальних або максимально наближених до реальності ситуаціях спілкування [5]. Рольова гра створює природний контекст, у якому граматичні структури та лексика стають не самоціллю, а засобом досягнення комунікативної мети.

Важливим є також принцип індивідуалізації навчання. У рольовій грі кожен учень може проявити себе відповідно до своїх здібностей і особливостей темпераменту. Екстраверти отримують

можливість активно спілкуватися та виражати емоції, а інтроверти можуть обрати більш стримані ролі, які відповідають їхній психологічній природі [2]. Таким чином забезпечується комфортне середовище для всіх типів учнів.

У процесі рольової гри учні засвоюють норми соціальної поведінки, вчаться розв'язувати конфлікти, знаходити компроміси, аргументувати свою позицію. Ці навички виходять за межі іншомовної комунікації та формують загальну соціальну компетентність особистості [4]. Особливо цінним є те, що такі навички розвиваються не через моралізування чи теоретичні бесіди, а через практичний досвід взаємодії.

Психолого-педагогічні основи рольової гри також передбачають урахування вікових особливостей підлітків. У цьому віці школярі прагнуть самоствердження, спілкування, визнання у колективі. Саме рольові ігри дають змогу задовольнити ці потреби у конструктивній формі – через мовленнєву діяльність англійською мовою, спільну творчість і співпрацю. Це відповідає гуманістичним принципам освіти, де навчання розглядається як розвиток особистості в процесі взаємодії. Водночас структурованість гри забезпечує необхідні рамки безпеки та педагогічного контролю. Рольові ігри надають учням певну свободу дій (особливо підліткам, оскільки вони критично ставляться до авторитетів і прагнуть автономії), можливість самостійно приймати рішення, що задовольняє їхню потребу в незалежності [1].

Для підлітків характерна потреба в самопізнанні та експериментуванні з різними соціальними ролями. Рольова гра дає безпечний простір для такого експериментування – учні можуть спробувати себе в ролі бізнесмена, журналіста, лікаря, відчувати особливості різних професій і соціальних ситуацій [1]. Це має не лише навчальне, а й профорієнтаційне значення.

Теоретичне обґрунтування використання ігор у навчанні знаходимо ще в працях видатних педагогів і психологів минулого століття. Проте сучасні дослідження продовжують розвивати ці ідеї, адаптуючи їх до контексту вивчення іноземних мов. Зокрема, концепція «зони найближчого розвитку» набуває нового звучання в рольових іграх: взаємодія з однолітками та вчителем у процесі гри допомагає учневі досягти того рівня мовленнєвої компетентності, якого він не міг би досягти самостійно [4].

Важливою є також концепція «scaffolding» (підтримки), коли вчитель поступово зменшує рівень допомоги, даючи учням більше

автономії. У рольових іграх це реалізується через перехід від структурованих ігор зі чітким сценарієм до більш вільних імпровізацій, де учні самостійно створюють діалоги [5].

Таким чином, рольова гра є ефективним психолого-педагогічним засобом розвитку учнів, що забезпечує поєднання навчальної, виховної й мотиваційної функцій. Вона реалізує провідні педагогічні принципи сучасної методики навчання іноземних мов та враховує вікові особливості підлітків, спирається на глибокі психологічні механізми засвоєння інформації через власний емоційний досвід і активну діяльність. Рольові ігри на уроках англійської мови у ЗЗСО сприяють становленню комунікативних навичок, формуванню позитивного ставлення до її вивчення та створюють комфортне освітнє середовище, у якому кожен учень може бути активним й творчим, розвиваючи не лише мовні, а й загальні соціально-культурні компетентності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Крук І. А. Методика використання рольової гри на уроках англійської мови у старших класах. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2020. № 2(34). С. 78-84.
2. Петровська Н. В. Рольова гра як ефективний метод навчання іноземної мови у ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 49. С. 189–195.
3. Смелянська В. В., Давиденко О. В. Рольова гра як інтерактивний метод розвитку мовленнєвої компетентності в говорінні. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 26. Т. 2. С. 145–151.
4. Elouali F. Z. Incorporating role-play as an innovative approach to fostering EFL students' creativity and critical thinking. *Arab World English Journal*. 2022. Vol. 13, № 2. P. 318–332.
5. Hadfield J. *Classroom dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 196 p.

Т. Німцова,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: А. В. Олійник,

викладач

(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ ДО НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ

Стрімкі темпи сучасних суспільних змін поставили перед педагогікою актуальне і проблемне питання соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку, яке полягає в поступовому оволодінні ними соціокультурними досягненнями суспільства та

формуванні вміння усвідомлювати їх у взаємодії з самим собою, своїм соціальним середовищем і його соціальними об'єктами. Проблема розвитку емоційної сфери та особливостей дітей дошкільного дитинства є актуальною як з теоретичного, так і суто практичного аспектів.

Проблема емоційного розвитку досліджувалася багатьма психологами та педагогами (Л. Аболін, А. Асмолов, Л. Божович, Г. Бреслава, А. Валлон, О. Гордієва, Ч. Дарвін, М. Дьяченко, А. Запорожець, А. Злобін, Є. Ільїн, К. Ізард, Є. Ізотова, О. Нікольська, В. Пономаренко, В. Суворова, П. Якобсон єдині в думці, що в цьому процесі особлива роль належить емоціям.

Такі дослідники, як (К. Крутій, С. Лисенко, Л. Божович та ін.) вважають поняття «ставлення» більш змістовним для визначення конкретної особистості. Вважають, що психіка і свідомість людини є найвищою сходинкою дійсності та ставлення до цієї дійсності. Дослідники наголошують на тому, що вивчаючи ставлення людини, потрібно звернути увагу на ставлення цієї людини до інших людей, до себе самої, предметів, які оточують навколишній світ.

Ключовим компонентом у ставленні до людей є характер взаємовідносин між собою. На думку вченого С. Лисенко, «ставлення» є розвитком особистості, ставленням до навколишнього світу, є формування зрілості особистості, він також наголошує, що ставлення людини до самої себе є важливим чинником виникнення ціннісної особистості.

В дослідженнях В. Горбатих [1] є твердження, що ставлення має складний психологічний зміст, який включає в себе емоційно-когнітивні та поведінкові компоненти людини. Емоційній проблемі приділялося меншої уваги в психології. Хоча останнім часом з'явилися позитивні тенденції в цьому напрямку. Такому прогресу ми можемо завдячувати таким відомим дослідникам, як Г. Беленька, О. Запорожець, О. Половіна, О. Чебикін, О. Кульчинська та інші.

Емоційний компонент у ставленнях являється провідним, тому можна зробити висновок, що власне ставлення особистості виникає внаслідок накладання емоцій на предмет, що певною мірою пізнається нею в цьому процесі. Будь яка людина зумовлена емоційним ставленням, переживанням за щось, або за когось. Без емоційного компонента не буде об'єктивних ставлень до суб'єкта.

В ході досліджень науковці з'ясували, ставлення особистості характеризує ступінь інтересів, бажань людини, закладає емоційну поведінку суб'єктів в їхніх переживаннях та цілях.

Наші переживання можуть пізнаватися в опосередковано, лише через саме ставлення до суб'єкта. Ставлення – це індивідуальний розвиток особистості людини, що має характеризувати ступінь бажань, інтересів, виражаючи емоцій у поведінці людини. Ставлення до самого себе – це особистісні властивості, суб'єктивних утворень.

Формування емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей дошкільного віку, визначає цей феномен, як складний об'єкт наукових досліджень. Дослідження (С. Світлична, О. Кононенко, В. Сухомлинський, І. Бех, розглядаються, як індивідуальний розвиток, важливий компонент самосвідомості людини.

Емоційна сфера дитини є найважливішим ланцюжком зв'язку з навколишнім світом, фундаментом ставлення до себе й до інших. Саме емоції й почуття дають дитині змогу осмислити й розрізнити добро і зло, гарне і потворне, оволодіти здатністю регулювати власну поведінку. У житті дитини мають панувати позитивні емоції як першооснова для її нормального психічного розвитку.

Дошкільний період є унікальною, неповторною фазою емоційного розвитку людської особистості. Почуття і переживання дитини стають складнішими, більш диференційованими. Активно формуються морально-етичні, інтелектуальні й естетичні категорії (хороший – поганий, гарний негарний, добрий – злий та ін.).

Розвиваються почуття сорому, власної гідності, справедливості, гумору, вміння поставити себе на місце іншого, співпереживати з ним. Емоційні переживання дедалі більше набувають вербалізованого характеру («Я ображений на тебе»). Яскраво виявляються симпатії й антипатії, вказується потреба у визнанні й схваленні, у розумінні, підтримці та любові. Отже, дошкільнята мають багаті й різноманітні емоційні переживання, які лежать, передусім, у сфері стосунків з близькими людьми і забезпечують становлення людського начала в особистості дитини.

Сприйняття у дошкільному віці є динамічним процесом, який розвивається через різноманітні форми активності, такі як ігри та практичні завдання. Спочатку це сприймання є несвідомим продуктом дитячої діяльності, але з часом воно трансформується в цілеспрямовані дії, спрямовані на розуміння та взаємодію з навколишнім світом. З'явлення перцептивних завдань є ключовим аспектом розвитку сприймання у дошкільнят, оскільки вони стимулюють формування складніших методів дослідження об'єктів. Діти навчаються розрізняти та аналізувати інформативні

характеристики предметів, встановлюючи між ними логічні зв'язки [2].

Перцептивні дії, які відповідають характеристикам об'єкта, починають формуватися у віці приблизно п'яти – шести років. До цього часу діти зазвичай не розуміють перцептивних завдань і сприйняття їх як практичні завдання. Перші перцептивні дії характеризуються широким спектром рухів, які охоплюють рухи рук та очей, що допоможу пошуку та аналізі об'єктів, створені та корегуванні їхніх образів. Адекватність сприймання та точність утворення образу предмета залежить від рухів очей.

Методи сприймання у дошкільників розвиваються поступово, і дитина другого року життя ще не може чітко ідентифікувати характеристики предметів, такі як форма, розмір чи колір, і зазвичай пізнає предмети за окремими ознаками. Точність та осмисленість сприймання зростають, коли дитина опановує нові перцептивні дії, які дозволяють їй правильно розрізняти характеристики предметів та впізнавати їх за комбінацією цих характеристик. Таким чином розвиток дій з предметами відображає не тільки прогрес у сенсорному вихованні дітей, але й залежить від рівня перцептивного розвитку, досягнутого кожною дитиною, який є основою для подальшого навчання [5].

Психологічні дослідження дошкільного віку наголошують на процесі виокремлення ключових характеристик об'єктів, які діти сприймають. Встановлено, що завдання, яке постановлено перед дітьми, значно впливає на вибір важливої характеристики для сприймання. Наприклад, коли дітям пропонують створити ялинку з трикутників, форма стає ключовою характеристикою. Проте, якщо завдання полягає в прикрашенні ялинки кульками різних кольорів, колір стає основним критерієм для сприймання. Таким чином, перцептивна дія стає більш концентрованою та менш розгорнутою.

У ранньому віці діти ще не використовують загальноприйняті сенсорні стандарти як інструмент для сприймання, але властивості знайомих предметів служать їм еталонами для ідентифікації незнайомих об'єктів. Це також відображається у словесних назвах, які діти використовують для опису характеристик об'єктів. При сприйманні трикутних предметів діти часто використовують порівняння з будиночком або дахом, круглі предмети порівнюють з м'ячком, а овальні – з огірком [4].

Ставлення дітей до природи – це проекція ціннісних підходів, що виробляється в культурному розвитку людини, її основні потреби, переживання, мотиви ціннісного ставлення.

Показником у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого віку, на думку вченої і дослідника О. Третяк є позитивне ставлення до людей, повага, людяність, співчуття, толерантність, бажання прийти на допомогу. Що ж на думку вченої саме являється визначенням людяності.

Людяність – правила поведінки людиною в громадських місцях, на вулиці, в закладі дошкільної та середньої освіти, толерантне поводження один з одним, усвідомлення людиною поняття добра і зла, вміння дати оцінку своїм діям, розкрити поняття в тому, що людина вважається найбільшим скарбом, найбільшою цінністю. Людяна людина, прагне бачити в людях тільки хороше, приходити на допомогу за першої потреби. Прагне бачити в людях тільки хороші та позитивні риси.

Людина, яка вважається людиною несе в собі повагу до інших, проявляє інтерес до іншої людини, несе в собі радість, горе, дотримуються правил поведінки по відношенню до іншої людини, приходять за по треби на допомогу. Така людина не бере участі у булінгу (цькування та знущання над іншими). Велику значимість у формуванні емоційно-ціннісного ставлення вважається така риса, як гідність [6].

Розвиток сприймання у старших дошкільнят відзначається не лише підвищенням точності та збільшенням обсягу, але й зміною механізмів сприймальних дій. У цьому віці діти використовують розвинуті когнітивні процеси для сприйняття об'єктів, порівнюючи їх із наявними знаннями та попереднім досвідом. Часто вони не можуть розрізнити нове від уже відомого про об'єкт. У цей час діти можуть самостійно проводити спостереження у своєму оточенні, виділяючи важливі характеристики об'єктів та роблячи прості узагальнення. Старші дошкільнята здатні до цілеспрямованого спостереження, яке при належному педагогічному керівництві може досягати високого рівня розвитку, як зазначають Т. Гіневська та інші. Запитання дітей до дорослих свідчать про осмисленість їх сприймання. Сприймання дошкільнят є комплексним явищем, яке вимагає глибокого аналізу. Для сприйняття об'єктів дитиною необхідна готовність сенсорних систем та наявність досвіду: знань про об'єкти та навичок їх сприйняття. Сприймання тісно пов'язане зі загальним інтелектуальним розвитком і формується протягом усього дитинства.

Визначення об'єкта як цілісного чи складового елемента залежить від досвіду дитини з цим об'єктом та від його характерних рис, які відрізняють його від інших [3].

Основним критерієм розвитку сприймання є перехід від недиференційованого, синкретичного сприймання до диференційованого, усвідомленого та категоріального уявлення про об'єкти, події та явища у їх просторових, часових та причинних взаємозв'язках.

Таким чином, емоційне сприйняття дошкільнят є аспектом їхнього психічного розвитку та впливає на формування особистості, пізнавальних здібностей і соціальних навичок.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дуткевич Т. В.. Дошкільна психологія. Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ, 2007. 2. Запорожець О. В. Психологія. Підручник для дошкільних педагогічних училищ. Перероб. і доп. вид. / О. В. Запорожець. 3-тє вид. Київ: Рад. Школа, 2007. 222 с. 3. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с. 4. Кононенко О. Л. Найголовніше «погода» в домі, або як сформувати емоційну сприйнятливості і чутливість. *Вихователь – методист дошкільного закладу*. 2017. С 32-40. 5. Кононенко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ: Освіта, 2008. 256 с. 6. Кузікова С. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. Київ. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с. 7. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купреєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстере ; за ред. Н. В. Пророк. Київ, 2022. 155 с. 8. Психологічна допомога особистості у воєнний період : матер. VII Всеукр. психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», м. Умань, 18 квіт. 2024 р. 204 с.

К. П. Новик,
здобувачка вищої освіти 2 курсу
Науковий керівник: **Т. В. Ішук,**
викладач-методист
(м. Хмельницький)

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ

В сучасному світі, де спілкування і міжособистісні відносини займають важливе місце у різних сферах життя, проблема емпатії стає

дуже актуальною. Суспільство ставить вимоги до професій, які сприяють активізації психологічних ресурсів людини, збереженню та відновленню психічного здоров'я. Саме розвиток емпатії у студентів допомагає зменшити ймовірність спотвореного сприйняття у міжособистісних контактах, покращує здатність співпереживання, відповідальності та взаєморозуміння. Чуйне співчуття, співпереживання служить мотивацією до діяльності з надання допомоги, також вважається одним з засобів обмеження агресії людини та є неодмінною умовою розвитку особистості, ознакою її емоційної і соціальної зрілості. Це в свою чергу сприяє кращій адаптації до різних соціальних ситуацій та більш конструктивним формам взаємодії в групах.

Процес формування емпатії в студентському віці не є лінійним. Важливими є статеві відмінності: дослідження показують, що дівчата демонструють вищий рівень емпатії, готовності до емоційного відгуку та співчуттям порівняно з хлопцями. Залежить розвиток цієї функції від таких чинників: вікові особливості, соціальний досвід, стиль виховання та освітнє середовище.

Дослідження науковців показують, що студенти навчальних закладів схильні до емпатії внаслідок активної соціалізації, участі у групових видах діяльності та ідентифікації з майбутньою професією. Зокрема Осадча М.В в своїй роботі.[8] проаналізувала, що емпатія розвивається як складова культури почуттів і поведінки, через гуманність студентів, в процесі навчально-виховної діяльності, спілкування, а також рахунок ціннісних орієнтацій, які формують співпереживання, чуйність, розуміння і милосердя внутрішнього світу іншої людини. Але і зауваження, що студенти різних спеціальностей розвивають емпатію по-різному все залежить від характеру навчальних дисциплін і професійних орієнтацій. Гуманітарні і соціальні спеціальності мають більше можливостей для розвитку емпатійних навичок, так як ці дисципліни вимагають глибокого розуміння емоцій, потреб і соціальних процесів. В порівнянні студенти технічних спеціальностей демонструють нижчий рівень емпатії, їх навчальна програма спрямована на розвиток технічних і аналітичних навичок.

Емпатія є важливим поняттям у психології, яке дає здатність людини відчувати, розуміти та відповідати на емоційні стани інших. Емпатія відіграє важливу роль як в особистому житті, так і у професійному.

В особистому спілкуванні емпатія є надважливою складовою, яка сприяє формуванню довіри, соціальної підтримки та співробітництва. Це базова умова якісної комунікації, що допомагає уникати конфліктів та зміцнювати соціальні зв'язки.

Важливо зазначити, що в умовах професійної мобільності і глобалізації емпатія є важливою для всіх фахівців. Вона має значення не тільки для тих хто працює в психологічних, медичних і соціальних сферах, а й для бізнесу і інженерії. Взаємодія з клієнтами, управлінські навички і робота в команді вимагають високий рівень чутливості, здатність розуміти потреби інших і налагоджувати якісну комунікацію. Соціальні взаємодії є важливим фактором розвитку, особливо для вищої освіти. Студенти гуманітарних спеціальностей мають можливість брати участь у великих групових обговореннях, практичних занять і колективних проектах, де вони не просто набувають знання, а й вдосконалюють свої соціальні навички і емпатію. Такі навички допомагають краще розуміти точки зору і враховувати емоційний стан інших учасників обговорення.

Концепція емпатії має глибоке коріння з античних цивілізацій. Одними з перших хто замислився над емпатією це Сократ, Платон і Аристотель. Вони розглядали співчуття важливою складовою морального розвитку людини. Аристотель у праці наголошував, що здатність розуміти почуття інших є необхідною умовою ефективної комунікації та гармонійного суспільства, так як вона допомагає приймати правильні моральні рішення та зміцнювати соціальні зв'язки.

Римська філософія активно розвивала напрямок співчуття. В середньовіччі емпатію розглядали більше в релігійному контексті. У християнстві, буддизмі, ісламі та інших релігіях наголошували на співчутті та милосерді як основи морального життя [7]. Стоїки, зокрема Сенека, підкреслювали, що емпатія є важливою для досягнення гармонії з оточенням, яке сприяє внутрішньому спокою та моральному розвитку [1].

З розвитком Відродження і гуманізму акцент на розумінні емоцій у соціальному середовищі стає ще більшим. Гуманісти, такі як Еразм Роттердамський і Монтень, наголошували на важливості емпатії як засіб морального виховання і розвитку особистості [3]. У XIX столітті концепція емпатії набула розвитку завдяки науковому підходу до вивчення емоцій і соціальних взаємодій. Німецькі філософи Іммануїл Кант і Артур Шопенгауер розглядали емпатію як вагомий складову морального вибору і етичної поведінки. Кант

зазначав, що розуміння емоцій інших для дотримання моральних принципів, а Шопенгауер вважав, що співчуття основою етики.

Наприкінці XIX століття німецький психолог і філософ Теодор Ліппс ввів термін «емпатія», спочатку використовували його для опису емоційного порівняння з мистецтвом, а згодом адаптували до психології для пояснення механізмів співпереживання. Цей період був початком наукових досліджень у психології, де емпатія розглядалась як складний процес, який включає афективні та когнітивні компоненти [8].

Розвиток емпатії пройшов довгий шлях – від філософських і релігійних концепцій античності, середньовіччя до початкових наукових відкриттів Нового часу. Ідеї співчуття закладені великими мислителями, вони стали основою для подальших наукових відкриттів у соціальних науках і психології. Сучасні наукові підходи до вивчення емпатії дозволяють глибше аналізувати її механізм та вплив на різні аспекти емпатії – когнітивний, емоційний і поведінковий, які пов'язані між собою та разом визначають її вплив на соціальні взаємодії. Когнітивний аспект включає здатність людини раціонально аналізувати емоційний стан інших, передбачувати їх реакції та усвідомлювати переживання. Емоційний компонент полягає у здатності співпереживати, відчувати ті ж емоції, що й інша людина, створюючи ефект емоційного резонансу. Поведінковий аспект визначає реальні дії людини спрямовані на підтримку та допомогу, такі як акти доброти, надання допомоги в складних ситуаціях чи підтримки моральних цінностей [4; 5].

Згідно з Карлом Роджерсом, емпатія – це «здатність увійти у внутрішній світ іншої людини та точно сприймати його почуття та значення». Така здатність є необхідною умовою створення довірливих взаємин, що є основою для терапевтичної практики, так і для ефективної взаємодії [9].

Сучасні дослідники відокремлюють як мінімум три підходи до розуміння емпатії:

Психоаналітичний підхід (Фройд З., Кохут Г.) – трактує емпатію як механізм ідентифікації, за допомогою якого людина проектує себе на місце іншого

Гуманістичний підхід (Роджерс К., Франкл В.) – розглядає емпатію як базову якість особистості, яка є основою справжнього міжособистісного контакту.

Когнітивно-поведінковий підхід (Бек А., Бандура А.) – визначає емпатію як навичку, яка може бути сформована та

вдосоналена через навчання і досвід. Також заслуговує уваги *нейропсихологічний підхід*, згідно якого емпатія має нейрофізіологічне підґрунтя та тісно пов'язана з функціонуванням дзеркальних нейронів – структур, що активуються як при виконанні дії, так і при спостереженні за тим, як цю дію виконує інший [9].

Таким чином, емпатія – це важливий психологічний феномен і її історичний розвиток демонструє, що ще з античних часів така здатність була важливою умовою для зросту та гармонійного співіснування людей. В студентському віці емпатія є динамічним процесом, на який впливають індивідуальні особливості, тип професійної підготовки, навчальний осередок та характер взаємодії. Для студентів емпатія є невід'ємною складовою професійної компетентності. На розвиток емпатії впливає багато чинників, зокрема, особистісні якості людини, її емоційність, моральні та соціальні погляди. Вона має складну структуру, багато рівнів та етапів. Дослідження емпатії в контексті психологічної освіти має значущий потенціал для підготовки фахівців, які здатні ефективно взаємодіяти з людьми.

Таким чином, теоретичний аналіз показав, що розвиток емпатії має вирішальне значення для особистісного зростання та професійної реалізації студентів незалежно від обраного напрямку підготовки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Феномен співчуття в культурі. [Освіта.UA](https://osvita.ua/vnz/reports/culture/12067/). URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/12067/> (дата звернення: 10.04.2025).
2. Олійник В. Ф. Особистість як саморозвивальна система: гуманістичні погляди М. Монтеня і сучасні теорії особистісно-орієнтованої освіти. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10634> (дата звернення: 10.04.2025).
3. Кротенко В. І. Психологічні особливості емпатії підлітків: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 педагогічна і вікова психологія. Київ, 2001. 22 с.
4. Мельничук О. Емпатія в структурі професійного інтелект у майбутніх фахівців соціальної сфери // *Проблеми сучасної психології*: 36. наук. пр. 2016. № 31. С. 213-226.
5. Августин Блаженний. Сповідь // Сповідь. 397-400 pp. н.е. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10757/> (дата звернення: 10.04.2025).
6. Осадча М. В. Аналіз рівня гуманності студентів різних спеціальностей вищого навчального закладу // 36. наукових пр. «Педагогічні науки». 2009. Т. 1, № 52. С. 344-348. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/1291/1168> (дата звернення: 12.03.2025).
7. Орлофф Дж. Вживання для емпата: життєві стратегії для чутливих людей / Джудіт Орлофф ; пер. з англ. О. Брагіної. Х. : Віват, 2022. 288 с.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Питання якісної професійної освіти майбутніх психологів є надзвичайно важливим у наш час. Одним із ключових аспектів цього питання є розвиток професійних компетенцій у майбутніх психологів. Слід наголосити на необхідності розвитку важливих особистісних якостей, пов'язаних з комунікативними, емоційними та інтелектуальними аспектами особистості психолога. Серед специфічних сфер особистості психолога емоційна сфера відіграє вирішальну роль у процесі його професійної діяльності. Зрештою, характеристики емоційної сфери психолога, такі як емоційна стабільність, впевненість у собі, високий рівень самоконтролю, толерантність до фрустрації та емпатія, суттєво впливають на його ефективність [4].

Кожна людина живе у своєму власному емоційному просторі. Деякі люди можуть розпізнавати різноманітні переживання, інші – ні. Деякі можуть регулювати інтенсивність своїх емоцій, а інші – ні. Розвиток самоконтролю важливий з багатьох причин.

Самоконтроль допомагає вижити. В екстремальних ситуаціях самоконтроль допомагає уникнути паніки та приймати обґрунтовані рішення. Регулювання емоцій сприяє здоров'ю. Загальновідомо, що депресія та стрес є факторами, що сприяють багатьом захворюванням. Хоча стресові ситуації в житті неминучі, самоконтроль може допомогти запобігти їхнім шкідливим наслідкам.

Самоконтроль допомагає уникнути проблем, створених власними силами. Багато проблем, особливо у стосунках, виникають через те, що люди погано поведуться або занадто багато говорять, коли перебувають під впливом своїх емоцій. Проблематична також і протилежна ситуація, коли люди постійно ігнорують свої емоції та уникають розмов про те, що їм не подобається або що їх турбує. Здатність правильно виражати емоції допомагає будувати здорові стосунки та мирно вирішувати конфлікти [5].

Емоційна стабільність є однією з основних якостей, необхідних для професійної практики психолога. Ця якість включає здатність регулювати емоції, підтримувати психоемоційну рівновагу в

стресових ситуаціях та швидко відновлюватися після психологічного стресу. У роботі психолога емоційна стабільність є вирішальним фактором ефективного спілкування та терапевтичного впливу.

Відсутність емоційної стабільності у психологів може призвести до зниження професійної ефективності, емоційного вигорання та втрати емпатії, що є основою для побудови довірливих стосунків з клієнтами. Для розвитку емоційної стабільності у майбутніх психологів вкрай важливо використовувати системний підхід, який поєднує теоретичну освіту з практичними методами. Одним із таких підходів є впровадження спеціалізованої навчальної програми для розвитку стресостійкості. Учасники цих програм мають можливість вивчити ефективні методи управління емоціями, такі як дихальні вправи, методи розслаблення м'язів та стратегії управління стресом. Завдяки цим навчальним заняттям студенти вчать не лише розпізнавати свої реакції на стресові ситуації, але й розробляти стратегії конструктивного подолання [7].

Когнітивно-поведінкові методи відіграють вирішальну роль у підготовці майбутніх психологів, допомагаючи їм розпізнавати власні моделі мислення та їхній вплив на емоційний стан. Використання цих методів допомагає студентам навчитися переосмислювати негативні установки та замінювати їх конструктивними, що допомагає зменшити тривожність та посилити самоконтроль. Крім того, вкрай важливо зосередитися на розвитку саморефлексії та рефлексивних навичок протягом усього навчального процесу. Регулярні зусилля, спрямовані на усвідомлення своїх емоційних станів та поведінкових реакцій, сприяють розвитку глибшого розуміння себе, що слугує основою для ефективної взаємодії з клієнтами [1].

Емоційна стійкість – це життєва навичка, тісно пов'язана з впевненістю в собі, співчуттям до себе та розширенням меж власних знань. Це спосіб прийняття негараздів як «тимчасових» та надання собі можливості продовжувати зростати крізь біль і страждання. Коли ми стійкі, ми не лише адаптуємося до стресу та розчарування, але й розуміємо їх, щоб уникати поведінки, яка може призвести до таких ситуацій у майбутньому.

Емоційна стійкість складається з трьох компонентів, які є подібними до «стовпів», на яких ми можемо будувати або покращувати нашу стійкість. Ці три компоненти також відомі як три виміри емоційної стійкості: 1. Фізичний компонент: Це включає фізичну силу, енергію та здоров'я. 2. Психологічний компонент: Це включає такі аспекти, як саморегуляція, увага та концентрація, а також

адекватна самооцінка. 3. Соціальний компонент: Це включає міжособистісні стосунки (робота, партнер, діти, батьки, друзі, громада тощо), групову ідентичність, співчуття, спілкування та співпрацю.

Емоційна стійкість зазвичай підвищується завдяки:

1. Самосвідомості. Це здатність прислухатися до своїх емоцій, внутрішніх конфліктів та сприйняття світу. Самосвідомість дає вам сміливість шукати відповіді всередині себе, а не шукати зовнішньої допомоги чи звинувачувати світ у своїх проблемах. Це допомагає вам стати більш компетентними та обізнаними.

2. Наполегливість. Розвиток стійкості дозволяє вам наполегливо долати труднощі. Незалежно від того, чи стикаєтеся ви із зовнішніми стресорами, чи вирішуєте внутрішні конфлікти, наполегливість зміцнює внутрішню мотивацію.

3. Емоційний самоконтроль. Люди з високим емоційним самоконтролем краще здатні регулювати свої емоції. Вони менш схильні до стресу або дозволяють йому впливати на їхнє життя. Вони «думають, перш ніж стрибати», і менш схильні робити поспішні висновки.

4. Гнучке мислення. Гнучке мислення – це потужна соціальна навичка, яка охоплює оптимізм, адаптивність, раціональність та позитивне мислення. Люди, які володіють або розвинули ці навички, безсумнівно, житимуть більш емоційно стабільним та збалансованим життям.

5. Міжособистісні стосунки. Якщо ми маємо силу будувати міцні міжособистісні стосунки, чи то професійні, чи особисті, ми вже зробили крок до сталого життя.

У ширшому контексті, розвиток емоційної стійкості вимагає покращення існуючих стосунків та відкритості до формування нових.

Стресові фактори життя можуть призвести до втрати емоційної стійкості. Це особливо актуально сьогодні, особливо під час війни. Це зрозуміло. Ми стаємо більш чутливими, надмірно реактивними та емоційно нестабільними. Іноді навіть невеликі зміни в планах можуть призвести до тривоги або панічних атак [4].

Дослідження показують, що здатність ефективно справлятися зі стресом безпосередньо сприяє стійкості. Стійкі люди можуть впоратися з будь-якою стресовою ситуацією, не втрачаючи позитиву та впевненості.

Д-р Гаррі Баррі, лікар загальної практики та експерт з когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), представляє своє дослідження

емоційної стійкості у своїй книзі «Емоційна стійкість: як захистити своє психічне здоров'я» (2018) [2].

Ця книга є однією з найпопулярніших з емоційної стійкості. У своїй книзі Баррі визначає емоційну стійкість як «будівельний блок життя» та наводить відповідні концепції та приклади з реального світу.

Він стверджує, що деякі люди краще справляються зі стресом, ніж інші, завдяки своїй стійкості. Вплив токсичного стресу (також відомого як вигорання) викликає інтенсивні емоції, і наші механізми подолання негайно активуються для управління ситуацією. Ключові стратегії втручання, обговорені в цій книзі, охоплюють три ключові елементи: когнітивний – як ми мислимо; перцептивний – як ми аналізуємо та оцінюємо ситуації; поведінковий – як ми реагуємо.

Іншими словами, емоційну стійкість можна покращити, впливаючи на те, як люди думають, відчують та поведуться.

Доктор Баррі поділяє свою книгу на три частини. Усі його дослідження базуються на трьох наборах навичок, які, на його думку, є ключовими для розвитку емоційної стійкості. Ці набори навичок включають (Баррі, 2018) [2]:

1. Особисті навички. Це навички, необхідні для управління особистим життям, такі як самоприйняття, емпатія, самооцінка, мислення, міркування, вирішення проблем та управління тривогою. За словами доктора Баррі, самоприйняття є ключем до розвитку емоційної стійкості та сили.

2. Соціальні навички. Соціальні навички визначаються як здатність успішно взаємодіяти з собою та своїм оточенням. Це здатність ініціювати та підтримувати довгострокові міжособистісні стосунки. Завдяки спілкуванню та співпраці ми співіснуємо з іншими в суспільстві. Покращення того, як ми взаємодіємо з іншими, розпізнавання їхніх труднощів та адаптація до них може допомогти розвинути емоційну стійкість та позитивне подолання.

3. Життєві навички. До них належать здатність мирно вирішувати конфлікти, ефективно керувати стресом та справлятися з ним, а також досягати балансу між роботою та особистим життям. Розвиваючи навички в цій категорії, доктор Баррі гарантує, що люди, безсумнівно, стануть емоційно стійкими та добре адаптованими [2].

Ось кілька вправ, які допоможуть вам розвинути емоційну стійкість у вашому повсякденному житті. Незалежно від того, чи боретеся ви зі стресом, чи ні, ці прості щоденні дії є корисними інструментами для розвитку стійкості: 1. Стійкість завдяки силі позитиву. Виділіть кілька хвилин, щоб записати п'ять думок, які вас

зараз турбують. Спробуйте замінити ці негативні думки позитивними. 2. Стійкість завдяки вдячності. Вдячність – одна з найпотужніших емоцій, які ми можемо розвивати. Коли ми навчимося цінувати те, що маємо, замість того, щоб скаржитися та переживати через те, чого у нас немає, ми вже будемо більш стійкими, ніж раніше. 3. Стійкість завдяки самосвідомості. По суті, самосвідомість – це «знання алфавіту нашого розуму». А – це причина поточної ситуації, Б – це поведінка або спосіб, яким ми на неї реагуємо, а В – це потенційні наслідки наших дій та емоцій.

Розуміння азбуки кожної стресової події може покращити особисту стійкість і дозволити нам ефективно справлятися з негараздами. Однак не можна заперечувати, що підвищення стійкості – це не швидке рішення, яке матиме негайні наслідки [5].

Таким чином, самоконтроль і емоційна стійкість – це не лише особистісні якості, а й професійні компетенції майбутнього психолога. Їх розвиток можливий через системне навчання, тренінги, рефлексію та практики саморегуляції, що забезпечують готовність до роботи в умовах високого психологічного навантаження. Розвиток цих якостей допомагає майбутнім фахівцям не лише впевнено вирішувати професійні завдання, але й зберігати психологічне здоров'я у процесі своєї діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бандура А. Теорія соціального навчання. Київ: Основи, 2000. 320 с.
2. Баррі Г. Емоційна стійкість: як захистити своє психічне здоров'я. Київ: Фабула, 2018. 320 с.
3. Саморегуляція як чинник формування емоційної стійкості у майбутніх педагогів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. №2. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/243546>.
4. Семенів Н. М. Визначення емоційної стійкості в студентському середовищі як необхідної риси майбутніх фахівців. *Молодий вчений*. 2022. №5 (105). С. 56–60. DOI: 10.32839/2304-5809/2022-5-105-14.
5. Ткачишина О. Р. Психологічні основи підготовки майбутніх фахівців. Професійна підготовка практичного психолога: 36. наук. пр. Київ.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 63–72.
6. Ткачишина О. Р. Формування навичок самоконтролю та емоційної стійкості у майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології*. 2017. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4765/1/O_Tkachyshyna_APP_31_IL.pdf.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Львів: Свічадо, 2016. 240 с.

С. В. Оніщук,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
М. І. Чорна,
викладач
(м. Хмельницький, Україна)

ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Агресивна поведінка підлітків є однією з найактуальніших проблем сучасного суспільства. У період глибоких соціальних трансформацій, економічної нестабільності, інформаційного перевантаження та кризи моральних цінностей підлітки часто стають особливо вразливою групою. Вони переживають етап формування світогляду, становлення характеру, пошуку власної ідентичності, що нерідко супроводжується внутрішніми конфліктами, підвищеною емоційністю, прагненням до самоствердження й незалежності. За відсутності належної уваги з боку сім'ї, школи та соціального оточення ці процеси можуть призвести до проявів агресії, девіантної поведінки, порушення соціальних норм і формування асоціальних установок. Саме тому розробка й упровадження ефективних шляхів профілактики агресивної поведінки підлітків є важливою складовою соціально-педагогічної роботи [3].

У сучасних умовах усе більше уваги приділяється створенню системи профілактичних заходів, спрямованих на усунення чинників, що провокують агресію, та на формування в молоді навичок конструктивної поведінки. Профілактика агресивної поведінки – це не лише комплекс виховних або дисциплінарних заходів, а насамперед системна діяльність, яка охоплює різні рівні соціального впливу: державний, суспільний, сімейний, шкільний та індивідуальний. Її метою є запобігання виникненню деструктивних форм поведінки, формування у підлітків позитивних морально-ціннісних орієнтацій, розвиток здатності до самоконтролю, емпатії, комунікативних навичок та ефективного вирішення конфліктів [4].

Термін «профілактика» (від грец. prophylaktikos – запобіжний) у соціально-педагогічному контексті розуміється як система своєчасних і науково обґрунтованих дій, спрямованих на попередження соціальних відхилень і створення умов для гармонійного розвитку особистості. Відповідно до цього, профілактику агресивної поведінки підлітків можна визначити як комплекс заходів, спрямованих на недопущення формування у молоді

деструктивних установок і моделей поведінки, розвиток позитивних соціальних якостей, а також створення сприятливих умов для соціалізації [6].

У структурі профілактичної діяльності розрізняють кілька рівнів: загальносуспільний, соціальний та індивідуальний. На загальносуспільному рівні профілактика реалізується через державну політику, програми підтримки сімей, дітей та молоді, нормативно-правові акти, спрямовані на забезпечення безпечного середовища. Соціальний рівень охоплює діяльність освітніх закладів, соціальних служб, громадських організацій, які здійснюють безпосередню роботу з групами ризику. Індивідуальний рівень пов'язаний із психолого-педагогічною допомогою конкретній дитині, що виявляє агресивні реакції, шляхом корекції її поведінки, розвитку емоційної сфери та формування навичок конструктивної взаємодії [1].

Важливе значення має класифікація профілактики за ступенем залученості. Первинна профілактика спрямована на формування у підлітків знань про соціальні норми, цінності, розвиток умінь регулювати емоції, вирішувати конфлікти мирним шляхом. Вторинна профілактика стосується тих, хто вже демонструє певні ознаки агресії, і має на меті зменшення її проявів шляхом корекційних занять, тренінгів і консультацій. Третинна профілактика орієнтована на осіб, у яких агресивна поведінка стала стійкою рисою, та передбачає попередження рецидивів, реабілітацію й ресоціалізацію [7].

Досвід зарубіжних країн демонструє високу ефективність комплексних програм, що поєднують психологічну, освітню та соціальну складові. У США, наприклад, активно функціонує програма «Стоп насильству», спрямована на корекцію агресивної поведінки осіб, які вчинили акти насильства, а також на лікування її причин – залежностей, психічних порушень чи травм дитинства. Інша американська програма – «40 кроків до розвитку» – орієнтована на підлітків, що мають конфлікт із законом, і сприяє розвитку у них відповідальності, емпатії, самоконтролю, соціальних навичок і мотивації до саморозвитку [8].

У європейських країнах також напрацьовано широкий досвід профілактики агресії серед підлітків. У Німеччині реалізується програма TESYA, створена за підтримки ЄС і спрямована на підлітків, схильних до агресивних проявів. Вона включає серію тренінгів, рольових ігор, проєктну діяльність та групову роботу, що сприяє формуванню навичок партнерської взаємодії, емпатії та контролю емоцій. У Болгарії успішно функціонують програми «Діти в академії

поліції», «Приємні слова» та «Сильні без насильства». Вони спрямовані на розвиток у підлітків навичок співпраці, поваги до законів, відповідальності, комунікації, самоконтролю та запобігання конфліктам. Заняття проводяться у формі рольових ігор, групових дискусій, практичних тренінгів за участі представників поліції, пожежників і волонтерів Червоного Хреста. Ці програми демонструють, що ефективна профілактика можлива лише за умови поєднання педагогічного, психологічного й соціального підходів та взаємодії кількох соціальних інституцій [8].

В Україні проблема профілактики агресивної поведінки підлітків також перебуває у фокусі уваги освітніх і соціальних структур. Одним із прикладів є програма «Anger Management» («Керування гнівом»), розроблена в рамках проєкту «Реформування системи кримінальної юстиції для неповнолітніх в Україні». Її мета – навчити підлітків саморегуляції, усвідомленню власних емоцій, конструктивному управлінню гнівом і конфліктами. Програма орієнтована на підлітків, які вчинили правопорушення або перебувають у групі ризику, та продемонструвала позитивні результати вже після першого року реалізації: зниження рівня агресивності, підвищення самоконтролю, покращення комунікативних навичок і соціальної адаптації. У подальшому вона була адаптована з урахуванням гендерних особливостей – окремо для хлопців і дівчат.

У закладах освіти України також активно здійснюється робота з підлітками, схильними до агресії. Соціальні педагоги й шкільні психологи проводять індивідуальні бесіди, групові заняття, тренінги з розвитку емоційного інтелекту, толерантності, комунікації. У більшості випадків вони використовують авторські програми, схвалені органами освіти. Основна увага приділяється формуванню у школярів адекватної самооцінки, умінню контролювати емоції, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, а також створенню в школі безпечного й підтримувального середовища.[1]

У науковій літературі профілактика агресивної поведінки розглядається як окремий напрям соціально-педагогічної діяльності. Її ефективність залежить від комплексності, системності та узгодженості дій усіх учасників виховного процесу. Дослідники підкреслюють, що профілактичні заходи повинні здійснюватися на основі принципів довготривалості, неперервності, послідовності, адресності, інтеграції у навчально-виховний процес, доступності й своєчасності. Важливою умовою є залучення до цього процесу сім'ї,

педагогів, однолітків, громадських організацій і засобів масової інформації [7].

Роль соціального педагога в профілактиці агресивної поведінки є ключовою. Він виступає посередником між дитиною, сім'єю, школою та суспільством, координує дії різних фахівців, організовує просвітницьку й профілактичну роботу, сприяє розвитку позитивного соціального досвіду. Завдання соціального педагога полягає не лише в запобіганні проявам агресії, а й у створенні таких соціально-педагогічних умов, які б стимулювали позитивну поведінку, розвиток моральних цінностей і самоповаги в учнів. До таких умов належить формування довірливого психологічного клімату в колективі, забезпечення підтримки з боку дорослих, організація позашкільної діяльності, що задовольняє потреби підлітків у самовираженні та спілкуванні [3].

Ефективна профілактика агресивної поведінки передбачає використання сучасних технологій соціально-педагогічної роботи: медіації, тренінгів з емоційного інтелекту, програм «Шкільна служба порозуміння», консультаційних та інформаційних проєктів. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок ненасильницького спілкування, розвитку емоційної культури, навчання підлітків конструктивному розв'язанню конфліктів. Важливо, щоб ці програми не були поодинокими заходами, а реалізовувалися системно та мали підтримку адміністрації школи й місцевої громади [5].

Отже, профілактика агресивної поведінки підлітків – це складна, багатоаспектна система, що вимагає комплексного підходу. Вона повинна поєднувати психолого-педагогічні, соціальні та організаційні заходи, спрямовані на створення сприятливого середовища для розвитку дитини. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду свідчить, що найбільш результативними є програми, які поєднують навчання навичкам емоційної регуляції, розвиток соціальної компетентності, взаємодію школи, родини та громади. Системна, цілеспрямована профілактична робота здатна не лише зменшити рівень агресії серед підлітків, а й сформувати у них активну життєву позицію, почуття відповідальності та готовність до конструктивного спілкування й співпраці. Саме це є запорукою успішної соціалізації молоді та гармонійного розвитку майбутнього суспільства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гуцуляк Л. Профілактика агресивної поведінки підлітків у закладах загальної середньої освіти: Теоретичний аспект. *Humanitas*. 2022. Вип. 1. С. 22-28.
2. Конспект лекцій до дисципліни «Психологія особистості»

для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, додаткової спеціальності 053 Психологія. Одеса, 2021. 80 с.

3. Krahe В. The social psychology of aggression (3rd ed.). NY: Psychology Press, 2021. 528 p.

4. Павлюченко А. О. Профілактика агресивної поведінки у підлітків. *Соціально-психологічні аспекти розвитку суб'єктів освітнього процесу*: матер. II Всеукр. наук.-практ. форуму «Соціально психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (07– 12 грудня 2020 року, м. Суми). Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2020. С. 148-150.

5. Гуцуляк Л. Профілактика агресивної поведінки підлітків у закладах загальної середньої освіти: Теоретичний аспект. *Humanitas*. 2022. Вип. 1. С. 22-28.

6. Khaliq A. A., Fatima I., Iftikhar M. Loneliness and Aggression in Adolescents Living in Institutionalized Care. *Pakistan Journal of Professional Psychology: Research and Practice*. Vol. 11, No. 2, 2020, pp. 69-83.

7. Ricoy Pérez C. L., & Suárez Cedeño M. Prevention of aggressive behaviors from the educational process. *Revista Sociedad & Tecnología*, 2021. 4(2), pp. 265-281.

8. Khaliq A. A., Fatima I., Iftikhar M. Loneliness and Aggression in Adolescents Living in Institutionalized Care. *Pakistan Journal of Professional Psychology: Research and Practice*. Vol. 11, No. 2, 2020, pp. 69-83.

Н. М. Ошовська,

вчителька початкових класів

(м. Хмельницький)

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ПІДТРИМАННІ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна українська школа функціонує в умовах глибоких суспільних трансформацій, спричинених війною, що істотно впливають на психоемоційний стан усіх учасників освітнього процесу. Особливо вразливою категорією є діти молодшого шкільного віку, психіка яких перебуває у процесі активного формування, а емоційна сфера є надзвичайно чутливою до зовнішніх змін і травматичних подій. Війна порушує базове відчуття безпеки дитини, змінює структуру її життєвого простору, знижує здатність до концентрації уваги, посилює тривожність, збудливість або, навпаки, апатію. У цих умовах особлива роль належить учителю, який стає не лише транслятором знань, а й опорою, стабілізуючим чинником та посередником між травматичною реальністю і потребою дитини в психологічному захисті.

Психоемоційний стан учня є визначальним чинником його пізнавальної активності, мотивації до навчання, здатності до

соціальної взаємодії. В умовах воєнного стану педагогові доводиться поєднувати навчальну, виховну і психотерапевтичну функції, створюючи в класі атмосферу довіри, прийняття та передбачуваності. Здатність учителя підтримувати власну емоційну стабільність, володіти навичками емоційного саморегулювання та емпатійного реагування стає запорукою психологічного благополуччя дітей. Саме педагог може своєчасно помітити зміни у поведінці учнів, ознаки емоційного виснаження або стресу й організувати відповідну підтримку.

Загалом, з огляду на підвищену вразливість емоційної сфери молодших школярів у період воєнних дій, надзвичайно важливо розуміти масштаби та специфіку психологічних наслідків, які переживають діти. Воєнна реальність зумовлює глибокі зміни у їхній психіці, поведінці, тілесних реакціях і соціальних стосунках. Зовнішня нестабільність, втрата почуття безпеки, інформаційний тиск, вимушені переселення чи розлука з близькими створюють потужне емоційне навантаження, яке дитина часто не здатна самотійно опрацювати. Саме тому аналіз психоемоційних порушень, характерних для дітей, які проживають досвід війни, є необхідним кроком для усвідомлення того, у яких умовах педагог здійснює свою діяльність і які завдання постають перед ним у контексті психологічної підтримки учнів.

В Україні 75% дітей зазнали травматизації психіки на тлі війни, найбільш поширеними симптомами є «емоційні гойдалки» [6]. Дослідники Є. Підчасов та Н. Чепелева вважають, що діти, які проживають воєнні події, часто відчують внутрішню замкнутість, втрачають зацікавленість до занять, які раніше їх приваблювали, обмежують коло спілкування. Події воєнного часу можуть спричинити зупинку в їх особистісному зростанні. А наслідком тривалого впливу стресу на дітей під час військових подій можуть бути не лише психічні та/або психологічні розлади, а й хронічні соматичні захворювання, такі як проблеми зі шлунково-кишковим трактом, серцево-судинною системою, опорно-руховим апаратом, зниженням загальної опірності організму вірусним захворюванням тощо, що можуть бути зумовлені особливостями життя в умовах воєнного стану [8, с. 94]. Можна стверджувати, що війна має комплексний і довготривалий вплив на психіку дітей, торкаючись не лише емоційної, а й когнітивної, поведінкової та соматичної сфер. Травматичний досвід порушує відчуття безпеки, спричиняє емоційну нестабільність, знижує мотивацію до навчання й соціальної взаємодії, що ускладнює

процеси розвитку особистості. Така ситуація актуалізує потребу у створенні стабільного, підтримувального освітнього середовища, де вчитель стає ключовою фігурою у відновленні психологічної рівноваги та формуванні відчуття безпеки в дітей.

С. Лукомська вказує на те, що психотравмуюча ситуація, спричинена війною, спричиняє роздратованість, підвищену збудливість, настороженість, зумовлює проблеми зі сном; відчуття сукупності симптомів – горя і травми, уповільнення адаптаційних процесів до втрати; є ризик виникнення синдрому гострого горя і ПТСР одночасно [7, с. 84]. А науковці Д. Похілько та Д. Тітаренко зазначають, що у структурі особистості дитини, яка зростає в умовах війни, «формується риса «пасивності», все своє життя вона відкладає на потім; їй важко планувати, вона стає більш залежною від оточуючих» [9, с. 138]. Таким чином, можна зробити висновок, що тривале перебування дитини в умовах війни призводить не лише до гострих емоційних реакцій, але й до глибших особистісних змін. Втрата почуття стабільності, постійне переживання небезпеки та втрат формують у дитини хронічний стан напруження, що поступово трансформується у психологічну виснаженість і пасивність. Це проявляється у зниженні здатності до самостійності, труднощах із плануванням майбутнього, зниженні довіри до світу та себе. Отже, наслідки воєнної травматизації мають як короткочасний, так і відстрочений характер, що підкреслює необхідність системної педагогічної та психологічної підтримки дітей з боку вчителя як провідного дорослого в їхньому середовищі.

Серед симптомів, що вказують на погіршення психоемоційного стану дітей внаслідок військової агресії визначено найбільш поширені: безпідставне коливання настрою; підвищена тривожність; розлади сну; поганий апетит та/або розлади харчування; часті згадки, обговорення пережитих або побачених подій (гіперфіксація); порушення пам'яті, уваги, здатності до ефективного навчання; спалахи агресії; зниження / припинення бажання спілкуватися; нічні кошмари; панічні атаки; саморуйнівна поведінка (самопошкодження, шкідливі звички) [3].

А серед характеристик, які притаманні дітям та підлітками в умовах воєнного стану ще виділяють «зниження настрою через згадування про подію, яка сама собою спадає на думку, відчуття того, що травмівна ситуація відбувається знову, неприємні переживання при згадуванні тощо» [10, с. 564]. Отже, узагальнюючи наведені спостереження, можна зазначити, що психоемоційні порушення у

дітей, спричинені війсьними подіями, охоплюють широкий спектр проявів від тривожності й агресії до соматичних симптомів та порушення навчальної діяльності. Втрата довіри до світу, зниження настрою, нав'язливі спогади про травматичні події свідчать про глибокий внутрішній розлад, який потребує делікатного й професійного втручання. У цьому контексті роль учителя полягає у створенні безпечного простору, що сприяє емоційному відновленню, стабілізації поведінки та поступовому поверненню дитини до відчуття нормальності й психологічної рівноваги.

У сучасних умовах воєнного стану роль вчителя значно виходить за межі трансляції навчального матеріалу: він/вона стає одним із ключових чинників психоемоційної підтримки дітей. Дослідження О. Будник та А. Сайдак-Бурської вказує, що майбутні вчителі в Україні та Польщі розглядають себе не лише як педагогів з навчальної функції, а й як фахівців, готових працювати з дітьми, які пережили травму війни: серед основних викликів зазначено знижену мотивацію до навчання, тривожність, проблеми адаптації та потребу в спеціальних педагогічно-психологічних навичках [1]. Подібно, у дослідженні «Voices of teachers» вчителі відзначили, що програма соціально-емоційного навчання (SEE Learning) допомогла їм створити безпечніший та підтримувальний простір для дітей під час воєнного стресу, а також підвищити власну професійну та емоційну стійкість у класі [2]. Отже, наукові дані підтверджують, що педагогічна професія в умовах війни передбачає володіння не лише методикою навчання, але й компетенціями емоційної підтримки, створення безпечного психоемоційного середовища та стійкості до стресу.

Водночас важливим аспектом є турбота про самопочуття вчителя, оскільки стан педагога прямо впливає на якість взаємодії з учнями. У статті В. Лагодзінської виявлено, що розвиток творчого потенціалу педагогічного працівника є одним із чинників збереження його ментального здоров'я в умовах війни [4]. Також дослідники А. Вознюк та Т. Бабко підкреслюють, що надання психологічної допомоги саме педагогам – це поширене завдання, яке має системний характер у часи воєнних дій [5]. Таким чином, формування професійної готовності вчителя до підтримки психоемоційного стану учнів молодшого шкільного віку має включати два взаємопов'язані напрями: розвиток педагогічних навичок з емоційної підтримки та забезпечення власної емоційної і професійної компетентності.

Саме тому у кризових умовах, коли базові потреби дітей у безпеці, стабільності та передбачуваності порушені, саме вчитель стає

однією з ключових фігур, здатних підтримати внутрішню рівновагу й відновити довіру до світу. Для молодших школярів педагог часто є другою після батьків значущою особою, тому його емоційна стійкість, ставлення до дітей, тон спілкування та загальний емоційний фон взаємодії безпосередньо впливають на психоемоційний стан учнів.

Учитель у воєнний час виконує не лише освітню, а й виражену психотерапевтичну функцію. Він стає «контейнером» для дитячих страхів, тривожності та болю, допомагаючи їх осмислювати та проживати у безпечний спосіб. Через стабільність своєї поведінки, передбачуваність реакцій, теплоту та прийняття педагог створює простір, де дитина може відчувати опору й поступово відновити здатність до навчання, гри, комунікації. Особливо важливо, щоб учитель був уважним до невербальних проявів дітей (втоми, відстороненості, гіперактивності, раптових змін настрою) та реагував не покаранням чи осудом, а розумінням і підтримкою.

Позитивний психоемоційний клімат у класі формується через емпатійне спілкування, доброзичливу атмосферу, гумор, ігрові моменти, творчі завдання, що активізують ресурсні стани. Учитель має можливість застосовувати елементи арттерапії, дихальні вправи, короткі хвилинки релаксації, командні ігри на взаємодію, які знижують напруження та сприяють згуртованості. Уважне ставлення до переживань дітей, дозоване обговорення теми війни, надання простору для висловлення емоцій сприяють їх адаптації до складних умов.

Важливою є здатність учителя дбати про власний психоемоційний стан. Емоційно виснажений педагог не може бути стабілізуючим чинником для учнів. Тому вчитель повинен володіти навичками саморегуляції, усвідомлення власних меж, користуватися підтримкою колег або психолога. Збереження внутрішнього ресурсу вчителя є передумовою його ефективної підтримувальної ролі.

Таким чином, учитель у воєнний час – це не лише носій знань, а й провідник безпеки, емоційної стабільності та гуманності. Його роль полягає у відновленні довіри дитини до світу, формуванні почуття захищеності, підтримці віри у власні сили. Саме через особистість учителя школа може залишатися простором життя, розвитку і психологічного зцілення навіть у найскладніші часи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Budnyk O., Sajdak-Burska A. Pedagogical support for Ukrainian war-affected children: Future teachers' readiness to work in crisis. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. № 10 (3). P. 16-31.
2. Frazier T. Rosenstein S., Elkoin O., Marushchenko O., atalia Rudzynska N., Drozhzhina T.

Voices of teachers: a qualitative analysis of the feasibility and qualitative perceptions of impact of SEE Learning on the well-being of Ukrainian classrooms before and during war. 2025. № 19 (1). 3. Gradus Research. Analytical report. Changer in children's lives during the war. 2022. URL: https://gradus.app/documents/211/Children_Report_Gradus_28042022.pdf. 4. Lahodzinska V. The impact of the creative potential of educational staff on their mental health and subjective well-being during the war and post-war periods. *Psychological Journal*, 2024. № 10 (4). 5. Vozniuk A., Babko T. Psychological assistance to teachers under martial law. *Herald of Kyiv Institute of Business and Technology*, 2024. № 51 (2). 6. В Україні через війну травмована психіка у 75% дітей. Ukrinform 2022. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3473249-v-ukraini-cerez-vijnu-u-75-ditej-travmovana-psihika.html>. 7. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 78-85. 8. Підчасов Є В., Чепелєва Н. І. Стресові стани дитини під час війни. *Особистість, Суспільство, Війна: тези доп. учасників міжнар. психол. форуму*. Харків: ХНУВС, 2022. С. 93-95. 9. Похілько Д. С., Тітаренко Д. О. Травматичні фактори війни: вплив на дитячу психіку. 2017. С. 134-138. 10. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7 (25). С. 554-567.

Є. О. Павлюк,

доктор педагогічних наук, професор

Н. П. Берегова,

кандидат психологічних наук, доцент

В. Р. Ремішевський,

магістрант

(м. Хмельницький)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Здоров'я є однією з найвищих цінностей у житті людини, адже воно визначає її фізичну та психічну працездатність, соціальну активність і здатність до самореалізації. У сучасних умовах трансформацій суспільства, підвищеного темпу життя, зростання рівня стресових навантажень та інформаційного перевантаження питання збереження здоров'я набуває особливої актуальності. Людина постійно стикається з різноманітними викликами – від несприятливих екологічних умов і хронічного стресу до нездорового способу життя й недостатнього усвідомлення власної відповідальності за власне благополуччя. Саме тому стратегія і тактика самозбереження здоров'я

стають важливим напрямом дослідження в психології та педагогіці. [1].

У психології та педагогіці поняття здоров'я розглядається як цілісний феномен, що включає не лише відсутність хвороб, а й гармонійне функціонування людини в біологічному, психологічному та соціальному вимірах. Фізичний і психічний компоненти здоров'я є нерозривно пов'язаними й взаємодіють між собою, визначаючи якість життя, здатність до навчання, професійної діяльності та соціальної адаптації [5].

Фізичний компонент охоплює стан організму, функціонування його систем, рівень витривалості, працездатності та рухової активності. Він також включає поведінкові практики, що забезпечують збереження здоров'я: раціональне харчування, регулярну фізичну активність, дотримання режиму сну, відмову від шкідливих звичок. Водночас саме від фізичного благополуччя значною мірою залежить здатність людини до ефективної розумової діяльності та стійкості до психоемоційних навантажень.

Психічне здоров'я проявляється у здатності людини підтримувати внутрішню рівновагу, адекватно реагувати на зовнішні виклики та справлятися зі стресом. Воно включає емоційне благополуччя, розвинену саморегуляцію, здатність до емпатії, адекватну самооцінку та мотивацію, а також когнітивні можливості, що забезпечують навчання і професійну діяльність. Психічне здоров'я визначає якість міжособистісних стосунків, соціальну активність та відчуття сенсу життя.

Фізичний і психічний компоненти здоров'я тісно пов'язані: хронічні захворювання можуть спричиняти депресивні чи тривожні стани, а постійний стрес і психологічні проблеми, у свою чергу, негативно впливають на імунну систему та соматичні функції. У студентському та педагогічному середовищі цей взаємозв'язок особливо очевидний: емоційне виснаження або високий рівень тривожності знижує навчальну мотивацію, порушує концентрацію уваги, впливає на режим сну й харчування. [2].

Здоров'я – динамічний стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб і фізичних дефектів [4].

Відповідно, психофізичне здоров'я – це динамічний стан повного фізичного і психічного благополуччя, відсутність фізичний і психічних хвороб [3].

Сучасні наукові дослідження активно звертаються до

проблеми збереження здоров'я, яке на сьогодні має особливе значення. Поширення пандемії COVID-19 та тривалий стрес, спричинений війною, істотно посилили потребу у вивченні стратегій і тактик самозбереження здоров'я населення України. Сам термін «самозбереження здоров'я» носить міждисциплінарний характер і перебуває на перетині медицини, психології, педагогіки, соціології та економіки. Саме така багатоплановість поняття пояснює значну розпорошеність наукових підходів до його дослідження. Варто зазначити, що значна частина робіт зосереджується на вибірках студентів і майбутніх фахівців, тоді як недостатньо уваги приділяється аналізу специфіки самозбереження здоров'я у представників інших професійних сфер [2].

Окремою проблемою є нечіткість у визначенні самого поняття та рідше його використання у порівнянні з ширшими категоріями «здоров'язбереження» чи «самозбереження». Таким чином, можна говорити про певну диспропорцію: попри значний інтерес до проблематики здоров'я загалом, аспект «самозбереження здоров'я» досліджується менш активно. Водночас саме він, на нашу думку, становить невід'ємний та надзвичайно важливий компонент вищезгаданих категорій, адже поєднує як індивідуальну відповідальність за власний стан, так і соціально-культурні умови його підтримання.

Самозбереження – активність особи, спрямована на збереження свого життя і здоров'я (запасу фізичної і психодуховної міцності, цілісності і внутрішньої злагодженості), а також досягнутого рівня особистого фізичного, психічного, духовного і професійного розвитку [3].

Самозбереження здоров'я можна розглядати як систему установок, цінностей і практичних дій, спрямованих на підтримку фізичного, психічного та соціального благополуччя. Воно передбачає не лише уникнення шкідливих звичок, а й свідоме ставлення до власного організму, розвиток відповідальності за спосіб життя, здатність до самоконтролю та усвідомлений вибір поведінкових стратегій [4].

Також, самозбереження здоров'я розглядається не лише як комплекс профілактичних заходів, а й як активна життєва позиція, що передбачає свідомий вибір стилю життя, розвиток навичок саморегуляції, формування мотивації до підтримання фізичного та психічного благополуччя. Стратегія самозбереження визначає довготривалу орієнтацію на цінність здоров'я, а тактика – конкретні

дії й практики, що допомагають адаптуватися до мінливих умов середовища, зберегти працездатність і гармонію в особистісному та соціальному житті [1; 2].

Проблему значущості мотивації у процесі самозбереження підкреслює О. Янцаловський, який пропонує низку принципів, які лежать в основі формування стійкої мотивації до збереження здоров'я. Серед них – принцип науковості й доступності знань, системності та наскрізності, безперервності та практичної орієнтованості, інтегративності, динамічності й відкритості, а також принципи плюралізму, дисперсності та превентивності [5].

У працях також наводяться критерії та конкретні шляхи формування позитивної мотивації до самозбереження, що особливо важливо в роботі з молоддю. Такі підходи можуть бути адаптовані й до специфіки інших груп, зокрема менеджерів невиробничої сфери, що відкриває можливості для подальшого використання цих напрацювань у наших дослідженнях.

Як підкреслюють О. Іонова та Лук'янова [7], здоров'язбереження доцільно розуміти передусім як систему організаційних, педагогічних та психологічних заходів, спрямованих на створення умов для збереження, підтримки й розвитку здоров'я особистості. Йдеться не лише про індивідуальні дії, а про цілісний освітній чи соціальний простір, у якому формуються навички здорового способу життя, виробляється культура піклування про фізичне та психічне благополуччя. У цьому сенсі здоров'язбереження можна розглядати як зовнішньо організований процес, у якому особистість часто виступає учасником або об'єктом впливу.

Дослідження І. Заюкова [5] підкреслюють важливість розгляду самозбереження здоров'я як багатовимірного явища: воно проявляється не лише у фізіологічному чи медичному аспекті, але й у соціально-економічному та психологічному вимірі. Такий підхід дозволяє розуміти самозбереження як інтегративний процес, у якому поєднуються раціональна організація способу життя, ціннісне ставлення до здоров'я та розвиток психологічних механізмів регуляції поведінки.

Таким чином, у працях І. Заюкова самозбереження здоров'я постає не лише як індивідуальна активність людини, але й як соціально-економічний ресурс, що безпосередньо впливає на формування людського капіталу держави. Їхній підхід дозволяє розглядати здоров'я та його збереження як стратегічний чинник розвитку суспільства, адже високий рівень самозбережувальної

активності населення зменшує соціальні ризики, підвищує продуктивність праці та створює підґрунтя для сталого розвитку [1].

Методи самозбереження здоров'я можуть комбінуватися та застосовуватися на різних рівнях: не лише на державному, а й на організаційному, зокрема відповідними громадськими організаціями, які займаються питаннями здоров'язбереження населення та розвитку культури самозбереження здоров'я у людей. Такий підхід дозволяє забезпечити системність і комплексність впливу, адже поєднання державної політики, освітніх програм і діяльності організацій створює умови для формування стійкої мотивації до підтримки власного здоров'я. [2].

Стратегії самозбереження здоров'я – це цілісна система свідомих дій, установок, мотивів і поведінкових моделей, спрямованих на підтримання, зміцнення та відновлення здоров'я. Це не лише реакція на загрозу захворювання, а й довготривала програма життєдіяльності, заснована на усвідомленні цінності власного здоров'я як ресурсу для досягнення життєвих цілей. Стратегія самозбереження передбачає відповідальність людини за власне життя, здатність прогнозувати наслідки своїх дій і здійснювати вибір на користь здорових рішень [1].

У сучасних умовах суспільного розвитку проблема збереження та зміцнення здоров'я молоді набуває особливого значення. Молодіжний вік є періодом активного становлення особистості, вибору життєвих стратегій і цінностей, формування професійних планів і соціальних ролей. Саме в цей час відбувається інтенсивний процес соціалізації – засвоєння норм, правил і моделей поведінки, притаманних суспільству. Одним із ключових чинників, що визначає успішність цього процесу, виступає здатність до здоров'я.

Молодь є тією соціальною групою, яка знаходиться на етапі становлення життєвих орієнтацій, професійного самовизначення та пошуку власного місця у світі. Водночас саме цей період супроводжується підвищеним рівнем ризикованої поведінки, схильністю до шкідливих звичок, інтенсивними психоемоційними навантаженнями та стресами. У таких умовах особливого значення набуває формування стратегій самозбереження здоров'я, що виступають важливим фактором життєвої стійкості, успішної соціалізації та особистісної зрілості молоді людини [5].

Для молоді стратегії самозбереження мають особливе значення, адже саме в юнацькому віці формуються основні життєві установки, стиль поведінки, звички, які визначають стан здоров'я у дорослому

житті. Молоді люди часто перебувають під впливом соціальних, культурних і медійних чинників, які можуть як сприяти здоровому способу життя, так і провокувати ризиковану поведінку – наприклад, зловживання алкоголем, тютюном, порушення режиму праці та відпочинку, нераціональне харчування [4].

Фактори, що впливають на формування самозбереження здоров'я у молоді:

1. Сімейне виховання. Ставлення до здоров'я закладається в родині через приклад батьків, їхні звички та цінності.

2. Освітнє середовище. Школа й університет можуть стати простором розвитку здоров'язбережувальної компетентності, формування знань про психогігієну, профілактику стресів і залежностей.

3. Соціокультурні умови. Засоби масової інформації, соціальні мережі та субкультурні цінності можуть як стимулювати, так і перешкоджати здоровому способу життя.

4. Особистісні риси. Відповідальність, рефлексивність, внутрішній локус контролю сприяють усвідомленому вибору поведінки, що зберігає здоров'я.

Молодь, яка розвиває здоров'язбережувальні компетентності, демонструє більш високий рівень соціальної активності та адаптивності. Самозбереження здоров'я виступає умовою ефективної комунікації, продуктивного навчання, побудови кар'єри та створення гармонійних сімейних стосунків у майбутньому. Таким чином, здоров'я стає не лише особистісним ресурсом, але й соціальною цінністю, що забезпечує повноцінне включення в суспільство [6].

Здоров'я є базою життєстійкості. Молодь, яка володіє навичками самозбереження, має більше ресурсів для подолання труднощів. Наприклад, регулярна фізична активність і правильний сон підвищують стресостійкість, а вміння регулювати емоції та уникати деструктивних залежностей дає можливість зберігати внутрішній баланс навіть у кризових умовах.

Дослідження показують, що молоді люди з високим рівнем життєстійкості рідше вдаються до алкоголю чи наркотиків як способу втечі від проблем, частіше шукають конструктивні шляхи розв'язання ситуацій, виявляють більшу соціальну активність. Таким чином, самозбереження здоров'я виступає основою внутрішньої сили та витривалості [4].

Розвиток культури самозбереження здоров'я серед молоді має стати одним із пріоритетів державної політики та освітніх програм. Це

дозволить знизити ризики захворювань, підвищити рівень психічного благополуччя та сформувати покоління з високим рівнем життєстійкості, здатне витримувати виклики сучасного світу.

Структура стратегій самозбереження здоров'я включає декілька взаємопов'язаних компонентів:

1. Когнітивний компонент – сукупність знань про здоров'я, способи його збереження, усвідомлення факторів ризику, розуміння зв'язку між поведінкою і станом організму. Цей компонент передбачає формування валеологічної культури, критичного мислення щодо власного способу життя.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент – ставлення до здоров'я як до особистісної та соціальної цінності. Він виявляється у прагненні вести здоровий спосіб життя, у внутрішній готовності приймати рішення на користь самозбереження навіть у складних життєвих обставинах.

3. Емоційно-вольовий компонент – здатність контролювати свої емоції, протистояти стресу, долати шкідливі звички, зберігати внутрішню рівновагу. Саме цей аспект забезпечує стабільність та стійкість стратегій у реальному житті.

4. Поведінковий компонент – конкретні дії, спрямовані на підтримання здоров'я: фізична активність, дотримання режиму дня, раціональне харчування, відмова від шкідливих звичок, участь у профілактичних заходах, регулярні медичні огляди тощо [3].

Особливості стратегій самозбереження у молоді полягають у тому, що вони часто формуються під впливом соціального середовища – сім'ї, навчального закладу, друзів, медіа. Молодь схильна до експериментування, тому важливо, щоб у цей період вона отримувала позитивні моделі поведінки та мала можливість брати участь у здоров'язбережувальних програмах. Психологічна особливість молодого віку – прагнення до самоствердження та незалежності – може як сприяти розвитку відповідального ставлення до здоров'я, так і призводити до ризикованих вчинків, якщо відсутня достатня саморефлексія [2].

Важливою умовою ефективного формування стратегій самозбереження є розвиток психологічної компетентності у сфері здоров'я, яка включає навички самоаналізу, саморегуляції, уміння визначати власні ресурси і потреби. У цьому процесі важливу роль відіграють психологічні служби навчальних закладів, просвітницькі програми, тренінги особистісного розвитку, спрямовані на підвищення рівня усвідомлення цінності здоров'я [7].

Таким чином, стратегії самозбереження здоров'я молоді – це складна система знань, установок і поведінкових дій, що забезпечують гармонійне фізичне, психічне та соціальне функціонування особистості. Вони формуються у процесі виховання, освіти, самопізнання та життєвого досвіду. Розвиток цих стратегій є запорукою не лише індивідуального благополуччя, а й здоров'я нації в цілому, адже саме молодь є основним ресурсом майбутнього суспільства.

Формування здорового способу життя включає комплекс поведінкових, психологічних та соціальних практик, що сприяють збереженню фізичного стану та профілактиці хвороб. Основу здорового способу життя становить режим дня, який передбачає достатній час для сну, відпочинку та активності. Сон є критично важливим для відновлення енергетичних ресурсів організму, нормалізації метаболічних процесів та підтримки психоемоційного стану. Регулярне чергування роботи та відпочинку дозволяє уникати перевтоми і хронічного стресу, що, у свою чергу, знижує ризик виникнення серцево-судинних та психосоматичних захворювань [3].

Ще одним важливим компонентом здорового способу життя є профілактика шкідливих звичок. Вживання алкоголю, куріння, надмірне вживання кофеїну або енергетичних напоїв негативно впливає на роботу серцево-судинної та нервової систем, послаблює імунітет та знижує працездатність. Усвідомлення цих ризиків і формування мотивації до здорового способу життя є ключовим аспектом фізичного самозбереження.

Рухова активність є одним із основних ресурсів фізичного здоров'я. Регулярні фізичні навантаження сприяють зміцненню серцево-судинної системи, покращують роботу дихальної системи, підвищують витривалість і гнучкість м'язів та суглобів. Вони також позитивно впливають на психоемоційний стан людини: знижується рівень тривожності, депресивних проявів, покращується настрій і когнітивні функції. Систематична рухова активність формує адаптивні механізми організму, що підвищують його стійкість до стресових факторів і запобігають розвитку хронічних захворювань.

Рухова активність може реалізовуватися у різних формах: спортивні заняття, ранкова гімнастика, піші прогулянки, плавання, йога чи фітнес. Вибір конкретного виду активності залежить від фізичного стану, віку, індивідуальних переваг та умов життя людини. Головною метою є регулярність і системність навантажень, а не інтенсивність, що перевантажує організм. Особливо важливо

поєднувати аеробні навантаження з вправами на розвиток сили та гнучкості для всебічного зміцнення фізичного стану.

Раціональне харчування є ще однією ключовою стратегією фізичного самозбереження. Воно забезпечує організм необхідними макро- та мікронутрієнтами, підтримує нормальний обмін речовин і енергетичний баланс. Збалансоване харчування передбачає достатню кількість білків, жирів і вуглеводів, а також вітамінів, мінералів і харчових волокон. Недостатнє або надмірне харчування призводить до порушення фізіологічних функцій, зниження імунітету, розвитку ожиріння, серцево-судинних хвороб та порушень обміну речовин.

Раціональне харчування включає дотримання режиму прийому їжі, уникнення переїдання, відмову від шкідливої їжі та продуктів із високим вмістом трансжирів і цукру. Важливо поєднувати харчування з фізичною активністю, оскільки рухова активність підвищує потребу організму у вітамінах і мікроелементах, сприяє кращому засвоєнню поживних речовин і підтримці оптимальної маси тіла [2].

У сучасній психології здоров'я особливу увагу приділяють усвідомленому підходу до фізичного самозбереження. Формування здорових звичок у молодому віці є запорукою довготривалого підтримання фізичного стану в майбутньому. Освітні програми, тренінги та просвітницькі кампанії спрямовані на те, щоб студенти та працівники усвідомлювали взаємозв'язок між способом життя, фізичною активністю та харчуванням і розвивали навички самоконтролю.

Таким чином, стратегії фізичного самозбереження включають три взаємопов'язані компоненти: формування здорового способу життя, регулярну рухову активність та раціональне харчування. У комплексі вони забезпечують оптимальні умови для підтримки фізичного та психічного здоров'я, підвищують адаптивні можливості організму та запобігають розвитку хронічних захворювань. Усвідомлене впровадження цих стратегій у повсякденне життя є основою для формування культури здоров'я і довготривалого самозбереження особистості [7].

Узагальнюючи, самозбереження здоров'я є комплексним процесом, що включає як короткострокові, так і довгострокові тактики. Короткострокові заходи дозволяють оперативно відновлювати психофізіологічні ресурси, а довгострокові – формують системні звички та профілактичні стратегії. Комбінований підхід забезпечує ефективне підтримання фізичного та психічного здоров'я, підвищує адаптивні можливості організму та сприяє довгостроковій

стабільності психоемоційного стану.

Список використаних джерел та літератури:

1. Берзін В.І., Гармаш Л.С., Коцур Н.І. Основи психогігієни. Курс лекцій. Переяслав-Хмельницький. Освіта, 1997. С. 54–70. 2. Верхоланцева В. О., Мілаєв О. І., Мілаєва І. І. Формування здорового способу життя у здобувачів вищої освіти. Зб. наук.-метод. праць Таврійського держ. агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного. 2021. Вип. 24. С. 426-430. 3. Герасименко С. Особливості формування мотивації до здорового способу життя в студентів // *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 265-269. 4. Грушко В. С. Здоров'я людини та основи здорового способу життя : навч. посіб. з курсу «Валеологія». Тернопіль : ТНПУ, 2012. 386 с. 5. Мухамед'яров Н. Н. Формування здорового способу життя: теоретичний аспект // *Вісник Харківської держ. академії культури*. 2013. Вип. 39. С. 249–256. 6. Омельченко Л. М. Формування здорового способу життя студентів: психологічні чинники. *Науковий вісник НУБіП України*. Серія : Гуманітарні студії. 2017. № 274. С. 174-181. 7. Токман А. А. Прикладні аспекти формування здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів // *Наукові праці МАУП*. 2012. Вип. 2 (33). С. 217–221.

А. І. Параскевич,

здобувачка вищої освіти 2 курсу

Науковий керівник: І. Й. Старовойт,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ЯК ПСИХІЧНА ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

У сучасній психології особлива увага приділяється феномену агресії, зокрема спробам розглянути агресивну поведінку не лише як набір ситуативних актів, а як внутрішню, відносно стабільну характеристику особистості. Агресивність у цьому контексті розглядається як риса, що закладає певну схильність до агресивної поведінки незалежно від зовнішніх обставин.

Розуміння агресивної поведінки як психічної властивості дає змогу встановити, за яких умов вона може проявлятися, які фактори сприяють її зміцненню та як вона впливає на поведінку та міжособистісні стосунки.

Особливе значення це має в контексті підліткової психології, оскільки агресивна поведінка у підлітковому віці пов'язана з ризиком девіантності, конфліктів у родині та колективі, а також порушень взаємин з однолітками та дорослими.

Зважаючи на те, що психічний стан – це динамічне переживання, а психічна властивість – більш стабільна характеристика особистості, варто розрізняти «агресію» як поведінковий акт і «агресивність» як рису особистості.

Агресія – індивідуальна чи колективна поведінка або дія, направлена на заподіяння фізичної чи психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини чи групи. Готовність до агресивної поведінки розглядається як стійка риса особистості – агресивність [1].

Агресивність – стійка риса особистості, що проявляється в готовності до агресивної поведінки. Рівні її визначаються як наслідком у процесі соціалізації, так і орієнтацією на культурно-соціальні норми, найважливіші з яких – норми соціальної відповідальності та норми відплати за акти агресії. Важлива роль належить і таким ситуативним змінним: тлумаченню намірів оточуючих, можливості одержання зворотного зв'язку, провокуючому впливу зброї та ін. [1].

Існує підхід, який розглядає агресивність через призму поведінкових моделей тварин. Він трактує агресію як результат біологічних механізмів, що забезпечують виживання в умовах конкуренції. Таким чином агресії виконує функцію самозахисту та підтвердження домінування шляхом перемоги над суперником. Відповідно до цього підходу, агресивна поведінка розглядається як вроджена реакція, що визначається спонтанно на основі біологічної схильності.

Агресивна поведінка сформувалася за багато років еволюції і є еволюційною відповіддю на певні адаптаційні проблеми, які можуть виникати в онтогенезі. Розрізняють такі адаптаційні проблеми, щодо яких в процесі еволюції сформувалося еволюційне рішення з використанням агресивної поведінки та насильства: захист проти нападу, втримання сексуальних партнерів, повернення партнерів, нанесення шкоди одностатевим конкурентам, домінування та ієрархія, боротьба за ресурси, доступ до сексуально недоступних об'єктів тощо [2].

Сформована звичка до агресії та атак ускладнює розрізнення ситуацій, у яких агресивна поведінка є виправданою, від тих, де вона недоречна, що призводить до стійкої схильності особи реагувати агресивно. Формування агресивності також підсилюється культурними та субкультурними нормами, які індивід засвоює, наприклад через участь у спортивних іграх з агресивним стилем гри, де агресивні дії заохочуються та вважаються нормою.

Прагнення зберегти власну гідність, захиститися від групового тиску та продемонструвати незалежність зазвичай формує тенденцію до непокори, яка у разі протидії з боку оточення може призвести до проявів агресивної поведінки у індивіда.

Варто зазначити, що агресивна поведінка може проявлятися у різних формах, що охоплюють як вербальні, так і фізичні дії, а також пасивні й активні способи поведінки. Вона може бути прямою та непрямую, відкритою чи замаскованою. Така різноманітність проявів агресивності зумовлює необхідність розглядати її не лише як реактивну поведінку, а як психічну властивість.

Пряма агресія характеризується відритим проявом ворожості, коли людина не приховує своїх намірів від інших. Вона може проявлятися як у вигляді словесних погроз, так і у формі фізичних дій. Непряма агресія, навпаки, маскується під зовнішні прийнятні прояви – такі як неприязнь, сарказм чи іронічні висловлювання.

Фізична агресивність проявляється через безпосередній фізичний вплив на іншу особу з метою заподіяти їй шкоду або біль. Такий тип агресії може охоплювати широкий спектр дій, від простих штовхань до серйозних фізичних нападів, таких як удари, удушення чи навіть вбивство. Фізична агресія вважається найбільш очевидною та найнебезпечнішою формою агресивної поведінки, оскільки вона може призвести до тяжких тілесних ушкоджень чи навіть смерті жертви [3].

Вербальна агресивність – вона проявляється у використанні різноманітних словесних форм, які спрямовані на приниження, образу чи залякування іншої людини. Цей тип агресивності може включати в себе крики, лайку, глузування, погрози, сарказм та інші форми вербальних нападів [4].

Вербальна агресивність є однією з найпоширеніших форм агресивної поведінки, особливо в міжособистісних конфліктах. Наслідки такої поведінки можуть бути не менш руйнівними, ніж фізичної агресії, тому важливо формувати навички конструктивного вираження емоцій та задоволення власних потреб без вдавання до словесних нападів.

Реактивна агресивність – це тип агресивної поведінки, що виникає як безпосередня відповідь на зовнішній тригер або подразник. На відміну від проактивної агресії, реактивна агресія проявляється короткостроковою й імпульсивною реакцією на конкретну ситуацію. Реактивна агресія може бути викликана як фізичною загрозою, так і словесними нападами, образами чи фрустрацією. Важливою

характеристикою реактивної агресивності є її емоційна інтенсивність: вона зазвичай супроводжується сильними емоційними переживаннями, такими як гнів, образа, страх чи відчай. Людина, яка проявляє таку агресію, часто втрачає здатність контролювати свої дії та реагує імпульсивно, не замислюючись над наслідками. Подібні вибухи агресії можуть призвести до фізичного насильства, пошкодження майна чи словесних образ [5].

Проактивна агресивність – це форма агресії, яка виникає не як реакція на зовнішні подразники, а як ініційована суб'єктом дія, мотивована внутрішніми потребами та прагненнями. На відміну від реактивної агресивності, що є захисною реакцією на загрозу або фрустрацію, проактивна агресія є більш цілеспрямованою та навмисною поведінкою, спрямованою на досягнення бажаних результатів для суб'єкта. Такі форми агресії часто пов'язані з прагненням контролювати ситуацію, домінувати, досягти переваги або нав'язати свою волю оточенню. Вони можуть мати соціальний, інструментальний або навіть садистичний характер, коли суб'єкт отримує задоволення від самого процесу нанесення шкоди чи приниження інших [6].

Проактивна агресивність може проявлятися у вигляді фізичного насильства, словесних образ, маніпулювання та булінгу. Вона може бути спрямована як на конкретних осіб, так і на соціальні групи чи суспільство в цілому. Особливо небезпечним є поєднання проактивної агресії з психопатичними рисами особистості, оскільки в такому випадку дії суб'єкта можуть бути безжальними та не обмежуватися моральними чи правовими нормами [6].

Агресивна поведінка завжди виступає як цілісний акт, що потребує виявлення цілісності на рівні всієї особистості. Природа проявів полягає не в окремих психологічних характеристиках чи властивостях, а формується в межах однієї структурно організованої системи людини.

Термін «агресія» зазвичай асоціюється з негативними емоціями, такими як злість; з мотивами, зокрема прагненням образити чи заподіяти шкоду; а також негативними установками, зокрема расовими чи етнічними забобонами. Хоча ці фактори безсумнівно впливають на поведінку, що призводить до заподіяння шкоди, їх наявність не є обов'язковою умовою виникнення агресивних дій. Агресія може проявлятися у стані повної холонокровності, так і в умовах сильного емоційного збудження.

Усі форми агресивної поведінки мають спільну характеристику:

вони виникають як спроби контролювати ситуацію та впливати на неї з метою вдосконалення власного «Я» або оточення.

Переважає більшість науковців вважає, що агресивна поведінка формується під впливом цілого комплексу чинників. До внутрішніх належать темперамент, риси характеру, біологічні та фізіологічні особливості людини. Зовнішніми факторами, що також значно впливають на прояви агресії, є сімейна атмосфера, оточення та суспільно-політичні умови.

Передумовою агресії є адаптаційна проблема. З позиції еволюціоналізму визначено, що для розв'язання певних адаптаційних проблем є рішення у вигляді агресивної поведінки [2]. Виникнення агресивної поведінки залежить від таких умов: рівень фізіологічного збудження (чим вище рівень емоційного збудження – тим більш вірогідною є агресія); негативне або позитивне підкріплення агресивної поведінки в минулому (якщо агресія при зводила до розв'язання проблеми та задоволення потреб, то ризик агресивної поведінки збільшується); стан фрустрації або аверсивні подразники (біль, шум, тютюновий дим тощо) [7].

Л. Берковіц стверджує, що фрустрація є одним із багатьох аверсивних стимулів, здатних лише провокувати агресивні реакції, але не призводити до безпосередньо до агресивних дій. Вона формує лише готовність до таких дій, яка реалізується за наявності відповідних умов. Агресія проявляється тоді, коли існують стимулюючі фактори або попередні умови, що формуються злість, або коли реалізується загальна агресивна схильність [8].

Фрустрація – це емоційний стан, що виникає у ситуаціях, коли на шляху до досягнення бажаних цілей або задоволення потреб постають непереборні перешкоди. Вона проявляється через почуття розчарування, тривоги, роздратування та безнадійності, що істотно знижує продуктивність та ефективність поведінки.

Соціальне порівняння часто посилює фрустраційні переживання. Людина може відчувати, що отримує менше, ніж інші, або вважає себе менш значущою у стосунках з оточенням. Накопичена фрустрація здатна зміцнювати агресивність, а у випадку недостатнього самоконтролю – трансформуватися у відчуття неповноцінності та спрямувати агресію як на джерело фрустрації, так і на третіх осіб або на тих, кого індивід вважає слабшими чи ворогами.

Те, чи спричинить фрустрація агресивну поведінку, значною мірою залежить від суб'єктивної інтерпретації індивідом конкретних ситуацій. Фрустрація може стати тригером агресії у тому випадку,

коли її інтенсивність висока, коли вона виникає несподівано або сприймається як прояв свавілля чи несправедливості з боку оточення. Якщо людина усвідомлює перешкоду як таку, що виправдовує агресивну реакцію, ймовірність її прояву зростає.

Фрустрація створює психологічну готовність до агресивних дій, але їхня реалізація залежить від конкретних умов та стимулів. У дітей подібні механізми проявляються як поведінкові порушення, що характеризуються специфікою взаємодії з дорослими та однолітками

За оцінкою фахівців, підлітковий вік є періодом підвищеного ризику прояву агресивної поведінки, оскільки він супроводжується складними процесами психологічного та фізіологічного переходу. Серед підлітків посилюється негативізм, демонстративна поведінка стосовно дорослих, частіше проявляється жорстокість та агресивність [9].

Ще однією причиною агресивної поведінки може бути досвід жорстокого поводження в сім'ї. Підліток, який пізнає світ, переймає моделі поведінки дорослих, яких вважає авторитетом, тому будь-який прояв насилля в родині може вплинути на формування його поведінкових реакцій.

Разом з тим, на розвиток агресивності підлітка можуть впливати природні особливості його темпераменту, наприклад, збудливість і сила емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як дратівливість і невміння стримувати себе [10].

Підлітки, які схильні до фізичної агресії характеризуються низьким рівнем стриманості та самоконтролю, схильністю до імпульсивних дій, що часто зумовлено недостатньою соціалізацією або небажанням обмежувати власні потреби. Вони мають постійну потребу в яскравих, сильних враженнях і швидко нудьгують за їх відсутності, оскільки прагнуть постійної стимуляції. Терпіння, критичне мислення та здатність вчитися на власних помилках у них переважно не сформовані. Такі підлітки часто ігнорують моральні та етичні норми, не вважаючи їх значущими.

Іншу групу, становлять підлітки, схильні до проявів вербальної агресії. Їх вирізняє емоційна нестабільність, підвищена тривожність, вразливість і невпевненість в собі. Для таких підлітків характерний виражений внутрішньоособистісний конфлікт, що спричиняє постійне напруження та низьку фрустраційну толерантність, тобто навіть незначні труднощі можуть різко погіршувати їх емоційний стан. Навіть слабкі подразники здатні провокувати напади гніву, страху чи роздратування. Вони не прагнуть приховувати власні переживання, а

своє ставлення до інших найчастіше виражають у формі вербальної агресії. Їхня спонтанність та імпульсивність поєднується з підвищеною чутливістю й консервативністю, а прихильність до традиційних цінностей нерідко виступає засобом захисту від внутрішній переживань та конфліктів

Агресивний потенціал індивіда зберігається протягом всього життя. Проте в процесі соціалізації більшість людей набуває здатність регулювати свої агресивні імпульси та коригувати поведінку відповідно до соціальних норм і вимог суспільства. Частина осіб зберігає схильність до агресії, проте реалізує її у більш непрямій формі, наприклад через словесні образи, прихований примус чи прояви вандалізму. Інша група індивідів не засвоює механізмів контролю, що проявляється у прямих формах агресії, включно з фізичними насильством.

Серед чинників, які стримують прояви агресивності виділяють соціальні та особистісні детермінанти. До соціальних факторів належать страх покарання за агресивні дії, наявність підтримки, любові та дружніх стосунків, що формують соціально позитивний контекст взаємодії. До особистісних чинників відносять такі ризик, як поміркованість, толерантність, передбачливість, безконфліктність та високий рівень самоконтролю, які дозволяють регулювати імпульсивні реакції та обирати більш конструктивні способи вирішення конфліктів. Отже, поєднання зовнішніх та внутрішніх факторів відіграє ключову роль у запобіганні проявам агресивної поведінки

Таким чином, агресивна поведінка як психічна властивість особистості виступає стабільною рисою, що проявляється у готовності до агресивних дій у різних ситуаціях. Її прояви слугують як засобом самозахисту та підтримки соціального статусу, так і механізмом задоволення власних потреб або досягнення власних потреб або досягнення бажаних цілей.

Особливості темпераменту людини, так і імпульсивність, сила емоційної реакції та загальна активність відіграють значну роль у формуванні агресивної поведінки. У сукупності ці характеристики формують схильність до агресивності, яка стає стабільною рисою особистості та визначає готовність індивіда до агресивних дій у різних життєвих ситуацій

Список використаних джерел та літератури:

1. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
2. Buss D. M. Human aggression in evolutionary psychological perspective *Clinical Psychology Review* 2007. Vol. 17, No. 6. P. 605-619.

URL: [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00037-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00037-8) (дата звернення: 26.11.2025). 3. Бафталовська Н. Я. Агресивна поведінка підлітків. *Шкільному психологу усе для роботи*. 2010, № 6. С. 9–11. 4. Іванова В. В. Прояви агресивності у підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000, № 5, С. 5–16. 5. Яновська Т. А. Психологічні особливості становлення ідентичності у дітей підліткового віку. *Психологія і особистість*. 2015. № 2. (Ч. 1), С. 155–167. 6. Павелків В.Р. Методологічні та теоретичні засади дослідження агресії й агресивної поведінки. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* 2004, Т. 4. Вип. 4. 215–225 с. 7. Zillmann D. *Hostility and aggression*. New York : Publisher: Hillsdale, N. J. : L. Erlbaum Associates, 2009. 422 p. 8. Мізерна О. О. Основні чинники, що обумовлюють підліткову агресивність / О. О. Мізерна // *Молодь, освіта, культура і національна самосвідомість: Зб. матеріалів Всеукр. наук.практ. конф.*, 27-28 березня 2003 р.; У 5ти т. / Редкол.: М. І. Шкіль (вип. ред.) та ін. К.: Європ. унту, 2003. Т. 4. С. 211-214. 9. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості. Київ : «Либідь», 2007. 156 с. 10. Мойсеева О. Є. Психологія агресії: вікові та генетичні виміри: навч. метод. посіб. Київ : КММ, 2010. 128 с.

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

НАПРЯМИ АРТТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ТРИВОЖНІСТЮ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Рівень тривожності у дітей дошкільного віку сьогодні є однією з найбільш актуальних проблем, адже сучасне життя неминуче пов'язане зі стресовими ситуаціями. Дошкільники часто стикаються зі страхами, переживаннями, емоційною напругою, перевантаженням інформацією, що може спричиняти як емоційні, так і поведінкові порушення. Підвищена тривожність у цьому віці негативно впливає на формування психічного здоров'я та ускладнює подальшу соціальну адаптацію дитини. Тому важливо вже на ранніх етапах дитинства підтримувати розвиток емоційної стійкості, яка допоможе дитині краще справлятися з хвилюваннями, адаптуватися до нових умов і стане основою для її гармонійного розвитку та успішного майбутнього.

З огляду на те, що дошкільники ще не завжди можуть усвідомлено висловити свої переживання словами, особливо тривожні

стани, виникає потреба у використанні таких методів, які допомагають дитині безпечно й природно виражати внутрішні емоції. Саме тому арттерапія набуває особливої значущості в роботі з тривожністю у дітей дошкільного віку. Творчі форми діяльності (малювання, ліплення, казкотерапія, музична чи рухова імпровізація та ін.) створюють простір, де дитина може звільняти напругу, символічно опрацьовувати страхи та відновлювати відчуття контролю. Арттерапевтичні методики не лише знижують рівень тривоги, а й сприяють формуванню емоційної стійкості, підвищенню самооцінки та покращенню загального психологічного благополуччя дитини.

Через малювання та інші творчі вправи діти можуть виражати свої переживання, що допомагає їм краще розуміти свої емоції та знаходити шляхи їхнього подолання. Врахування дитячої фантазії, схильності до ігрової діяльності і потреби в самовираженні є важливими аспектами арттерапевтичних занять [6, с. 300–301].

Арттерапевтичні заняття з дітьми включають широкий спектр образотворчих матеріалів: фарби, олівці, фломастери, воскову крейду, пастель, а також матеріали для створення колажів і об'ємних композицій, такі як журнали, газети, папір, текстиль, природні матеріали (кора дерев, камінці, листя, квіти), а також пластилін та глина для ліплення. Ці матеріали стимулюють дитину до творчого самовираження, допомагаючи розвивати її здатність сприймати навколишній світ, розширювати емоційний спектр та підвищувати інтерес до творчості [8, с. 21–23]. Важливою є свобода вибору матеріалів дитиною, оскільки це є рушійною силою творчого процесу, що дає дитині можливість не лише експериментувати, але й здійснювати свій особистий творчий пошук.

Арттерапія охоплює низку напрямів, серед яких: образотерапія, казкотерапія, ігрова терапія, лялькотерапія, музична терапія, пісочна терапія, анімаційна терапія, танцювальна терапія, мандалотерапія, фототерапія, бібліотерапія, маскотерапія та ін.

Образотерапія використовується для врівноваження емоційного стану дитини, розвитку навичок міжособистісної взаємодії. Малювання надає дошкільникам можливість вільно обирати художні засоби для самовираження, що є важливою умовою подолання тривожності. Через кольори, лінії, форми та символи дитина передає власні емоції, внутрішні переживання й уявлення про світ. Важливо, що цей процес не зводиться лише до відтворення реальності, а він створює простір для фантазування, творчих спроб і пошуку оригінальних рішень [3, с. 41–43]. Під час малювання діти

мають змогу опосередковано висловлювати свої думки та переживання, що допомагає їм опрацьовувати негативні емоції та краще усвідомлювати власне ставлення до подій і оточення.

Важливими етапами в образотерапії є:

1) вільна активність, де дитина експериментує з різними кольорами та матеріалами, що викликає у неї емоційні переживання;

2) процес творчої роботи, де дитина повністю занурюється в створення малюнка, який виражає її внутрішній світ;

3) дистанціювання та розгляд результатів роботи, що допомагає дитині обговорити свої переживання;

4) вербалізація почуттів та думок, що виникли під час розгляду малюнка [2, с. 27–28].

Казкотерапія – це використання казок для терапевтичних цілей, що допомагає дітям усвідомлювати їх проблеми та знаходити шляхи їх вирішення. Казки є своєрідним мостом, що дозволяє дитині зустрітись з важливими емоційними ситуаціями та переживаннями в доступній та зрозумілій формі. Вони допомагають дітям вчитися моральним принципам і соціальним нормам, а також розвитку творчого мислення і вдосконалення взаємодії з навколишнім світом [1, с. 161–162]. Казкотерапія є однією з найефективніших форм терапії для дітей, оскільки казка супроводжує їх на різних етапах розвитку, допомагаючи сформувати правильні цінності і соціальні навички, а також інтегруватися в суспільство.

У процесі казкотерапії дитина може ототожнювати себе з героями казкових історій, переживаючи їхні труднощі та спостерігаючи, як персонажі знаходять вихід зі складних ситуацій. Це дає можливість дитині дошкільного віку відчувати підтримку, зменшити емоційне напруження та побачити, що навіть складні почуття можуть мати розв'язання. Така ідентифікація допомагає дитині краще розуміти власні переживання та знижує рівень тривожності. Ототожнення з героями казок сприяє тому, що дитина поступово вчиться взаємодіяти зі своїми емоціями та з навколишнім світом. Казкові персонажі часто демонструють моделі поведінки, які допомагають дитині впоратися зі страхами, невпевненістю чи емоційною напругою. Це формує у дошкільника відчуття безпеки та віру у можливість подолання власних тривожних станів [3, с. 106–107].

Казки містять метафори та символи, які можуть бути використані для роботи з реальними проблемами дитини. Через метафоричні образи дошкільник отримує можливість перенести свої

внутрішні переживання у казковий сюжет, що значно полегшує їх опрацювання. Метафора допомагає зменшити гостроту тривоги, надати почуттям більш зрозумілу форму та допомогти дитині знайти нові способи реагування на стресові ситуації [1, с. 165].

Лялькотерапія є одним із напрямів арттерапії, у якому лялька виступає основним засобом для корекційного впливу на емоційний стан дитини. Поєднання гри, творчості та проєкції внутрішнього досвіду робить цей метод особливо ефективним у роботі з тривожністю. Лялька слугує посередником між дитиною та дорослим, допомагаючи малюку безпечно висловлювати свої почуття, емоції та переживання, знижуючи напруження та полегшуючи емоційне вираження [5, с. 15].

Важливою складовою лялькотерапії є ідентифікація дитини з персонажами казок, мультфільмів або вигаданими героями. Завдяки цьому дитина може «проживати» ситуації, які хвилюють її в реальному житті, знаходити способи подолання труднощів та моделювати безпечніший емоційний досвід. Під час гри дитина створює власні сюжети, змінює завершення знайомих історій, що дозволяє їй опрацьовувати страхи, знижувати тривожність і поступово формувати відчуття контролю над ситуаціями, які викликають дискомфорт. Серед функцій лялькотерапії особливе значення має її емоційно-регулятивний потенціал. Взаємодія з ляльками допомагає дитині краще розуміти свої почуття, знижує емоційне напруження, сприяє розвитку стійкості до стресу. Важливою є й комунікативна функція: під час гри дитина вчиться передавати емоції персонажів, будувати діалоги та імпровізувати, що формує здатність безпечніше та більш впевнено висловлювати власні переживання, замість їхнього пригнічення [3, с. 127].

Окрему цінність у роботі з тривожністю має етап створення ляльки. Процес виготовлення персонажа з різних матеріалів активізує дрібну моторику, заспокоює, знижує рівень внутрішньої напруги та допомагає дитині відчувати себе автором і творцем. Вибір кольорів, форм, елементів декору дозволяє дитині передавати власний емоційний стан, що сприяє його усвідомленню та регуляції. Створюючи ляльку, дитина символічно «виносить» свої переживання назовні, що значно полегшує роботу з тривожними емоціями.

Залежно від мети заняття можуть використовуватися різні види ляльок, кожен із яких допомагає долати специфічні тривожні стани. Маріонетки сприяють розвитку концентрації та заспокоєнню через контроль рухів. Пальчикові ляльки допомагають знімати

напругу та поліпшують мовленнєву активність, що важливо для дітей, які через тривожність бояться висловлюватися. Тіньові ляльки дозволяють дитині переносити свої страхи у символічну площину світла і тіні, де їх можна безпечно опрацювати. Мотузкові ляльки сприяють емоційному розвантаженню завдяки м'якій текстурі й простоті маніпуляції. Площинні ляльки заохочують дитину створювати власні історії, що допомагає виразити складні емоції через сюжет. Ляльки-рукавички широко застосовуються у театралізованій діяльності, створюючи простір для переживання тривожних ситуацій у грі та пошуку безпечних способів реагування [7, с. 105].

Пісочна терапія є одним із дієвих методів арттерапії, що сприяє зниженню тривожності у дітей дошкільного віку. Її основою є використання піску як природного, приємного на дотик матеріалу, який дозволяє дитині вільно творити, моделюючи у пісочниці власні світи, події та ситуації [3, с. 200–201].

Під час створення пісочних композицій діти занурюються у гру, що водночас є терапевтично значущою. Через фігурки, ландшафти та піщані образи дитина може невербально виражати свої почуття, страхи, переживання або внутрішні конфлікти. Це допомагає опосередковано опрацювати тривожні стани та знаходити безпечний спосіб їх трансформації. Особливо важливо, що пісочна терапія реалізується в безпечному, комфортному середовищі, де дитина відчуває прийняття й підтримку. Така атмосфера сприяє активному самовираженню та вільному експериментуванню з образами, сюжетами, формами взаємодії. Саме через цю спонтанну гру відбувається розвиток емоційної чутливості, уяви, здатності створювати нові смисли та інтерпретації, тобто активізується креативне мислення [3, с. 203].

Крім того, пісочна терапія навчає дитину бачити кілька варіантів вирішення проблеми, формувати нові стратегії поведінки та знаходити нестандартні шляхи у складних ситуаціях. Такий досвід є фундаментом розвитку гнучкості мислення, інтуїції та винахідливості.

Крім того, важливою арттерапевтичною технікою є музикотерапія, яка через використання музичних інструментів та спів дозволяє розвивати емоційне сприйняття світу та виявляти внутрішні переживання через звук. Музика є потужним інструментом для стимулювання творчості та розширення уяви, оскільки кожен музичний елемент (ритм, мелодія, тембр) може впливати на емоційний стан людини [4, с. 31–32].

Отже, проблема тривожності у дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальною, оскільки саме в цей період формуються основи емоційної стійкості, психологічного благополуччя та здатності дитини адаптуватися до різних життєвих ситуацій. Стресові чинники сучасного середовища, інформаційне перенавантаження, емоційна вразливість у цей віковий період зумовлюють необхідність використання ефективних підходів, які враховують вікові особливості дітей та їхню природну потребу в грі, творчості й самовираженні.

Арттерапія в цьому контексті виступає одним із найрезультативніших засобів зниження тривожності, оскільки поєднує природні для дитини форми діяльності та дозволяє безпечно виражати і пропрацьовувати внутрішні переживання. Образотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія, музикотерапія та інші арттерапевтичні напрями створюють умови для зовнішнього вираження емоцій, символічного опрацювання страхів, зняття емоційного напруження й формування внутрішнього відчуття контролю та безпеки.

Кожен із представлених напрямів має свій унікальний терапевтичний потенціал: малювання допомагає опосередковано виражати тривожні стани, казка – знайти моделі подолання труднощів, лялька – безпечно проєктувати емоції, пісочниця – трансформувати переживання через символічні образи, музика – регулювати емоційний стан через звук. Усе це сприяє зниженню рівня тривожності, розширюють емоційний словник дитини, формують навички саморегуляції та забезпечують підтримувальне середовище, у якому дитина дошкільного віку може почуватися почутою, прийнятою і захищеною.

Арттерапія є важливим, доступним і природним інструментом у роботі з тривожністю у дітей дошкільного віку. Її використання дозволяє не лише зменшити прояви емоційного напруження, а й сприяє формуванню емоційної стійкості, що є основою здорового психологічного розвитку дитини та її успішної адаптації у соціальному середовищі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Данилюк І. В., Зольникова С. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 6. С. 161-173.
2. Каракатсаніс Т. В. Методи розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах (на основі досвіду Великої Британії): навч.-метод. рекомендації. Запоріжжя : Вид-во Хортицького нац. навчально-реабілітаційного центру Запорізької облради, 2014. 55 с.
3. Колпакчи О. С. Арттерапія: курс лекцій : навч. посіб. Київ :

Центр учб. літ-ри, 2018. 288 с. 4. Музикотерапія в Україні: зб. статей / пер. з нім. Г. Котовські, К. Полішук; за заг. ред. О. Львова, О. Вознесенської. Львів : БОНА, 2018. 76 с. 5. Вознесенська О. Л. Лялькотерапія: особливості та ризики використання ляльки в терапії. *Простір арттерапії: зб. наук. пр.* 2018. Вип. 1(23). С. 12-24. 6. Сорока О. В. Арттерапія: до питання термінології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 18 (23). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015, С. 299-306. 7. Станішевська В. І. Арттерапія: навчальний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. 172 с. 8. Atamanchuk N., Yalanska S., Tur O. Preschool children's creative development of practical art methods. *Psychological Journal*. 2020. № 6 (10). P. 17-28.

Г. Д. Романова,
учитель інформатики та математики
(м. Хмельницький)

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ: НАСЛІДКИ ТА МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ

Стрімкий розвиток цифрових технологій трансформував усі аспекти нашого життя, зробивши інтернет незамінним інструментом для навчання, спілкування та розваг. Особливо глибоко ці зміни торкнулися підлітків, для яких віртуальний світ часто стає основним середовищем існування. Однак зворотним боком цієї цифрової інтеграції є зростаюча проблема інтернет-залежності. Надмірне та неконтрольоване використання мережі може перерости в серйозну адиктивну поведінку, яка загрожує не лише психічному та фізичному здоров'ю молодого покоління, але й їхній здатності до повноцінної соціалізації та самореалізації в реальному світі. Розуміння сутності цієї проблеми, її руйнівних наслідків та ефективних методів подолання є критично важливим завданням для батьків, педагогів та фахівців з психічного здоров'я.

Інтернет-залежність (або проблемне використання інтернету) визначається як компульсивна потреба проводити багато часу в мережі, що призводить до страждання особистих, шкільних/академічних та робочих аспектів життя. Це не завжди клінічний діагноз у традиційному розумінні, але фахівці з психічного здоров'я спостерігають все більше підлітків, чийе життя повністю підпорядковане цифровим технологіям, що супроводжується симптомами тривоги, депресії та навіть суїцидальними думками.

Виникнення інтернет-залежності у дітей та підлітків є результатом складної взаємодії психологічних особливостей віку, соціальних факторів та особистісних проблем.

Зазвичай виділяють п'ять-шість основних категорій залежності, які можуть перетинатися між собою:

1. Кіберсексуальна залежність (Cybersex Addiction): нав'язливий потяг до відвідування порнографічних сайтів, участі в еротичних чатах або використання інших онлайн-сервісів сексуального характеру.

2. Залежність від кіберстосунків (Cyber-Relationship Addiction): надмірне занурення у віртуальні знайомства, дружбу або романи в чатах, на форумах чи в соціальних мережах. Такі онлайн-зв'язки замінюють реальне спілкування та існуючі стосунки.

3. Ігрова залежність (Internet Gaming Addiction): компульсивне (нав'язливе) бажання грати в онлайн-ігри, що часто супроводжується втратою відчуття часу та ігноруванням інших обов'язків. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) навіть визнала ігровий розлад (gaming disorder) окремим захворюванням в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-11).

4. Нав'язливий вебсерфінг. Перевантаження інформацією (Compulsive Information Seeking / Information Overload): безцільне та неконтрольоване блукання сайтами, постійний пошук інформації, що може призвести до «інформаційного перевантаження».

5. Компульсивні покупки / Азартні ігри в мережі (Net Compulsions / Online Gambling, Shopping): нав'язлива потреба в онлайн-шопінгу, участі в інтернет-аукціонах (наприклад, eBay) або азартних іграх на гроші.

6. Залежність від соціальних мереж та гаджетів (Social Media Gadget Addiction): окремі дослідження також виділяють залежність від використання конкретних пристроїв (гаджетів) та платформ, таких як Facebook, Instagram, TikTok, а також феномен фаббінгу (phubbing) – звички постійно відволікатися на телефон під час живого спілкування.

Українські дослідники, зокрема Ю. Асєєва, пропонують класифікації, поділяючи кіберадикції на: інтровертовані (комп'ютерна адикція, інтернет-адикція загалом, патологічне читання онлайн, вебсерфінг); екстравертовані (кіберкомунікативна адикція, селфітіс (залежність від селфі), кіберсекс, віртуальні знайомства).

Важливо зазначити, що в однієї людини може спостерігатися не один, а декілька видів залежності одночасно, які можуть мати різний ступінь прояву. Психологічні причини: вікові особливості (підлітковий вік характеризується емоційною нестабільністю, кризою ідентичності та активним пошуком себе і свого місця у світі. Інтернет

пропонує простір для експериментів з особистістю та ролями); прагнення до втечі від реальності (діти та підлітки часто використовують інтернет як притулок від буденних проблем, шкільних труднощів, конфліктів з батьками або відчуття власної неспроможності в реальному житті); пошук задоволення та відчуттів (віртуальний світ пропонує швидке задоволення та яскраві враження (ігри, відео), що стимулює «центр винагороди» мозку і може призводити до формування залежності); низька самооцінка та невпевненість (діти, які мають низьку самооцінку, можуть відчувати себе більш комфортно та успішно в онлайн-середовищі, де вони можуть створити ідеалізований образ себе або спілкуватися анонімно); відсутність навичок саморегуляції (нездатність контролювати свій час та імпульси, планувати свою діяльність та дотримуватися режиму дня).

Соціальні причини: недостатній батьківський контроль (відсутність чітких правил та обмежень часу користування пристроями з боків батьків є однією з ключових зовнішніх причин); проблеми в сім'ї (конфлікти, напружена атмосфера, відсутність емоційного зв'язку або уваги з боку батьків можуть штовхати дитину до пошуку підтримки та розваг у віртуальному світі); вплив однолітків (бажання бути «як усі» або мати доступ до того ж контенту/ігор, що й друзі, може призводити до збільшення часу, проведеного онлайн); доступність гаджетів: (широке розповсюдження смартфонів та інших пристроїв з постійним доступом до інтернету робить залежність більш ймовірною); відсутність альтернативних інтересів (якщо у дитини немає цікавих хобі, спортивних секцій або іншої позашкільної активності, інтернет стає основним джерелом дозвілля та вражень).

Біологічні та індивідуальні фактори: особливості нервової системи (деякі індивідуальні особливості, такі як схильність до імпульсивності або підвищена потреба в стимуляції, можуть збільшувати ризик розвитку залежності); психічні розлади (наявність супутніх психічних проблем, зокрема депресії, тривожних розладів або синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), може підвищувати вразливість до інтернет-залежності) [1, с. 17].

Наслідки надмірного захоплення інтернетом можна розділити на кілька ключових сфер. Психологічні та емоційні наслідки. Існує сильний зв'язок між інтернет-залежністю та підвищеним рівнем стресу, тривоги, депресії та самотності. Надмірний час, проведений за екраном, негативно впливає на концентрацію уваги, пам'ять та

здатність до критичного мислення. Дослідження показують зміни у функціональних зв'язках ділянок мозку, відповідальних за активне мислення. Фізіологічні наслідки (порушення сну, сидячий спосіб життя, гіподинамія, ожиріння, проблеми із зором та опорно-руховим апаратом). Соціальні та академічні наслідки (соціальна ізоляція, втрата навичок взаємодії в реальному житті, зниження академічної успішності та можливий розвиток ризикованої поведінки в інтернеті).

Однак помірне та контрольоване використання інтернету має багато переваг, які можуть бути помилково сприйняті як «позитивні наслідки» залежності. Соціальна підтримка. Інтернет дозволяє людям знаходити спільноти однодумців, особливо тим, хто відчуває себе ізолюваним у реальному світі (наприклад, представникам ЛГБТК+ спільноти або людям з рідкісними захворюваннями). Це може сприяти розвитку соціального капіталу та зменшенню відчуття самотності. Розвиток навичок (деякі види діяльності в інтернеті, такі як пошук інформації або онлайн-навчання, можуть сприяти покращенню навичок, необхідних для роботи та освіти). Доступ до інформації та ресурсів (Інтернет надає майже необмежений доступ до освітніх, культурних та інформаційних ресурсів, що може розширювати кругозір та сприяти саморозвитку). Покращення настрою (тимчасове). Заняття в інтернеті можуть тимчасово підвищувати настрій або допомагати втекти від особистих проблем, що пояснюється викидом дофаміну в центрі винагороди мозку. Проте, це є частиною механізму формування залежності і в довгостроковій перспективі призводить до погіршення психічного здоров'я [1, с. 40].

Важливо розмежовувати здорову, продуктивну взаємодію з інтернетом та залежність, яка за визначенням має руйнівний характер і пов'язана з негативними змінами в мозку

Запобігання виникненню інтернет-залежності є ключовим і передбачає систематичну роботу. На рівні школи: освітні програми та тренінги (проведення уроків, виховних годин та семінарів з питань кібергігієни, безпечної поведінки в інтернеті та негативних наслідків надмірного використання гаджетів); розвиток медіаграмотності (навчання учнів критичному мисленню, вмінню перевіряти інформацію та свідомо споживати контент); стимулювання позакласної активності (організація різноманітних гуртків, спортивних секцій та заходів, які зацікавлять учнів та нададуть альтернативу віртуальному дозвіллю); співпраця з батьками (проведення батьківських зборів та індивідуальних консультацій, надання рекомендацій щодо профілактики залежності вдома) [2, с. 25].

На рівні сім'ї: встановлення чітких правил (визначення лімітів часу роботи за комп'ютером, використання таймерів та заборона гаджетів під час їжі або перед сном); розташування комп'ютера у загальній кімнаті (рекомендовано розміщувати персональний комп'ютер у загальній кімнаті, а не в особистій кімнаті учня, що полегшує контроль за його використанням); позитивний приклад батьків (демонстрація поміркованого та здорового використання технологій дорослими членами сім'ї); підтримка та довіра (створення теплої, довірливої атмосфери, в якій учень не відчуватиме потреби втікати від проблем у віртуальний світ) [3].

На індивідуальному рівні: розвиток самоконтролю (навчання учнів навичкам самоорганізації та планування свого часу); захоплення новими справами (залучення до різноманітних хобі та інтересів, які допомагають розширити кругозір та знайти нові джерела задоволення); реальне спілкування (акцент на розвитку соціальних зв'язків та дружби в реальному житті, а не лише в онлайн-чатах).

Отже, Інтернет-залежність серед підлітків – це не просто модна тенденція чи примха нового покоління, а серйозний виклик сучасному суспільству. Вона негативно впливає на всі аспекти життя дитини, від фізичного здоров'я до соціальної адаптації. Ефективна профілактика та подолання цієї проблеми можливі лише за умови об'єднання зусиль батьків, освітніх установ та фахівців у галузі психічного здоров'я. Формування культури здорового та усвідомленого використання цифрових технологій, підтримка альтернативних інтересів та відкритий діалог є ключовими елементами у захисті підлітків від пастки віртуального світу та забезпеченні їхнього повноцінного та гармонійного розвитку [4, с. 78].

Ефективна профілактика та подолання інтернет-залежності можливі лише за умови об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін: батьків, педагогів, шкільних психологів та медичних працівників. Ключовими елементами успішної стратегії є формування культури здорового та усвідомленого використання цифрових технологій, розвиток критичного мислення та медіаграмотності, а також підтримка альтернативних інтересів та активностей у реальному світі. Відкритий діалог, встановлення чітких, але гнучких сімейних правил та власний позитивний приклад дорослих відіграють вирішальну роль у захисті підлітків від пастки віртуального світу. Тільки через комплексний підхід, що поєднує освіту, профілактику та, за необхідності, професійну допомогу, ми можемо забезпечити нашим

дітям можливість повноцінного, гармонійного та здорового розвитку в цифрову епоху.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаренко Н. Б., Ванда М. А. Інтернет-залежність: передумови, ознаки та ризики для підлітків. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2019.
2. Борисенко З. Психопрофілактика залежності підлітків від Інтернету. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. Вип. 49. 2021. С. 22–34.
3. Вакуліч Т. М. Інтернет-залежність як новий вид адитивної поведінки. *НПВ ім. М. Драгоманова*. Вип. 7(31). 2005. С. 22.
4. Войскунський А. Є. Актуальні проблеми психології залежності від Інтернету. *Психологічний журн*. Вип. 1. 2004. С. 90–100.
5. Акименко Т. Інтернет-залежність серед підлітків: ознаки та шляхи подолання. Матер. наук. Інтернет-конф. студ. і молодих вчених Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського «Перспективні напрями модернізації навчання». URL: dspace.vspu.edu.ua.
6. Інтернет-залежність та шляхи її подолання у підлітковому віці. Херсонський державний університет. URL: ekhsuir.kspu.edu.
7. Kuss D. J., Lopez-Fernandez O. L. (2016). Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World Journal of Psychiatry*, 22 (6-1), 143-176.
8. Makariuk, Zh. M. (2022). Internet addiction as one of the main types of addiction in modern high-school students. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 8(1), 38-44.
9. Young K. S. (2008). *Caught in the net: understanding Internet addiction*. Wiley.

А. В. Руденко,

здобувачка вищої освіти 4 курсу

Науковий керівник: В.В. Олійник,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДО НОВИХ РЕАЛІЙ

Розвиток особистості є динамічним процесом, який знаходиться під впливом багатьох факторів, включаючи соціальні умови, економічні зміни, культурні трансформації та інші глобальні процеси. В умовах постійних соціальних змін, характерних для сучасного світу, психологічні аспекти адаптації до нових реалій набувають особливого значення. Процес адаптації особистості до змінюваного середовища є не лише реакцією на зовнішні обставини, але й важливим етапом її розвитку, який дозволяє індивіду утримувати психологічну стабільність і зберігати внутрішній баланс, навіть у складних умовах.

Психологія адаптації особистості до соціальних змін

ґрунтується на кількох основних принципах. Першим є принцип гнучкості, що дозволяє людині ефективно реагувати на нові умови, не втрачаючи при цьому своєї основної ідентичності. Зміни, які відбуваються в суспільстві, можуть вимагати від особистості прийняття нових соціальних ролей, адаптації до нових професійних вимог, змін у взаємодії з іншими людьми. Психологічно зріла особистість здатна адаптуватися до таких змін, зберігаючи при цьому внутрішню гармонію і здатність до саморозвитку.

Другим важливим аспектом є емоційна стійкість, або здатність особистості долати труднощі та стресові ситуації, пов'язані із змінами в соціальному середовищі. В умовах глобалізації, технологічних інновацій та швидкої соціальної трансформації люди часто стикаються з тривогою, невизначеністю і страхом перед майбутнім. Вміння підтримувати емоційну рівновагу, розвивати стійкість до стресу і конструктивно реагувати на зміни є важливими факторами адаптації. Ключовими аспектами цього процесу є розвиток самопізнання й емоційної інтелігентності, здатність управляти власними емоціями та взаємодіяти з емоціями інших.

Іншим психологічним аспектом адаптації є готовність до змін і відкритість до нового досвіду. Люди, які мають високий рівень відкритості до нових ідей, культур і підходів, легше справляються із соціальними змінами. Вони готові навчатися новому, змінювати свою поведінку і мислення, що дозволяє їм зберігати конкурентоспроможність та ефективно функціонувати в умовах швидких змін. У цьому контексті важливу роль відіграє креативність – здатність знаходити нові способи вирішення проблем і адаптації до змін, а також розвивати нові навички, що відповідають вимогам сучасного світу.

Адаптація до соціальних змін не завжди є простим процесом. Вона може викликати серйозні психологічні проблеми, такі як депресія, тривожні розлади або криза ідентичності, особливо у випадках, коли зміни відбуваються швидко. У такому разі важливою є роль соціальної підтримки, яка може надаватися як на рівні близького оточення (сім'я, друзі), так і через професійну допомогу, наприклад, психологічне консультування. Психологічна підтримка дозволяє людині адаптуватися до нових умов, розвиваючи стратегії подолання стресу, а також забезпечує відновлення психологічної рівноваги.

У соціальних змінах також є позитивні аспекти, які можуть сприяти розвитку особистості. Поява нових можливостей для професійного зростання, глобалізація ринку праці, відкритість до

нових культур та ідей дають людині шанс реалізувати свій потенціал у нових сферах діяльності. Ці зміни стимулюють професійний розвиток, особистісне вдосконалення та самореалізацію. Вони створюють умови для розвитку нових навичок, творчих здібностей, що є важливими складовими самопізнання і задоволення від власної діяльності.

Отже, процес адаптації особистості до соціальних змін є комплексним і багатоаспектним. Він включає в себе як зовнішні соціальні фактори (економічні, політичні, культурні), так і внутрішні психологічні процеси (емоційна стійкість, саморозвиток, готовність до змін). Успішна адаптація передбачає не лише зовнішнє пристосування до нових реалій, але й внутрішню здатність особистості зберігати свою ідентичність, розвиватися та знаходити можливості для самореалізації в новому соціальному середовищі. Водночас важливою умовою цього процесу є підтримка здорових соціальних зв'язків, розвитку емоційної стійкості та готовності до змін.

Список використаних джерел та літератури:

Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства [Електронне видання] : збірник матеріалів IX Міжнародної науковопрактичної конференції, м. Ірпінь, 25–29 квітня 2024 року. Ірпінь : Державний податковий ун-т, 2024. 582 с.

Л. М. Стемпінська,
вчитель-дефектолог

К. Є. Стемпінська
вчитель-дефектолог
(м. Хмельницький)

ВЧИТЕЛЬ ЯК ФАСИЛИТАТОР ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна система освіти в Україні перебуває у процесі глибоких трансформацій, пов'язаних із впровадженням інклюзивних підходів та переосмисленням ролі педагога у розвитку особистості дитини. В умовах Нової української школи педагог постає не лише як носій знань, а як фасилітатор, що створює умови для розкриття потенціалу дитини, підтримує її внутрішній світ, сприяє емоційному зростанню та саморегуляції. Особливої значущості така роль набуває у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), для яких емоційна сфера часто є не менш уразливою, ніж когнітивна.

Питання емоційного розвитку дітей з ООП розглядається у межах гуманістичної та особистісно орієнтованої парадигм освіти, де провідним чинником успішної адаптації дитини виступає позитивне емоційне середовище, підтримане вчителем. Саме педагог є тією фігурою, яка щоденно моделює ситуації емоційного вибору, сприяє формуванню здатності до емпатії, саморегуляції, самоприйняття та конструктивного вираження почуттів. На думку І. Кравцової та А. Кравцової, емоційний розвиток дитини з ООП тісно пов'язаний із якістю міжособистісних контактів та рівнем прийняття її у значущому дорослому оточенні [2].

У цьому контексті вчитель виступає не лише як організатор освітнього процесу, а як фасилітатор емоційного досвіду, посередник між внутрішнім світом дитини та соціальними вимогами, провідник до усвідомлення й регуляції власних почуттів. Від емоційної культури, толерантності, здатності до співпереживання й педагогічної інтуїції вчителя залежить не лише якість навчання, а й успішність соціалізації учня з особливими освітніми потребами.

Отже, актуальність дослідження ролі вчителя як фасилітатора емоційного розвитку учнів з ООП зумовлена необхідністю формування нового педагогічного мислення, що поєднує професійні знання з психологічною чутливістю, емпатійністю та вмінням підтримати дитину у складних емоційних станах. Аналіз цієї проблематики дозволяє окреслити сучасні підходи до побудови емоційно безпечного освітнього простору та визначити практичні стратегії взаємодії педагога з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Емоційна (соціально-емоційна) компетентність охоплює сукупність навичок: розпізнавання власних і чужих емоцій, адекватне вираження почуттів, уміння регулювати емоційні реакції, емпатію та встановлення позитивних міжособистісних стосунків. Ці компетенції мають фундаментальне значення для успішної соціалізації дитини, її навчальної мотивації та психічного здоров'я [5]. Дослідження показують, що показники емоційної компетентності в дитячому віці є важливими предикторами пізнішої соціальної адаптації та шкільної успішності [6].

У контексті спеціальної освіти ці навички набувають додаткового значення, адже діти з ООП часто мають труднощі в розпізнаванні емоцій, регуляції поведінки та встановленні взаємодії з однолітками, що ускладнює їхню інтеграцію в освітнє середовище і підвищує ризик соціальної ізоляції [7]. Тому формування емоційної

компетентності має стати пріоритетом педагогічної роботи у спеціальних закладах.

Класична модель соціалізації емоцій підкреслює роль значущих дорослих – батьків, вихователів, учителів як носіїв емоційних моделей і як джерел зворотного зв'язку, через які дитина вчиться інтерпретувати та регулювати власні почуття. Педагогічна взаємодія виступає не лише як платформа для засвоєння академічних умінь, а й як безпосереднє середовище емоційного навчання: реакції вчителя на емоційні прояви дитини, його вербальні й невербальні сигнали формують у школяра очікування щодо безпечної або небезпечної міжособистісної взаємодії [6].

Практичні дослідження у сфері інклюзивної та спеціальної освіти підкреслюють, що саме якість міжособистісних контактів і рівень прийняття дитиною своєї значущості у дорослому оточенні передбачає успішність розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з ООП [7; 2; 3]. Це означає, що педагоги повинні не лише володіти методиками навчання, а й формувати емоційно безпечні практики спілкування, демонструвати терпимість, емпатію й моделювати прийняття.

Загалом, термін «фасилітатор емоційного розвитку» акцентує на тому, що вчитель не просто реагує на емоційні прояви, а створює структури й умови, у межах яких дитина тренує й інтегрує емоційні навички: ігрові та театралізовані вправи для розпізнавання емоцій, колективні вправи на співпереживання, релаксаційні техніки, арт-інтервенції, модульні заняття з емоційної грамотності. Фасилітація також передбачає індивідуальне адаптування завдань відповідно до можливостей і потреб учня з ООП (педагогічні огляди та методичні рекомендації з інклюзивної освіти) [8].

Емпіричні дані підтверджують, що коли вчитель активно фасилітує емоційні вправи та систематично інтегрує соціально-емоційні навчальні практики у шкільний день, у дітей покращуються показники саморегуляції, знижується рівень тривожності та підвищується готовність до співпраці [5].

Не менш важливим є власний емоційний ресурс педагога, а саме: рівень емоційного інтелекту, навички саморегуляції, здатність до рефлексії та професійної підтримки. Дослідження колективу авторів показують, що емоційний інтелект спеціальних педагогів позитивно корелює з якістю їхньої роботи та ефективністю підтримки учнів; соціальна підтримка та емоційне залучення також виступають медіаторами між емоційним інтелектом і професійною успішністю.

Отже, інвестиції в професійний розвиток педагогів (тренінги з емоційної компетентності, супервізії, програми підтримки) прямо впливають на можливість учителя виступати ефективним фасилітатором [9].

Українські роботи, що досліджують інклюзивну компетентність, також підкреслюють потребу підвищення професійних стандартів і навчальних програм для вчителів для роботи з СЕН-навичками у дітей [1]. Це включає як навчальні модулі з діагностики ідентифікації емоційних потреб, так і практичні вправи з фасилітації.

Діти з ООП – гетерогенна група з різними потребами (порушення розвитку, інтелектуальні труднощі, поведінкові розлади, аутистичний спектр тощо). Тому фасилітація емоційного розвитку потребує ретельної індивідуалізації: застосування зрозумілих візуальних підказок, структурованих сценаріїв взаємодії, помірної стимуляції, підтримки у формуванні вербальних/ невербальних засобів вираження почуттів. Концептуальні моделі, розроблені для дітей з затримками розвитку, вказують на важливість поєднання сімейних інтервенцій і шкільних практик [7].

Українські практико-наукові джерела пропонують приклади діяльностей (інтегровані уроки з елементами емоційної грамотності, арт-та терапевтичні вправи з природним матеріалом, мікрогрупова робота та використання візуальних карт емоцій), де усі ці підходи опираються на принципи безпеки, повторюваності та ресурсності. Такі підходи відзначаються у недавніх оглядах і методичних публікаціях [2; 3].

Метаналітичні та квазіекспериментальні дослідження вказують, що програми соціально-емоційного навчання (SE-learning), регулярні фасилітовані вправи на саморегуляцію, короткі групові практики та структуровані ігрові сесії демонструють позитивний вплив на емоційний стан та поведінку учнів, зокрема на зниження агресії та тривожності й підвищення навичок взаємодії. Водночас ключовими факторами успішності є тривалість інтервенції, якість підготовки педагога і залучення сім'ї до процесу [5].

Український освітній простір останніх років відчуває підвищений попит на програми психологічної підтримки й розвиток СЕН-навичок у спеціальній освіті. Оглядові матеріали й програми міжнародних організацій (UNICEF) наголошують на необхідності інтегрованих мультисекторних підходів, у яких школа та вчитель виступають одним із головних майданчиків психосоціальної

підтримки дітей [UNICEF]. Українські методичні розробки демонструють практичні алгоритми: тренінги для вчителів, інструкції з раннього виявлення емоційних потреб, шаблони рефлексивних занять та рекомендації щодо адаптації активностей для різних категорій ООП. Водночас системні виклики – це нерівномірність доступу до професійного навчання, брак ресурсів у школах спеціального типу та необхідність міжвідомчої координації з психологічними службами.

Таким чином, на основі теоретичних моделей і емпіричних результатів можна виокремити низку обов'язкових складових професійної практики вчителя-фасилітатора емоційного розвитку у роботі з дітьми з ООП:

1. Професійна підготовка (регулярні тренінги з емоційної компетентності, супервізії та практичні майстер-класи). Професійна компетентність учителя у сфері емоційного розвитку дитини є ключовою умовою його фасилітативної ролі. Регулярні тренінги з емоційної компетентності, участь у супервізійних групах, практичні майстер-класи з арттерапевтичних і тілесно-орієнтованих методів допомагають педагогам розвивати власну чутливість до емоційних проявів дітей і формувати навички ненасильницької комунікації. Вчитель, який розуміє закономірності емоційного реагування дитини з ООП (зокрема, дітей з порушеннями аутистичного спектра, інтелектуальними або мовленнєвими порушеннями), здатен адекватно регулювати взаємодію, попереджати афективні спалахи та формувати довірливі стосунки.

2. Створення емоційно безпечного середовища (передбачуваність процедур, чітка структура занять, правила групової взаємодії та практики прийняття). Безпечний простір є фундаментом для розвитку емоційної регуляції. У дітей з ООП часто спостерігається підвищена чутливість до змін, тому важливо забезпечити передбачуваність навчального процесу через сталість розкладу, послідовність дій, використання візуальних планів. Чітка структура занять, узгоджені правила групової взаємодії, ритуали початку та завершення уроку допомагають дитині відчувати контроль над ситуацією. Атмосфера прийняття та безоцінного ставлення з боку вчителя знижує рівень тривожності, стимулює довіру та сприяє формуванню позитивного «емоційного тону» навчання.

3. Індивідуалізація підходів (візуальні підказки, піктограми, альтернативні способи вираження емоцій, адаптовані завдання, картки емоцій). Діти з ООП мають різні рівні емоційної виразності, тому

завдання педагога – запропонувати альтернативні шляхи самовираження. Це можуть бути невербальні методи, які допомагають дитині позначати свій стан без необхідності вербалізації. Індивідуалізація також полягає у гнучкому дозуванні навантаження, підтримці через підкріплення навіть мінімальних успіхів.

4. Інтеграція зусиль сім'ї та мультидисциплінарної підтримки (координація з психологом, логопедом-дефектологом, реабілітологом, соціальним працівником). Емоційний розвиток дитини з ООП неможливий без узгоджених дій усіх залучених фахівців. Вчитель, який виконує фасилітативну роль, координує комунікацію між групою спеціалістів і сім'єю. Спільне визначення емоційних цілей розвитку, регулярний обмін спостереженнями та узгодження педагогічних стратегій допомагають уникнути суперечливих впливів і підвищують ефективність підтримки. Участь батьків у освітньому процесі (через спільні творчі заходи, домашні емоційні ігри, обговорення почуттів) створює тяглість досвіду дитини між школою та домом.

Проте необхідно розвивати локальні емпіричні дослідження ефективності конкретних фасилітаційних програм у різних категоріях ООП, вивчати довготривалі ефекти інтервенцій на академічні результати та психічне здоров'я, а також досліджувати механізми, через які емоційна компетентність вчителів впливає на поведінкові й емоційні результати дітей. Важливими є також дослідження процесів супроводу вчителя (супервізія, групова рефлексія) як факторів стійкості системи підтримки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бірюкова К. Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : Психологічні науки*. 2021. Вип. 16 (61). С. 5-15. 2. Кравцова І., Кравцова А. Формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами. *Матер. II Всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. 2022. С. 107-109. 3. Любашенко А., Руденко Л. Розвиток соціально-емоційних навичок у дітей з особливими потребами через інклюзивну освіту. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 1 (19). С. 1058-1073. 4. Пятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Studies in Comparative Education*. 2012. № 1 (11). 5. Denham S. A. Preschoolers' emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*. 2003. № 74 (1), P. 238-256. 6. Denham S. A., Bassett H. H., Wyatt T. M. The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. 2007. P. 614-637. 7. Guralnick M. J. Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays

(Research report). Center on Human Development and Disability, University of Washington. 1999. 8. UNICEF. Mental Health and Psychosocial Support: Multisectoral programming promoting the well-being of children and their families: Ukraine programme brief. 2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/53941/file/2025_MHPSS%20brief.pdf.pdf. 9. Wang J. et al. Special education teachers' emotional intelligence and its relationships with social support, work engagement and job performance: A job demands-resources theory perspective. *International Journal*. 2022.

О. Є. Стемпінський,
вчитель інформатики
(м. Хмельницький)

ПРОФІЛАКТИКА ЦИФРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ В УЧНІВ: РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний освітній простір стрімко трансформується під впливом цифровізації, яка одночасно відкриває нові можливості та породжує низку психологічних ризиків для здобувачів освіти. Одним із найпоширеніших викликів сьогодення є зростання рівня цифрової залежності серед дітей і підлітків. За даними міжнародних досліджень [5; 10], школярі проводять у мережі від 4 до 7 годин на добу, що часто перевищує рекомендовані норми та впливає на їхній когнітивний розвиток, емоційну регуляцію та соціальні навички. Надмірне використання гаджетів може призводити до підвищеної тривожності, порушення сну, зниження здатності до концентрації, формування адиктивної поведінки та зменшення реального емоційного контакту з оточенням.

Особливої уваги потребує шкільне середовище, у якому цифрові інструменти є невід'ємною частиною освітнього процесу. У цих умовах саме вчитель інформатики виконує ключову роль, адже він не лише навчає технічних навичок, а й формує відповідальне ставлення до цифрових ресурсів, сприяє розвитку критичного мислення, інформаційної гігієни та цифрової саморегуляції учнів. З огляду на те, що діти часто сприймають учителя інформатики як експерта у сфері технологій, саме його педагогічна позиція здатна стати запорукою профілактики цифрової залежності на ранніх етапах.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного осмислення ролі педагога в попередженні формування патологічних форм цифрової поведінки. Сьогодні важливо не лише

констатувати шкоду надмірного користування гаджетами, а й розробляти ефективні профілактичні підходи, які інтегруються у освітній процес та відповідають психологічним особливостям сучасних дітей. Педагог, який володіє знаннями про механізми виникнення цифрової залежності, здатний створити на уроках інформатики безпечний освітній простір, що сприятиме гармонійному розвитку учнів, їхній емоційній стійкості та відповідальній цифровій поведінці.

Таким чином, дослідження ролі вчителя інформатики у профілактиці цифрової залежності є своєчасним та значущим, адже стосується не лише якісного засвоєння навчальних дисциплін, а й психічного здоров'я майбутнього покоління та його здатності адаптуватися до викликів цифрової епохи.

У сучасному освітньому середовищі проблема цифрової залежності серед учнів набуває особливої актуальності. Цифрова залежність, або проблемне користування інтернетом та цифровими пристроями, характеризується втратою контролю над часом та формою використання гаджетів, втручанням у навчальну діяльність, соціальне життя та виникненням емоційного дистресу при обмеженні доступу до пристроїв [8]. Інтенсивне використання цифрових технологій під час навчання, хоча й необхідне для формування цифрових компетентностей, може стати тригером розвитку адиктивної поведінки. Саме тому питання профілактики цифрової залежності серед школярів є пріоритетним напрямом сучасної педагогіки та психології освіти. У звіті Європейського регіонального бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я відзначено, що серед підлітків з країн Європи, Центральної Азії та Канади «різко зростає» рівень проблемного використання соціальних мереж та ігор; дедалі більше дітей середнього та старшого шкільного віку мають симптоми залежності від інтернету [5].

Я. Кайманова та Н. Рябоконт вважають, що «цифрова залежність у сучасному суспільстві стає дедалі серйознішою проблемою і, як з'ясувалося, здатна чинити значний вплив на психічне здоров'я. Дана залежність являє собою складне і багатогранне явище, що характеризується надмірним і компульсивним використанням цифрових пристроїв і технологій. Вона може проявлятися в різних формах, включно з ігровою залежністю, залежністю від соціальних мереж, онлайн-покупок та інформаційного перевантаження» [1, с. 71]. Д. Кірова наголошує на тому, що залежність від цифрового середовища суттєво змінює емоційне

функціонування: коливання настрою, роздратованість, апатія або навпаки – гіперемоційність є типовими емоційними реакціями в ситуаціях цифрової перенасиченості [2, с. 310].

На думку групи українських дослідників, цифрова залежність у дітей призводить до виникнення цілого ряду психологічних та соціальних проблем: конфлікти з оточуючими; апатія та депресивний настрій; перевага віртуального простору над реальним життям; значні та відчутні труднощі в адаптації у навколишньому соціальному просторі; проблеми з навчанням (розумінням та оволодінням матеріалом); емоційні та поведінкові проблеми; байдужість до рідних та близьких; нерозвиненість вольових якостей; відсутність життєвого досвіду; збіднення емоційної сфери; звуження кола інтересів; інфантильність, боязнь прямих контактів у суспільстві; труднощі з контролем; потяг до збільшення користування віртуальним простором для досягнення задоволення чи релаксації або для протидії дисфоричному настрою; відчуття дратівливості, апатії, дискомфорту чи паніки при відсутності можливості користуватись інтернетом; боязнь втрати телефона чи зв'язку (номофобія та ін) [4].

Узагальнюючи наведені твердження, можна зробити висновок, що вчитель виконує ключову роль у профілактиці цифрової залежності серед учнів. Його завдання полягає не лише в навчанні цифрової грамотності, а й у формуванні у дітей усвідомленого та регульованого користування цифровими технологіями. Через систематичне спостереження за емоційним станом учнів, своєчасне виявлення ознак надмірного користування гаджетами та впровадження педагогічних і превентивних стратегій, таких як встановлення правил роботи з пристроями, інтерактивні вправи на самоконтроль і групові дискусії про цифрову гігієну, вчитель здатен мінімізувати негативний вплив цифрової залежності на психічне здоров'я школярів, сприяючи формуванню стабільних емоційних реакцій і здорових поведінкових моделей.

Тому вчитель інформатики займає ключову позицію у профілактиці цифрової залежності. З одного боку, він є експертом у сфері інформаційних технологій, а з іншого – педагогом, який формує навчальні практики та соціальні норми користування технологіями. Дослідження показують, що вчителі усвідомлюють ризики надмірного використання гаджетів, проте часто потребують методичної підтримки та чітких інструментів для профілактики [6]. Вчитель інформатики може реалізовувати освітню функцію, навчаючи учнів планувати час онлайн, розпізнавати інформаційні маніпуляції,

визначати емоційні тригери надмірного користування цифровими пристроями, а також проводити інтерактивні вправи з тайм-менеджменту та цифрової гігієни [10].

Крім освітньої функції, учитель виконує профілактичну роль, моніторячи ознаки проблемного використання цифрових ресурсів, такі як падіння уваги, втома, зниження участі у класних активностях. Для цього доцільно застосовувати короткі опитувальники та скринінгові інструменти, що дозволяють вчасно виявляти дітей із високим ризиком залежності [6; 8]. Важливим аспектом є також фасилітаційна роль учителя для моделювання здорових практик у класі, а саме: дотримання правил роботи з пристроями, періодичні «безекранні» активності, рефлексії щодо емоційного стану під час використання технологій. Створення таких групових норм сприяє зменшенню ризиків розвитку адиктивної поведінки.

Важливою є комунікаційна функція вчителя інформатики через співпрацю з батьками та залучення їх до формування здорових цифрових практик у домашньому середовищі. Проведення лекцій, вебінарів та практичних рекомендацій щодо екранного часу та цифрової гігієни дозволяє покращити контроль за поведінкою дітей поза школою та підвищує ефективність шкільних превентивних заходів [10]. На сімейному рівні вагомим заходом профілактики цифрової залежності виступає узгоджена система правил, що регламентує використання мобільних телефонів та інших гаджетів у побуті. Формування чітких сімейних норм (наприклад, обмеження використання пристроїв під час прийому їжі чи перед сном) сприяє розвитку самоконтролю, формуванню відповідального ставлення до цифрових практик та зниженню ризику перевантаження інформацією [3, с. 343].

Практичні інструменти, які може впровадити вчитель інформатики, включають модулі з цифрової гігієни з конкретними правилами та вправами на самообмеження, інтеграцію тайм-менеджменту у навчальний процес, ігрові та рефлексивні вправи, а також короткі вправи з емоційної регуляції під час роботи з пристроями. Докази ефективності таких мультикомпонентних шкільних інтервенцій підтверджують, що комплексні програми, які включають навчання навичкам самоконтролю, роботу з батьками та міждисциплінарну підтримку, знижують симптоми проблемного користування цифровими ресурсами та покращують навчальні результати учнів [7; 10].

У контексті профілактики цифрової залежності в учнів вчитель інформатики може впроваджувати комплекс психопрофілактичних заходів у освітній процес, спрямованих на формування здорового ставлення до цифрових технологій, розвитку самоконтролю та емоційної грамотності. До таких заходів належать:

- педагогічне моделювання та просвітницька робота. Вчитель проводить заняття, у яких роз'яснює поняття цифрової залежності, її симптоми та наслідки для психічного та фізичного здоров'я. Важливо підкреслювати роль дозованого використання гаджетів і наголошувати на балансі між онлайн- та офлайн-діяльністю. Такі заняття можуть включати інтерактивні дискусії, демонстрацію прикладів надмірного користування технологіями та аналіз власного цифрового часу;

- впровадження структурованого цифрового режиму в освітньому процесі. Вчитель визначає чіткі часові рамки для використання гаджетів на уроках і поза ними, запроваджує паузи для фізичної активності та вправ на релаксацію. Це допомагає учням усвідомлено планувати свій час і знижує ризик компульсивного користування цифровими пристроями;

- розвиток навичок самоконтролю та рефлексії. На уроках інформатики можуть застосовуватися вправи на самооцінку свого емоційного стану після тривалого використання технологій, ведення «цифрового щоденника» або графіків часу, проведеного онлайн, що сприяє усвідомленню власних звичок та їх регуляції;

- ігрові та інтерактивні методи. Використання гейміфікації, квестів та командних завдань без застосування гаджетів стимулює учнів до активного спілкування та взаємодії, одночасно відволікаючи від надмірного перебування у цифровому середовищі. Такі активності розвивають соціальні та емоційні компетенції, зменшують рівень стресу та сприяють формуванню здорових моделей поведінки;

- індивідуальна робота з учнями. Вчитель може відслідковувати учнів із ознаками компульсивного користування цифровими технологіями, проводити короткі індивідуальні бесіди, встановлювати персональні цілі щодо дозованого використання гаджетів, надавати рекомендації для батьків щодо спільного контролю цифрового часу;

- інтеграція міжпредметних та міждисциплінарних підходів. Спільна робота з психологом, соціальним педагогом або класним керівником дозволяє створити системну підтримку для учнів, враховуючи їхні психологічні особливості та соціально-емоційний стан. Вчитель інформатики може координувати інтеграцію завдань з

цифрової гігієни у навчальні проекти та практичні заняття.

Застосування цих заходів формує у учнів критичне ставлення до використання цифрових технологій, розвиває емоційну регуляцію, самоконтроль та усвідомлене користування гаджетами, що в комплексі зменшує ризики виникнення цифрової залежності.

Таким чином, роль учителя інформатики у сучасній школі є не лише навчальною, а й превентивною: через поєднання педагогічного впливу, експертних знань з цифрових технологій і безпосереднього контакту з учнями він може формувати у школярів усвідомлене, безпечне та раціональне використання цифрових ресурсів. Інтеграція модулів цифрової гігієни, моніторинг поведінки, фасилітація групових норм та комунікація з батьками створюють комплексну систему профілактики цифрової залежності в освітньому середовищі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кайманова Я. В., Рябоконь Н. С. Цифрова детоксикація: вплив на психологічне благополуччя та стратегії впровадження. *Наукові записки*. 2024. Вип. 2 (4). С. 71-76.
2. Кірова Д. О. Цифрова залежність як виклик сучасний психіці: між нормою, звичкою та патологією. Молодіжна наукова ліга. Львів, 2025. С. 309-311.
3. Смілянець Т. Л. Профілактика телефонної залежності серед молоді. *Габітус*. 2025. Вип. 73. С. 340-343.
4. Федорців О., Чорномидз А., Чорномидз І., Чорномидз Ю. Інтернет-залежність, залежність від соціальних мереж та смартфонів як елемент адиктивної поведінки підлітків. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Том 10. № 3. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/646>
5. A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. World Health Organization. 2022. URL: <https://iris.who.int/items/b7538d5f-d9ba-455f-ae11-80b28a43c76a>
6. Kawabe K., Horiuchi E., Hosokawa R., Nakachi K. School teachers' awareness of internet addiction in elementary schools. *PMC*. 2023. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10374419/>
7. Mykolaiko V., Soloshchenko V., Korshevniuk T., Taran G., Pavlov Y. Digital literacy of teachers and students: development model. *Interacción y Perspectiva Dep. Revista de Trabajo Social*. 2024. Vol. 14 No3. P. 605-619.
8. Seema R. Students' digital addiction and learning difficulties. *Frontiers in Education*. 2023. Volume 8. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2023.1191817/full>
9. To grow up healthy, children need to sit less and play more (screen time guidance). World Health Organization. 2019. URL: <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
10. Wang M., Zhang H. School-Based Intervention for Preventing Problematic Internet Use. *SAGE Publications*. 2025. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10497315251358468>

В. В. Стецюк,
*учитель української мови та літератури,
учитель вищої категорії
(м. Хмельницький)*

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ МЕНТАЛІТЕТ ТА МОВУ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Формування духовної культури особистості є одним із ключових завдань сучасного суспільства, особливо в умовах політичних, культурних та ціннісних трансформацій, які переживає Україна. У час глобалізації та інформаційних впливів національна ідентичність нерідко опиняється під загрозою розмивання. Саме тому важливим стає звернення до глибинних джерел духовності – менталітету та мови українського народу, які протягом століть забезпечували стійкість нації, її моральну та культурну неперервність.

Духовна культура – це не лише система вірувань, традицій чи норм моралі, а внутрішній світ особистості, її здатність до самопізнання, співчуття, творчості та відповідальності. Вона формує людину як суб'єкта історії, носія цінностей і спадкоємця традицій. Український менталітет, ґрунтований на любові до свободи, повазі до землі, родини та спільноти, є тим культурним ґрунтом, з якого проростає духовна самосвідомість особистості. Водночас мова – як скарбниця історичного досвіду та емоційної пам'яті народу – виступає засобом передачі духовного спадку від покоління до покоління.

Актуальність дослідження полягає в усвідомленні того, що без опори на ментальні та мовні основи національна культура втрачає здатність виховувати цілісну, духовно зрілу людину. Особливо це стосується молодого покоління, яке в умовах інформаційного тиску потребує духовних орієнтирів та внутрішніх опор.

Метою даної статті є аналіз ролі українського менталітету та мови у формуванні духовної культури особистості, а також виявлення тих культурних механізмів, які забезпечують передачу духовних цінностей у сучасному суспільстві.

Завдання дослідження: розкрити сутність духовної культури особистості; охарактеризувати ключові риси українського менталітету; визначити роль української мови у становленні духовності; показати взаємозв'язок ментальності й мовної традиції у вихованні особистості.

Таке дослідження сприяє глибшому розумінню культурної місії українського народу та відкриває перспективи духовного відродження в умовах сучасних викликів.

Духовна культура особистості є фундаментальною категорією в гуманітарних науках, що охоплює внутрішній світ людини, її систему цінностей, моральних переконань, світоглядних орієнтацій та здатність до саморефлексії. На відміну від матеріальної культури, яка проявляється у створених предметах і технологіях, духовна культура існує у сфері свідомості та поведінки, визначаючи, як людина мислить, відчуває і взаємодіє зі світом [1, с. 15].

У філософській традиції духовність трактується як здатність людини виходити за межі суто біологічних потреб, прагнучи до істини, добра та краси. Духовна культура – це вираження цієї здатності через моральні норми, релігійні вірування, творчість, емоційну чуттєвість і прагнення до гармонії. Вона формує внутрішній стрижень особистості, що дозволяє людині чинити вчинки не лише з користі, а й із почуття обов'язку, честі, любові [2, с. 28].

Духовна культура особистості охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-смысловий – усвідомлення сенсу життя, визначення добра і зла, справедливості, гідності; світоглядний – уявлення про людину, світ і своє місце в ньому; морально-етичний – здатність орієнтуватися на загальнолюдські та національні моральні норми; емоційно-почуттєвий – здатність до співпереживання, милосердя, любові; креативний – прагнення до творчого самовираження, пізнання та розвитку.

Разом ці елементи створюють духовний образ людини, що не лише пристосовується до світу, а й прагне його вдосконалювати. Українські мислителі, зокрема Г. Сковорода та П. Юркевич, наголошували, що «істинна людина живе у серці», тобто в духовному виборі, совісті та доброті, а не в зовнішньому статусі чи добробуті [3, с. 41].

Духовна культура не виникає стихійно – вона формується у процесі виховання, освіти, залучення до культурних традицій. Провідну роль відіграють родина, школа, релігія, мистецтво та суспільні цінності. Проте особливе місце серед чинників духовності належить мові та менталітету народу, оскільки саме вони визначають, якими категоріями людина мислить, що вважає святим, що сприймає як істину і красу.

Отже, духовна культура особистості є відображенням як індивідуального досвіду, так і колективної пам'яті народу. Без усвідомлення національних коренів духовний світ людини ризикує стати поверхневим та безґрунтовним, позбавленим глибинного сенсу. Це зумовлює необхідність звернення до українського менталітету та

мови як основних джерел духовного розвитку.

Український менталітет – це сукупність психологічних, культурних і світоглядних особливостей, що формувалися протягом століть у процесі історичного буття українського народу. Він визначає характерні риси нації, її ставлення до світу, ціннісні орієнтири та способи вираження духовності. Формування духовної культури особистості неможливе без урахування цього глибинного ментального коду, адже саме національний характер задає рамки морального вибору, емоційного реагування та соціальної поведінки [4, с. 52].

Історичні витоки українського менталітету. Український світогляд виростав із поєднання аграрного укладу, козацької свободи та християнської моралі. Землеробство формувало тісний зв'язок із природою, терпеливість, любов до праці. Козацька доба породила волелюбність, прагнення до автономії, готовність до самопожертви заради громади. Християнство закріпило ідеї милосердя, терпіння, духовної покоры, що згодом трансформувалися у глибоке почуття співчуття та гуманності [5, с. 34].

Ключові риси українського менталітету, що впливають на духовність особистості: Волелюбність і гідність. Українець історично не терпів насильства і прагнув свободи духу. Це виявляється у прагненні до автономії, правди й непокоры несправедливості. Колективізм і громадіство. На відміну від індивідуалістичних культур, українська душа формується в «громаді», через взаємопідтримку, толоку, родинну єдність. Ліричність і емоційна чутливість. Українці схильні до глибокого переживання – звідси багатство пісенності, фольклору, символічності у вираженні почуттів. Морально-етична уважність. Ментальні традиції привчають до совісного ставлення: «що люди скажуть», «чужого не бажай – ці вислови є етичними маркерами народу.

Менталітет як чинник формування морального вибору. Українці надають перевагу не силі, а правді. Замість агресії – смирення, замість вигоди – совість. Саме тому в духовній культурі українця домінує не героїчне, а моральне начало. Особистість виховується через внутрішню відповідальність, а не через зовнішній примус [6, с. 24].

Роль родинного виховання. Українська родина – хранитель колективної пам'яті. Через народні звичаї, колядки, молитви, подвійні імена, символи (рушник, хата, хрест) дитина долучається до духовних категорій: Бог, честь, земля, рід. Так відбувається передача не лише знань, а й духовного досвіду.

Подвійність менталітету: сила крізь страждання. Український менталітет має у собі глибоке відчуття трагізму, пережитого через війни, голодомори, поневолення. Ці випробування виховали терплячість і співчуття. Звідси – особлива висота духовності, що ґрунтується не на тріумфі, а на внутрішній стійкості.

Таким чином, український менталітет є не просто психологічною характеристикою нації, а духовним фундаментом, на якому формується особистість. Він визначає спосіб бачення світу, співвідношення добра і зла, готовність до взаємодопомоги, а головне – здатність не втратити людяність навіть у найважчі історичні часи.

Мова – це не лише засіб спілкування, а насамперед духовний каркас народу, в якому зберігаються його пам'ять, світогляд, моральні орієнтири та естетичні цінності. Українська мова віками виконувала роль «душі нації», об'єднуючи покоління, зберігаючи історичний досвід та внутрішню свободу навіть тоді, коли державність втрачалася. Недарма М. Гоголь писав: *«Мова – це історія народу. В мові – його шлях, боротьба, поразки, перемоги»* [7, с. 18].

Мова як сховище духовної пам'яті. У словах, приказках, піснях і молитвах відображено цілісне бачення світу українця. Такі вирази, як *«душа болить»*, *«серце крається»*, *«не моя воля, а Божя»*, демонструють емоційно-етичне наповнення мови. Через мову дитина з раннього віку засвоює не просто поняття, а моральні категорії: честь, добро, гріх, доля, шана, милосердя. Саме таким чином формується духовний словник особистості, її здатність розуміти і творити добро.

Фольклор і пісня як виразники духовності. Українська народна творчість – це глибокий пласт духовної культури: – колядки та щедрівки передають християнське світобачення; – думи та історичні пісні виховують честь, мужність, тугу за волею; – пісні-колискові формують у дитини відчуття любові, захисту, віри в добро. Такі тексти не просто розважають — вони моделюють духовне середовище, в якому виростає особистість. Мова стає емоційним і етичним кодом, що формує людяність і співчуття.

Символічність української мови. Слова в українській традиції мають енергетичну силу: *“ласка”, “тиша”, “доля”, “світло”*. На протигагу раціоналістичним мовам, українська мислить образами і метафорами: *“вишневий садок”, “сивий туман”, “криниця пам'яті”*. Така поетичність мовлення формує не суху логіку, а сердечний стиль мислення, у якому емоція та моральність нерозривні.

Мова як чинник національної гідності. У періоди заборон (Валуєвський циркуляр, Емський указ) українська мова стала актом

спротиву. Говорити українською означало не лише спілкуватися, а зберігати свободу внутрішнього світу. Тарас Шевченко своїм словом не просто писав – він звільняв душу народу. Тому духовна культура особистості, позбавлена рідної мови, стає кореневою сиротою.

Мова в сучасних умовах. У глобалізованому світі існує спокуса замінити рідну мову універсальними кодами (англійська, технічні мови, сленг). Однак втрата мови означає втрату способу бачення світу. Без неї людина перестає мислити в координатах: *рід – пам'ять – честь*. Саме тому українська школа, родина й культура повинні не лише навчати мові як граматики, а виховувати мовою як молитвою, любов'ю, вчинком [8, с. 44].

Отже, українська мова є не просто комунікативним засобом, а духовним кодом нації, який формує особистість через емоцію, образ, мораль і пам'ять. Через мову людина входить у духовний простір свого народу і стає носієм культури, а не лише її спостерігачем.

Менталітет і мова – це два взаємопов'язані стовпи, на яких вибудовується духовна культура особистості. Якщо менталітет визначає внутрішні цінності, психологічні установки та колективні уявлення народу, то мова є тим знаряддям, за допомогою якого ці цінності передаються, осмислюються й закріплюються у свідомості індивіда. Неможливо зрозуміти українську духовність, не усвідомлюючи того, як мовні образи пов'язані з ментальними структурами мислення, з емоційно-символічним світом народу [9, с. 61].

Українська мова не лише виражає думку – вона структурно змушує мислити образами, наповненими емоцією, мораллю та світоглядом. Наприклад, слово «*доля*» в українській культурі – не просто «*fate*» як у західних мовах; воно включає моральну відповідальність, духовний шлях, покликання. Так само «*серце*» означає не фізичний орган, а простір совісті: «*мати серце*», «*від серця говорити*». Ці мовні образи формують етичну чутливість, властиву українському менталітету – здатність співпереживати, співчувати, співчувати ближньому.

Однак мова не лише відображає менталітет – вона активно його творить. Через прислів'я, пісні, казки, колядки закладаються моделі поведінки. Народна мова вчить не силою, а образом. Приказка «*Як дбаєш, так і маєш*» – це не просто порада, а життєва філософія відповідальності. Вислів «*Без верби і калини – нема України*» – не ботанічний факт, а символічний зв'язок із землею, історією, кров'ю роду.

Дитина, яка змалечку чує народні ліричні пісні, не просто вчить слова – вона засвоює спосіб любити Батьківщину через ніжність, а не через агресію. Вона бачить Україну не як територію, а як образ матері: *«Україно, ти моя молитва»*. Таким чином, мова вплітає духовність у емоційне мислення, виховуючи не лише інтелект, а совість і відчуття святості: хата, хліб, мати, пісня, правда – це не абстракції, а духовні категорії.

Український менталітет, у свою чергу, підживлює мову, наповнюючи її філософією смиренного героїзму. У нашій культурі не славлять переможців, а страждальців. Звідси *«Слава не тому, хто бив, а тому, хто терпів»*. Ця ментальна установка породжує мову, сповнену ніжності, лагідності, співчуття. На відміну від войовничих гасел імперських культур, українська мова є мовою внутрішньої гідності, а не зовнішньої сили.

Ця взаємодія особливо проявляється у духовній пісенності: *«Плине кача»*, *«Ой у лузі червона калина»*. У цих текстах мова виражає біль і надію водночас, а менталітет трансформує страждання у духовний опір. Саме тому українська духовність не є мовчазною – вона співає. Навіть у скорботі – вона молиться. Навіть у тузі – вона світла.

У сучасному світі, де існує небезпека духовного викорінення через глобальну уніфікацію, взаємодія мови та менталітету стає питанням національного виживання. Людина, що втрачає рідну мову, не просто переключається на інший засіб спілкування – вона втрачає здатність мислити у власному духовному коді. Вона починає сприймати світ у чужих категоріях, де слова *«freedom»*, *«success»*, *«progress»* не мають того екзистенційного навантаження, яке мають *«воля»*, *«доля»*, *«звитяга»*.

Таким чином, саме в єдності мови й менталітету формується цілісна духовна культура особистості – культура, здатна не лише сприймати світ, а й осмислювати його морально. Українець не запитує лише *«як?»*, він запитує *«чи праведно?»*, *«чи по-людськи?»*. І це – головний духовний урок, який мова і менталітет передають із покоління в покоління.

У ХХІ столітті духовна культура особистості стикається з безпрецедентними викликами: глобалізація, цифровізація, міграційні процеси, інформаційні війни та ціннісна розмитість. У цих умовах особливої ваги набуває питання: як зберегти духовну цілісність та людяність, спираючись на мову і менталітет українського народу? Адже без національних духовних опор особистість ризикує стати

лише функціональною одиницею в глобальній системі, позбавленою коренів, моральних орієнтирів і духовної глибини [10, с. 89].

Глобалізаційні ризики для духовності. Сучасна культура дедалі більше орієнтується на споживання, швидкоплинність, візуальні ефекти, що веде до втрати внутрішнього змісту. Інформаційний простір переповнений агресією, маніпуляціями та поверхневими сенсами. Молодь, перебуваючи у віртуальному середовищі, часто стикається із загрозою ідентичнісного роздвоєння, коли людина знає “мови світу”, але забуває “мову душі”.

Однак саме тут важливу роль відіграє український менталітет, що історично виробив імунітет до духовної розмитості. Українці виживали не завдяки силі зброї, а завдяки силі духу – через пісню, молитву, хату, родину, традицію. Цей досвід вчить: справжня стійкість – не у зовнішній твердості, а у внутрішній незламності, що ґрунтується на вірі, пам’яті та гідності.

Відродження духовності через освіту і культуру. Формування духовної культури молоді неможливе без повернення до етнокультурних джерел: фольклору, народної етики, звичаєвого права, історичної пам’яті. Українська школа має не лише навчати логіці і математиці, а й виховувати українське мислення – мислення, здатне поєднувати розум і серце, знання і совість. Література, театр, музика, кінематограф можуть стати духовним щитом, якщо не лише розважають, а пробуджують здатність співчувати й осмислювати.

Особливе значення має мова, як інструмент відновлення духовного контексту. Читання Шевченка, Стуса, Ліни Костенко, слухання народних пісень чи церковних псалмів формує не лише смак – воно створює внутрішній моральний код. Людина, яка говорить українською, мислить не лише раціонально, а ціннісно.

Виклики війни та зміцнення духовної стійкості. Сучасна Україна переживає воєнні випробування, які вимагають від людини не лише фізичної витривалості, а й духовної сили. У таких умовах стає очевидним: духовна культура – не абстракція, а ресурс виживання. Саме завдяки духовним категоріям – *воля, честь, любов до Батьківщини* – українці знаходять сенс у боротьбі.

Показово, що під час війни посилився інтерес до мови, історії, традицій. Люди повертаються до давніх пісень, до вишиванок, до молитви. Це не романтична ностальгія – це пошук духовного захисту, бо в народній культурі зберігається код незламності.

Важливість особистого духовного вибору. Сьогодні духовність не нав’язується суспільством – її потрібно вибирати свідомо. Людина

має запитати себе: – *На чому я стою?* – *Що я вважаю святим?* – *Що не можна зрадити ні за які обставини?*

Український менталітет і мова дають на це відповідь: ніколи не зраджуй себе, свій рід, свою землю. Саме на цьому ґрунті формується зріла духовна особистість – не підлегла світові, а відповідальна перед ним.

Духовна культура особистості є складним внутрішнім утворенням, що формується не лише через освіту чи індивідуальний досвід, а через глибинну належність до народу, його мови, ментальності та історичної пам'яті. У контексті українського культурного простору ці чинники набувають особливої ваги, адже саме через них передається духовна тяглість поколінь, зберігається моральна опора та людська гідність.

Проведений аналіз показав, що український менталітет – із його основами волелюбності, моральності, співчуття та родинності – формує внутрішні ціннісні орієнтири особистості. Ці риси не лише національно-історичні, а духовно-екзистенційні. Вони навчають не сили й домінування, а совісності, гідності та поваги до ближнього, що особливо важливо у становленні зрілої духовної особистості.

Українська мова, зі свого боку, виступає не просто засобом комунікації, а носієм морального та емоційного коду нації. Саме через слова, народну творчість, образність і метафори передаються категорії добра, правди, долі, честі. Мова формує внутрішній світ людини, змушуючи мислити серцем, створювати не лише логічні, а ціннісні судження. Там, де інші культури будують раціональні аргументи, українська культура звертається до совісті.

У взаємодії мови та менталітету народжується цілісний духовний образ особистості. Людина, яка свідомо приймає свою культурну спадщину, стає не пасивним носієм традиції, а її живим продовжувачем. Таке усвідомлення дозволяє не лише зберегти етнокультурну ідентичність, а й протистояти духовній порожнечі, що поширюється в умовах глобалізації та інформаційного тиску.

Важливо підкреслити, що духовна культура не є застиглою формою. Вона розвивається, коли людина інтегрує народну пам'ять у власний життєвий вибір. Сучасні виклики – війна, культурні війни, споживацькі ідеології – актуалізують необхідність повернення до духовних джерел, адже тільки на цій основі можна вибудувати внутрішню стійкість та моральну відповідальність.

Отже, формування духовної культури особистості через менталітет та мову українського народу – це не лише питання

культурної самобутності, а питання національного майбутнього. Там, де живе мова та пам'ять, – там живе дух. А там, де є дух, – там залишається людина.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бичко І. В. Філософія духу та культура особистості. Київ: Либідь, 2010. 256 с. 2. Кримський С. Б. На перехрестях духовної культури. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 312 с. 3. Юркевич П. Д. Серце і його значення в духовному житті людини. Харків: Фоліо, 2012. 144 с. 4. Нагорний В. Український менталітет: традиції, характер, світогляд // *Українська культура: минуле, сучасне, майбутнє*. 2015. №2. С. 50–63. 5. Слабошпицький М. Українці: народ духу і пісні. Київ: Веселка, 2011. 228 с. 6. Сковорода Г. Вибрані твори. Київ: Дніпро, 2014. 350 с. 7. Гоголь М. Вибрані листи і статті про народ і мову. Львів: Світ, 2009. 192 с. 8. Костенко Л. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала. Київ: Вид. центр «Альтернатива», 2011. 164 с. 9. Шевельов Ю. Мова і нація: нариси з історії української культури. Харків: Акта, 2008. 280 с. 10. Стус В. Феномен доби: літературознавчі та філософські есе. Київ: Смолоскип, 2013. 192 с.

В. С. Стрекалова,

здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»

Науковий керівник: Л. М. Мотозюк,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ

Освіта ХХІ століття інтенсивно трансформується, ці зміни пов'язані з глобалізацією, цифровізацією, суспільно-політичними змінами та зростанням ролі інформації в житті сучасної молоді. Попри те, що сучасні процеси створюють умови для подальшого розвитку, вони одночасно формують і нові виклики, у тому числі психологічного характеру. Здобувачі освіти дедалі частіше стикаються зі стресом, емоційним виснаженням, труднощами з мотивацією, проблемами адаптації та емоційної регуляції. Роль практичної психології у цих умовах значно підвищується. Адже наявність психологічної підтримки є одним з провідних чинників, що забезпечує емоційне благополуччя, сприяє успішній соціалізації та оптимізації навчальної діяльності. Освіта традиційно розглядається як ключовий фундамент розвитку особистості, суспільства, нації та держави. Саме вона формує інтелектуальний, духовний і економічний ресурс країни та виступає важливим чинником політичних, соціально-економічних і наукових процесів. Оскільки освітня сфера постійно змінюється, її

розвиток набуває динамічного характеру. Сьогодні нові технології, ідеї та знання виникають швидше, ніж підрастають нові покоління [7].

Динамічність освітнього процесу сьогодні забезпечують такі чинники: зміна форматів навчання, дистанційні технології, інформаційна переваженість та підвищена конкуренція. Все це формує середовище, яке одночасно стимулює розвиток, проте створює неабияке психологічне навантаження. Сукупність цих чинників зумовлює необхідність у розгорнутій системі психологічної підтримки студентської молоді та сприяє активному розвитку практичної психології в освітньому просторі.

Практична психологія – це галузь професійної діяльності, спрямована на допомогу особистості у подоланні складних життєвих ситуацій. Вона використовує спеціальні технології та методики, щоб запобігати формуванню поведінкових моделей, які ускладнюють ефективну адаптацію до умов навколишнього середовища, а також виконує важливу просвітницьку функцію [8, с. 118]. Таким чином, практична психологія освіти в XXI столітті набуває значення стратегічного елементу освітнього процесу. Її ключове призначення полягає не тільки в наданні психологічної підтримки, але й у формуванні умов, що сприяють повноцінному особистісному розвитку.

Згідно сучасних тенденцій основним фокусом критерію якості освіти є саме психологічне благополуччя. Його можна досягти завдяки впровадженню психопрофілактичних програм, співпраці психолога з адміністрацією та викладачами, грамотним використанням психодіагностики для оптимізації навчального процесу та інтеграції сучасних методів роботи в психологічну практику. У наведеній моделі практичний психолог перестає бути виключно консультантом – він стає учасником формування цілісної освітньої екосистеми.

Студентство є особливим етапом в житті людини. Студенти сьогодні стикаються з широким спектром психологічних труднощів. Своєрідні умови побуту, праці та навчання, формують нову суспільну поведінку та нові цінності [3, с. 83]. Війна докорінно трансформує життєвий простір сучасної української молоді, змінюючи як зовнішні обставини, так і внутрішнє відчуття стабільності та безпеки. Те, що колись слугувало надійними орієнтирами – освітні плани, соціальні зв'язки, шляхи особистісної самореалізації та професійні перспективи – тепер перебуває під постійним тиском невизначеності, ризиків і швидкоплинних соціальних змін. Студенти, які одночасно поєднують ролі здобувачів освіти, майбутніх спеціалістів та активних учасників суспільного життя, опиняються у ситуації багатовимірної кризи. Вона

зачіпає не лише навчальний процес, а й повсякденний спосіб життя, соціокультурну взаємодію, уявлення про майбутнє та власні можливості.

У цих умовах молодь змушена постійно адаптуватися до ситуацій, у яких руйнуються звичні схеми поведінки, змінюються плани та потребують перегляду життєві стратегії. Невизначеність стає частиною щоденної реальності, а внутрішні й зовнішні виклики вимагають значних психологічних зусиль для збереження внутрішньої рівноваги. Саме тому психологічні ресурси – здатність до саморегуляції, гнучкість мислення, емоційна стійкість, підтримувальні соціальні зв'язки – перетворюються на фундамент, що забезпечує цілісність особистості та можливість подальшого розвитку.

У ситуації воєнного часу ці ресурси стають не просто допоміжним інструментом, а необхідною умовою виживання, адаптації та збереження духовного й особистісного потенціалу молодої людини. Вони дозволяють студентам не лише витримувати зовнішній тиск, а й продовжувати рух уперед, підтримуючи своє професійне становлення і життєві цілі навіть у радикально змінених обставинах [5, с. 72].

Разом із тим, попри здатність психологічних ресурсів підтримувати внутрішню рівновагу, молодь усе частіше стикається з новими викликами, що вимагають глибшого осмислення їхнього життєвого становища. Ключовою проблемою адаптації студентів до нових життєвих обставин є розрив між їхніми суб'єктивними очікуваннями та реальними умовами, у яких вони змушені діяти. Часто інтелектуальний і творчий потенціал особистості вступає в суперечність з обмеженими, а подекуди й ускладненими можливостями його практичної реалізації. Нова система навчання, новий колектив та нові умови життєдіяльності стають головною причиною у розвитку цих суперечностей [2, с. 401].

Такі зміни неминуче впливають на психологічний стан молоді та створюють певні проблемні зони, що потребують уваги й опрацювання. У практиці психологічного супроводу саме вони найчастіше проявляються як наступні запити: високі вимоги та пов'язаний з ними академічний стрес; зниження чи втрата мотивації; прокрастинація та неефективне планування часу; емоційне вигорання; міжособистісні конфлікти; труднощі саморегуляції та емоційної стійкості.

У цьому контексті підвищений рівень тривожності є одним із найтиповіших проявів емоційного неблагополуччя. Зростання

тривожності пов'язане як із загальною невизначеністю майбутнього, так і з нестабільністю соціального середовища, що посилює вразливість студентської молоді до стресових впливів. Водночас для коректного аналізу цього явища важливо враховувати наукові підходи до розмежування понять «тривога» та «тривожність».

На підставі проведеного аналізу концептуальних позицій дослідників можна зазначити, що у психологічній науці немає однозначної згоди щодо їхнього співвідношення. Поняття «тривога» зазвичай використовується для позначення емоційного процесу або стану очікування потенційної загрози, що супроводжується суб'єктивним переживанням занепокоєння. Натомість «тривожність» трактується як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика, що відображає схильність особистості до повторюваних тривожних переживань або до фонові готовності реагувати дискомфортом на ситуації невизначеності. Окремі автори підкреслюють подвійний статус цих феноменів, розглядаючи їх і як емоційні стани, і як сталі риси, пов'язані з темпераментом [5, с.73].

Тривожність супроводжується як психологічними, так і фізіологічними реакціями організму. До типових соматичних ознак належать нерівномірне дихання, тремор кінцівок, скутість рухів, порушення роботи шлунково-кишкового тракту, підвищений пульс і тиск. У поведінці підвищена тривожність може відображатися у зниженій активності, млявості, апатії чи демонстративній агресії. Тривожність здатна впливати на широкий спектр життєвих процесів, а одним з вразливих життєвих періодів є адаптація студентів перших курсів. До чинників, що сприяють підвищенню тривожності в цей період, належать зміна звичного соціального оточення, різке зростання навчального навантаження, поява нових дисциплін, потреба самостійно організовувати виконання завдань та перехід від зовнішнього батьківського контролю до особистої відповідальності. Додатковим джерелом напруги часто стає й очікування першої сесії. У таких умовах як надмірно високий, так і занадто низький рівень тривожності можуть свідчити про внутрішні труднощі.

У навчальному процесі молодь постійно перебуває під впливом інтелектуальних, емоційних та розумових навантажень. Тому тривожність стає регулятивним механізмом. В одних ситуаціях вона виконує мобілізаційну функцію, сприяє відповідальному ставленню до виконання завдань та готовності долати складні життєві обставини. В іншому – пригнічує активність, породжує невпевненість та викликає страх провалу. Цим самим тривожність демонструє адаптивну і

дезадаптивну функцію, залежно від інтенсивності та умов її прояву [6, с. 37]. Така динаміка свідчить про потребу у цілеспрямованій підтримці, здатній допомогти молоді ефективно реагувати на виклики навчального та соціального середовища.

Питання визначення оптимальних форм і методів роботи зі студентською молоддю сьогодні стає надзвичайно актуальним. Освітній процес має не лише відповідати потребам сучасного суспільства, а й враховувати індивідуальні особливості, можливості та запити кожного студента. Проте на шляху до створення справді якісної та гнучкої системи підготовки молоді виникає низка суперечностей, які ускладнюють реалізацію цих завдань.

Одним із ключових протиріч є розбіжність між потребами розвитку окремої особистості студента й умовами, у яких функціонує масова вища школа. Стандартизовані освітні програми, покликані охоплювати великі групи студентів, не завжди дозволяють повністю розкрити потенціал кожного індивіда. Це породжує напруження між необхідністю індивідуалізації навчання та реаліями масового освітнього середовища. У цьому контексті постає й інша суперечність – між зростаючими вимогами до професійної підготовки та тими методами й технологіями навчання, які вже не забезпечують належного рівня компетентності. У результаті випускники часто виходять на ринок праці з недостатньо сформованими навичками, що ускладнює їхню адаптацію до сучасних умов професійної діяльності. Як наслідок, випускники нерідко виходять на ринок праці з обмеженим набором навичок і якостей, які не повною мірою відповідають вимогам сучасної професійної діяльності. Це не лише ускладнює їхню адаптацію, а й породжує додатковий стрес та невпевненість у власних професійних перспективах. Додатковим чинником є невідповідність між прагненням студентів адаптуватися до реальних умов сучасного ринку праці та тими можливостями, які цей ринок фактично пропонує. У мінливих соціально-економічних умовах ця прірва відчувається особливо гостро, оскільки молодь часто стикається з обмеженнями, що не дозволяють повністю реалізувати отримані знання й уміння. Саме тому перехід до більш гнучкої та підтримувальної освітньої моделі стає необхідною умовою подолання існуючих суперечностей.

Подолання цих проблем можливе завдяки засобам психологічної та педагогічної науки, а також практичним інструментам підтримки студентів і викладачів. Йдеться про впровадження системи психологічного супроводу, заохочення

педагогічних інновацій та якісне вдосконалення методів освіти, виховання й розвитку особистості. Це вдосконалення має реалізовуватися на змістовному, структурному та технологічному рівнях, щоб навчальний процес відповідав викликам сучасності та сприяв всебічному становленню майбутнього фахівця [4].

Сучасна психологічна служба закладів вищої освіти працює у декількох ключових напрямках, які разом формують комплексну систему підтримки студентів. Її діяльність охоплює як превентивну, так і корекційну роботу, забезпечуючи можливість реагувати на різні рівні труднощів. Значну увагу приділяють профілактиці: проводяться освітні тренінги, лекції з психогігієни, заходи з формування навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії.

Поряд із цим психологи ЗВО здійснюють індивідуальне консультування, допомагаючи студентам розв'язувати навчальні, емоційні та особистісні проблеми. Важливою складовою є групові форми роботи – тренінги розвитку, комунікативні групи, заняття зі зниження тривожності й підвищення стресостійкості. Особливе місце посідають програми адаптації першокурсників, які сприяють успішному входженню молоді в нове освітнє середовище та швидшому формуванню академічної, соціальної й емоційної стабільності.

Окрему увагу психологічна служба приділяє студентам із підвищеним рівнем стресу, емоційного виснаження або труднощами в навчальній діяльності. Для таких здобувачів освіти передбачено триваліший, більш індивідуалізований супровід, що дозволяє запобігти розвитку складніших станів і підтримати їхнє благополуччя.

Методи, що застосовуються у практиці психологічної служби, спираються на сучасні науково обґрунтовані підходи. Широко використовуються техніки когнітивно-поведінкової терапії, які допомагають студентам переосмислювати неефективні переконання та формувати адаптивні моделі поведінки. Гуманістичні підходи забезпечують простір для особистісного зростання, розвитку самоприйняття та підвищення рівня самоусвідомлення.

В освітньому середовищі активно впроваджуються методи емоційної саморегуляції – дихальні вправи, релаксаційні техніки, практики усвідомленості. У роботі з тривожністю й емоційною напруженістю важливу роль відіграє психоедукація, яка навчає студентів розуміти власні емоції, відстежувати їхні прояви й формувати більш ефективні стратегії подолання[9].

Стрімкий розвиток цифрових технологій суттєво трансформує як освітній процес, так і сфери психологічної допомоги. Поширеними стають онлайн-консультації, які роблять психологічну підтримку доступною незалежно від місця перебування студента. Мобільні застосунки, створені для моніторингу емоційного стану та щоденної самопомоги, дозволяють користувачам відстежувати рівень стресу, планувати відпочинок і використовувати короткі техніки стабілізації. Інтерактивні психологічні платформи й дистанційні тренінги відкривають можливість отримувати допомогу у зручному форматі, а вебінари поширюють важливі знання щодо збереження психічного здоров'я. Водночас зростає роль рішень на основі штучного інтелекту, які здатні виконувати функції первинної діагностики, проводити допоміжний аналіз емоційного стану та підсилювати роботу фахівців. У сукупності ці інструменти роблять психологічну підтримку більш гнучкою, масштабованою та актуальною, особливо в умовах дистанційного навчання й обмежених ресурсів.

Особливої уваги набуває питання успішної адаптації студентів до умов навчання у вищому закладі освіти. Розв'язання цього питання неможливе без детального аналізу та врахування чинників, які визначили професійний вибір майбутніх фахівців. На формування вибору впливають різноманітні мотиви: пізнавальні інтереси, природні здібності, прагнення до самореалізації та суспільної корисності, відчуття обов'язку соціального служіння, привабливість і престиж професії, довіра до навчального закладу, а також особисті життєві труднощі або зовнішні поради. Сукупність цих мотивів формує стартову позицію студента у професійному становленні та істотно визначає його ставлення до навчання [1, с. 39].

Проте некоректно сформовані, зовнішньо нав'язані або поверхові мотиви професійного вибору здатні суттєво ускладнювати подальший розвиток студента. У таких випадках процес професійного становлення може супроводжуватися внутрішньою розгубленістю, підвищеною емоційною напругою, нестабільністю та труднощами в адаптації до вимог вищої школи. Невизначеність життєвих цілей і нерозуміння значущості майбутньої професії позбавляють студента опори, знижують мотивацію й часто провокують сумніви щодо правильності обраного шляху.

У подібних умовах особливо важливого значення набуває професійна саморегуляція – здатність керувати власними емоціями, підтримувати внутрішню мотивацію, ставити реалістичні цілі та планувати власний професійний розвиток. Саме вона сприяє

подоланню труднощів адаптаційного періоду, допомагає зберегти психологічну рівновагу та поступово формує цілісне, усвідомлене бачення майбутньої кар'єри. Завдяки цьому студент не лише легше інтегрується в освітнє середовище, а й вибудовує основу для стабільного професійного зростання.

Таким чином, в XXI столітті практична психологія освіти виконує стратегічну роль у забезпеченні успішності, благополуччя й гармонійного розвитку студентської молоді. Психологічні виклики сьогодення – адаптаційні труднощі, високий рівень стресу, зростання тривожності – вимагають системного й цілісного підходу до супроводу здобувачів освіти. Розвиток психологічної служби, активне впровадження інноваційних технологій та інтеграція сучасних інструментів відкривають нові можливості для формування безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Список використаних джерел та літератури:

1. Neporada I. The adaption of fist-year students to distance learning under martial law. *IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE*. 2023. Vol. 1, no. 1. P. 39-44. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-39-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-39-44)
2. Березяк К. М., Накорчевська О.П., Васильєва О.А. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, № 10 (15) 2022, С.401-411.
3. Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82-85. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/12323/1/1.pdf>
4. Панок В.Г., Острова В.Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). К. : «Освіта України», 2010. 230 с.
5. Пономаренко Т. І., Сидоренко Ю. В. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 70-78. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.12>
6. Практична психологія у сучасному вимірі: Х Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей, Дніпро, 28 березня 2019 р. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 37-38.
7. Реуцький М.В., Калина О.І. Проблеми, тенденції, перспективи освіти XXI століття. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Kalina.php>
8. Синишина В. М. Становлення професії практичного психолога: історичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 17(2). С. 117-121.
9. Шегда О. В. Психологічна служба як елемент освітнього простору ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7, № 15. С. 320-324.

В. В. Тадля,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: **С. Л. Кондратюк,**
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький, Україна)

ЦИФРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ І ЇЇ НАСЛІДКИ

У статті розкрито феномен цифрової залежності, яка стала однією з найгостріших проблем нашого часу. Проаналізовано, чим відрізняються поняття «інтернет-залежність», «гаджет-залежність» і власне «цифрова залежність». Особливу увагу приділено тому, як надмірне «залипання» в екранах впливає на наш мозок, емоції та вміння спілкуватися, особливо якщо йдеться про підлітків. Висвітлено доволі жорсткі, але реалістичні поняття «інформаційна псевдодобільність» та «цифрова деменція». Запропоновано дієві стратегії цифрової детоксикації, які допоможуть зберегти психічне здоров'я.

Важко заперечити, що сучасний світ переживає епоху небаченої технологічної трансформації. Ми отримали доступ до такої кількості інформації, яку ще століття тому годі було й уявити. Високий рівень технічного прогресу у ХХІ столітті докорінно змінив усі сфери нашого життя: від побутових дрібниць і навчання до професійної кар'єри. Цифрові пристрої тепер оточують нас усюди. Для багатьох, особливо для молоді, день без смартфона чи доступу до соцмереж здається чимось нереальним. А нові глобальні виклики, як-от пандемія чи військовий стан, лише посилили цю прив'язаність, адже навчання і робота без гаджетів стали фактично неможливими.

Однак це явище має дві сторони медалі. З одного боку, ми отримали миттєвий зв'язок і знання, а з іншого – зіткнулися з прихованими загрозами для нашої психіки. Цифрова залежність стає дедалі серйознішою проблемою, здатною завдати значної шкоди психічному здоров'ю. Цифрове середовище перестало бути просто інструментом; воно перетворилося на середовище існування, яке змінює наш спосіб мислення та сприйняття самих себе [7, с. 15]. У цьому контексті вкрай важливо зрозуміти, де проходить межа між нормою, звичкою та патологією, і знайти способи захистити себе від негативного впливу технологій. Щоб зрозуміти природу залежності від технологій, спершу варто визначитися з термінами. Фундаментальні дослідження цієї проблеми почалися ще в минулому столітті, що й задало вектор науковій думці. Проте за останні

десятиліття з'явилося багато нових понять. Сьогодні науковці оперують такими термінами, як «інтернет-залежність», «віртуальна залежність», «гаджет-залежність», але найбільш повним є поняття – «цифрова залежність» [4, с. 523].

Цифрова залежність – це складне, багатогранне явище. Воно характеризується тим, що людина використовує гаджети надмірно і компульсивно (нав'язливо). Це може проявлятися по-різному: від ігроманії до залежності від соцмереж чи онлайн-шопінгу. Дослідники підкреслюють, що це не просто медичний діагноз, а соціально-психологічний феномен, що формується на межі звички і соціальної норми. Поведінка змінюється поступово: від корисного використання до такого, що шкодить і викликає внутрішній дисбаланс [6, с. 62].

Варто розрізняти суміжні поняття: Адикція – це стан фізичної і психологічної залежності, що виникає через звикання до чогось зовнішнього. Інтернет-залежність – поняття ширше за комп'ютерну залежність, але вони не тотожні. Цифрова залежність – найбільш широкий термін, який об'єднує всі види залежностей від сучасних девайсів [4, с. 524].

Суть цифрової залежності проста і страшна водночас: це порушення функції мозку. Він перестає працювати на повну потужність, і людина втрачає шанс реалізувати свій потенціал [2]. Найбільша небезпека в тому, що ця залежність вміє маскуватися під норму. Постійне «сидіння» в телефоні сприймається як частина сучасного життя, тому вчасно помітити проблему буває дуже складно [4].

Надмірне занурення у віртуальний світ має руйнівні наслідки для наших когнітивних здібностей. Мозку для розвитку потрібні стимули: смак, запах, дотик, рух. Натомість наше середовище «стиснулося» до розмірів екрана смартфона. Вчені фіксують тривожні зміни у мозку представників «цифрового покоління» – вони нагадують наслідки черепно-мозкової травми або ранню стадію деменції [5]. Ось основні наслідки:

Інформаційна псевдобезпам'ятність. Термін звучить різко, але він точно описує розлад, коли людина проявляє ознаки відсталості через передозування інформацією. Симптоми: погана пам'ять, невміння орієнтуватися в потоці даних і низький самоконтроль [5].

Зниження ефективності мислення. Коли інформації занадто багато, мозок переходить в «енергозберігаючий» режим. Виникає так звана «кліпова свідомість» – мислення стає уривчастим і поверхневим [1, с. 210].

Втрата навички концентрації. Хаотичне споживання контенту вбиває увагу. Дослідники стверджують, що сучасні підлітки виконують завдання на рівні, нижчому за своїх однолітків у минулому.

Інформаційне перенавантаження просто блокує нашу здатність ефективно обробляти дані. Ми постійно в потоці повідомлень, що створює ілюзію діяльності, але насправді це лише відриває нас від реальності. Цифрова залежність б'є не тільки по інтелекту, а й по емоціях. Типові реакції на перенасичення гаджетами – це перепади настрою, дратівливість та апатія.

Емоційна нестабільність та депресія. Дослідження показують прямий зв'язок: чим більше часу в соцмережах, тим вищий рівень депресії. Соцмережі працюють як криве дзеркало, де ми порівнюємо своє реальне життя з ідеальними картинками інших. Це викликає заздрість, фрустрацію і б'є по самооцінці, яка стає залежною від кількості «лайків».

Тривожність та нові фобії. Цифрова епоха подарувала нам нові страхи, такі як FOMO (синдром втрачених можливостей) та номофобія (страх залишитися без телефону). Варто лише забрати гаджет, як виникає паніка і фізичний дискомфорт.

Ескапізм. Часто інтернет-залежність – це просто втеча від реальності. Віртуальний світ стає безпечним сховком, де наше віртуальне «Я» починає витісняти реальну особистість[6; 7].

Найбільше занепокоєння викликає вплив технологій на дітей та підлітків. Статистика вражає: вони проводять у телефоні понад 7 годин на день. Оскільки більшість спілкування зараз перейшла в гаджети, навички живої комунікації просто деформуються.

Формується середовище, де немає місця живим емоціям. Це призводить до явищ, схожих на «цифровий аутизм»: молодь втрачає здатність зчитувати невербальні сигнали та проявляти емпатію. До того ж, світло від екранів блокує мелатонін, що критично скорочує сон і виснажує нервову систему. Коли ми усвідомлюємо проблему, виникає питання: що робити? Найдієвіший метод сьогодні – це цифрова детоксикація. Це не про повну відмову від інтернету, а про свідоме обмеження заради власного блага.

Наука підтверджує: детокс знижує стрес і покращує сон. Основні стратегії. Встановлення меж: визначте зони без гаджетів (наприклад, спальня) та часові ліміти використання. Технологічні рішення: використовуйте спеціальні додатки, щоб стежити за екранним часом і відключати зайві сповіщення. Заміна активності: заповніть звільнений час спортом, творчістю і, головне, живим

спілкуванням.

Отже, цифрова залежність – це складний виклик, який змінює те, як ми думаємо і що відчуваємо [1]. Вона розсіює увагу, підвищує тривожність і заганає в соціальну ізоляцію, особливо молодь. Але давайте будемо чесними: повністю відмовитися від технологій неможливо. Ключ до вирішення – це цифрова детоксикація і культура свідомого споживання інформації [7]. Лише комплексний підхід дозволить нам перетворити технології з ворога на інструмент розвитку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: теорія і практика : монографія. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2022. 460 с. 2. Іваненко О. В. Вплив цифрових технологій на психологічний стан особистості та шляхи його покращення. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. 17, № 2. С. 98–104. 3. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту. 2017. 4. Стасюк О. М. Цифрова детоксикація як засіб збереження психічного здоров'я у сучасному інформаційному суспільстві. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»*. серія психологія. 2020. № 12. С. 45–52. 5. Столбов Д. Особливості Інтернет-діяльності сучасного підлітка. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. Т. 12, № 1. С. 327–331. 6. Харченко І. І. Психологічні особливості ігрової й інтернет-залежності як загрозові фактори сучасної молоді. *Науковий вісник південноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. К. Д. ушинського*. 2011. № 3 - 4. С. 140–143. 7. Шпортун О. Психологічні особливості «медіазалежності» як деструктивного чинника розвитку психічного здоров'я молоді. *Науковий вісник вінницької академії безперервної освіти*. серія «педагогіка. психологія». 2022. № 2. С. 42–55.

А. С. Тарас,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Девіантна поведінка підлітків є складним соціально-психологічним явищем, що проявляється у відхиленні від загальноприйнятих норм, правил і цінностей суспільства. У підлітковому віці особистість переживає інтенсивний період формування світогляду, самооцінки, системи цінностей та моделей поведінки, тому саме в цей час підвищується ймовірність виникнення

різних форм девіацій. Девіантна поведінка може проявлятися у порушенні дисципліни, агресивності, конфліктності, вживанні психоактивних речовин, правопорушеннях, а також у протестній або демонстративній поведінці.

Причини девіантної поведінки підлітків є багатофакторними і часто пов'язані з поєднанням соціальних, психологічних та сімейних чинників. Важливу роль відіграє сімейне середовище, стиль виховання, емоційний клімат у родині, рівень підтримки та уваги з боку батьків. Негативний вплив можуть мати конфлікти в сім'ї, брак контролю або, навпаки, надмірна жорсткість у вихованні. Значним є вплив однолітків, прагнення до самоствердження, пошук власної ідентичності та бажання виділитися серед інших.

Психологічні особливості підліткового віку, такі як емоційна нестійкість, підвищена чутливість до оцінки оточення, імпульсивність та потреба в самовираженні, також можуть сприяти формуванню девіантних форм поведінки. У багатьох випадках така поведінка є реакцією на внутрішні переживання, стреси, незрозуміння з боку дорослих або труднощі у спілкуванні. Підліток може використовувати девіантну поведінку як спосіб привернути увагу, висловити протест чи компенсувати почуття невпевненості та внутрішньої напруги.

Профілактика девіантної поведінки передбачає створення сприятливих умов для гармонійного розвитку підлітків, формування позитивних соціальних навичок, підтримку з боку сім'ї та освітнього середовища. Важливими є довірливі стосунки між підлітками і дорослими, розвиток емоційного інтелекту, навичок самоконтролю та відповідальності за власні вчинки. Комплексна робота педагогів, психологів і батьків сприяє зниженню ризику виникнення девіантної поведінки та допомагає підліткам успішно адаптуватися до соціального середовища, формуючи конструктивні моделі поведінки і здорові життєві орієнтири.

Іншим аспектом вивчення девіантної поведінки підлітків є аналіз її психологічної структури та механізмів формування. У науковій літературі девіантна поведінка розглядається як результат взаємодії індивідуально-психологічних особливостей особистості та соціального середовища, в якому відбувається її розвиток. У період підліткового віку відбувається активне становлення самосвідомості, формування моральних орієнтацій, системи цінностей і життєвих установок. За несприятливих умов соціалізації ці процеси можуть супроводжуватися виникненням внутрішніх конфліктів, фрустрації потреб, почуття соціальної ізоляції, що, у свою чергу, здатне

призводити до появи різних форм девіантної поведінки [2].

Суттєву роль у формуванні девіантних проявів відіграють особливості емоційно-вольової сфери підлітків. Підвищена імпульсивність, недостатній рівень розвитку саморегуляції, труднощі у контролі власних емоцій і поведінкових реакцій можуть сприяти закріпленню неадаптивних моделей поведінки. У підлітковому віці спостерігається загострення потреби у визнанні, автономії та самоствердженні, що нерідко супроводжується прагненням порушувати встановлені норми як засіб демонстрації незалежності [3].

Наукові дослідження підкреслюють значущість когнітивних чинників у розвитку девіантної поведінки. У підлітків можуть формуватися викривлені уявлення про соціальні норми, знижений рівень критичного мислення щодо власних дій, а також схильність до раціоналізації неправомірної або асоціальної поведінки. Такі когнітивні установки здатні підтримувати та посилювати девіантні прояви, перетворюючи їх на відносно стійкі поведінкові стратегії.

Окрему увагу дослідники приділяють ролі мікросоціального середовища. Соціальні групи однолітків часто виступають важливим джерелом формування поведінкових норм у підлітковому віці. У випадку, коли підліток включений у групу з девіантними цінностями та установками, зростає ймовірність наслідування відповідних моделей поведінки. Процес ідентифікації з групою може призводити до засвоєння антисоціальних норм як прийнятих і навіть бажаних. З огляду на це, сучасні наукові підходи до вивчення девіантної поведінки підлітків ґрунтуються на комплексному аналізі біопсихосоціальних чинників. Такий підхід передбачає врахування особистісних характеристик підлітка, умов сімейного виховання, соціально-культурного контексту та особливостей освітнього середовища.

Важливим напрямом дослідження девіантної поведінки підлітків є вивчення її типології та рівнів прояву. У наукових працях виділяють різні форми девіацій, зокрема агресивну, делінквентну, адиктивну та аутоагресивну поведінку. Кожна з цих форм має свої психологічні передумови та специфічні прояви. Наприклад, агресивна поведінка може бути пов'язана з труднощами у контролі емоцій, низьким рівнем емпатії або накопиченою внутрішньою напругою, тоді як адиктивна поведінка часто виступає способом уникнення психологічних проблем або компенсації емоційного дискомфорту [1].

Важливим є також розуміння того, що девіантна поведінка не виникає раптово, а формується поступово під впливом різних

факторів ризику. До таких чинників відносять низький рівень соціальної підтримки, дефіцит позитивних рольових моделей, труднощі у навчальній діяльності, переживання психологічної ізоляції або неприйняття з боку соціального оточення. Накопичення подібних чинників може призводити до формування стійких негативних установок, що впливають на поведінкові реакції підлітка.

Суттєвим аспектом у дослідженні цієї проблеми є також вивчення процесу соціалізації підлітків. Успішна соціалізація передбачає засвоєння соціальних норм, розвиток відповідальності, здатності до співпраці та конструктивного розв'язання конфліктів. Якщо цей процес порушується або відбувається в умовах соціальної дезадаптації, підліток може втрачати відчуття приналежності до соціуму, що підвищує ризик формування девіантних форм поведінки. У цьому контексті важливого значення набуває психологічна профілактика, спрямована на розвиток адаптивних стратегій поведінки, формування позитивної самооцінки та навичок ефективної міжособистісної взаємодії. Психологічна підтримка підлітків повинна бути орієнтована на розвиток здатності до саморегуляції, усвідомлення власних емоцій і відповідального ставлення до власних дій.

Таким чином, дослідження девіантної поведінки підлітків потребує системного підходу, що поєднує психологічний, соціальний та педагогічний аналіз. Розуміння причин, механізмів і умов виникнення девіантних проявів дозволяє не лише пояснити особливості поведінки підлітків, а й розробити ефективні програми профілактики та корекції, спрямовані на підтримку гармонійного розвитку особистості та її успішну інтеграцію в суспільство.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кошова І. В., Кресан О. Д. Психологія девіантної поведінки: Навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 226 с.
2. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: навчальний посібник. Київ: ВПУ «Київський унт», 2002. 308 с.
3. Мельничук М.М. Самооцінювання підлітків схильних до девіантної поведінки. Молодий вчений. 2021. №12 (100). С. 127-130.

С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ПРАКТИКУМ З АРТТЕРАПІЇ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Підготовка майбутніх психологів ґрунтується на поєднанні теоретичної бази та практичних компетентностей, що забезпечують здатність фахівця працювати з клієнтом у реальних життєвих ситуаціях. Одним із ключових елементів такої професійної підготовки є освітній компонент «Практикум з арттерапії», метою якого є розвиток практичних умінь використання арттерапевтичних технік у консультуванні, психокорекції, профілактиці та особистісному самопізнанні студента.

Адже у сучасних умовах розвитку психологічної освіти особливої ваги набуває практична підготовка майбутніх фахівців, здатних ефективно працювати з емоційними, поведінковими й комунікативними труднощами клієнтів різних вікових груп. Зростання кількості запитів на психологічну допомогу серед дітей, підлітків, молоді й дорослого населення вимагає від психологів не лише ґрунтовної теоретичної підготовки, а й володіння гнучкими, доказово обґрунтованими та гуманістично орієнтованими методами психокорекції. Серед таких методів особливе місце займає арттерапія – універсальний інструмент роботи з емоційними станами, внутрішніми конфліктами, травматичним досвідом, комунікативними труднощами та міжособистісними стосунками.

Актуальність упровадження освітнього компоненту «Практикум з арттерапії» у підготовку майбутніх психологів зумовлена кількома ключовими чинниками. По-перше, арттерапія поєднує в собі психотерапевтичні, діагностичні та корекційні можливості, що дозволяє майбутнім фахівцям працювати з клієнтами, які мають високий рівень тривоги, труднощі самовираження, бар'єри в комунікації або пригнічену здатність до вербального висловлення почуттів. По-друге, творча діяльність є доступним, природним та екологічним способом проживання емоцій, формування навичок саморегуляції та відновлення психічної рівноваги. Це робить арттерапію особливо цінною в роботі з дітьми та підлітками, а також із дорослими, які пережили стресові події, емоційне виснаження або

психотравмуючі переживання.

По-третє, сам студент-психолог у процесі навчання потребує опанування практик самопізнання, емоційної грамотності, рефлексії та саморегуляції. Адже арттерапевтичний простір сприяє не лише професійному розвитку, а й «формує особистісну зрілість майбутнього психолога, здатність усвідомлювати власні емоції та переживання». Іншими словами, практикум стає водночас засобом професійної підготовки та особистісної терапевтичної трансформації, що забезпечує більш глибоке розуміння природи людських переживань.

По-четверте, сучасний ринок психологічних послуг потребує фахівців, які здатні працювати з різними категоріями клієнтів – дітьми з особливими освітніми потребами, людьми з порушеннями розвитку, сім'ями у кризі, ветеранами та переселенцями, підлітками з емоційними труднощами. Арттерапія, завдяки універсальності інструментарію та можливості адаптації технік під індивідуальні потреби, відкриває широкі можливості для практичної діяльності психолога в освітніх, клінічних, соціальних та реабілітаційних установах.

Усе це зумовлює потребу в якісно організованому, методично забезпеченому практикумі з арттерапії, який дозволяє студентам не лише отримати системне уявлення про метод, але й опанувати реальні техніки, пережити власний терапевтичний досвід, зрозуміти природу клієнтського опору, динаміку творчого процесу та закономірності зміни емоційного стану у безпечному середовищі. Саме тому освітній компонент «Практикум з арттерапії» є важливим і невід'ємним елементом професійної підготовки майбутніх психологів, а дослідження його особливостей має науково-практичне значення для подальшого удосконалення змісту психологічної освіти.

Важливою теоретичною засадою викладання практикуму є розуміння арттерапії як методу, в якому творчість виступає універсальною мовою вираження та інтеграції емоційного досвіду. Арттерапія є «інструментом психологічної корекції, самопізнання й творчого розвитку особистості» [2], а творча діяльність виступає природним механізмом емоційного вираження, саморегуляції та внутрішньої трансформації. Студенти, опановуючи техніки арттерапії, не лише вчаться застосовувати їх у роботі з клієнтами, а й переживають власний глибинний досвід, що є критично важливим для формування професійної ідентичності психолога.

Структура дисципліни вибудована у вигляді семи змістових модулів, кожен із яких представляє цілісний напрям арттерапевтичної

роботи з: емоціями та почуттями. Цей модуль дає змогу студентам усвідомити природу власних емоцій, розпізнавати та регулювати їх через творчі форми самовираження; Я-концепцією (самоповага, самоприйняття, самооцінка, самоцінність). Модуль спрямований на формування цілісного образу «Я», розвиток внутрішньої стійкості та прийняття себе; мотивацією та цілепокладанням. Дозволяє дослідити внутрішні ресурси, потреби та бар'єри, що впливають на досягнення цілей, а також виробити особистісну стратегію самореалізації; з картиною світу та ціннісно-сисловою сферою. Допомагає студентам усвідомити власну систему життєвих орієнтирів, переосмислити досвід і знайти нові сенси через творчу діяльність; стосунками (дитячо-батьківськими, сімейними, парними). Сприяє розвитку навичок розуміння емоційної динаміки у стосунках, емпатійного слухання та побудови безпечного контакту з клієнтом; груповими процесами та тимблдингом. Орієнтований на розвиток навичок фасилітації, усвідомлення групових ролей, лідерства, конформізму, конфліктів та їхнього проживання через творчі методи.

Така структура «відображає ключові аспекти психотерапевтичної роботи» та забезпечує послідовний розвиток професійних компетентностей студента. Підхід до викладання дисципліни базується на принципах активного навчання, практичної взаємодії та особистісного занурення. Студенти працюють із різними видами арттерапії: образотворчою, пісочною, музичною, тілесно-руховою, казкотерапією. Кожна техніка розглядається не лише як метод впливу на клієнта, а як спосіб самопізнання, емоційного вираження та внутрішньої інтеграції.

Одним із базових модулів курсу є робота з емоціями, що дає студентам змогу навчитися безпечного емоційного вираження та оволодіти техніками емоційної регуляції. У матеріалах підкреслюється, що у дорослих «часто спостерігається емоційна неграмотність – звичка придушувати відчуття або соромитися їх» [2]. Тому навчання має також психопрофілактичний ефект: майбутній психолог вчиться усвідомлювати власні емоційні реакції, що є основою терапевтичної присутності. Під час практичних занять студенти навчаються: розрізняти базові та змішані емоції; розглядати емоції як інформацію, а не як загрозу; допомагати клієнтам виражати складні переживання через символи; використовувати творчий процес для стабілізації психоемоційного стану.

Ця частина підготовки є фундаментально важливою не лише для професійної діяльності, а й для формування здатності психолога бути емоційно присутнім і стабільним у контакті з клієнтом.

Серед технік, що застосовуються в модулі, описані: малювання емоцій, колаж настрою, пісочні композиції, тілесно-рухова експресія, музична імпровізація. Ці методи «сприяють не лише емоційному розвантаженню, а й усвідомленню власних почуттів, розвитку саморефлексії». Засвоєння таких технік дозволяє студентам оволодіти інструментарієм, необхідним у роботі з різними віковими групами.

Другим важливим напрямом є робота з Я-концепцією, що забезпечує внутрішню цілісність майбутнього фахівця. Методичні матеріали підкреслюють, що «арттерапія створює символічний простір, у якому людина може «зустрітися» зі своїм Я у безпечній, творчій формі» [2]. Техніки, такі як «Автопортрет у кольорах», «Моє ім'я», «Маска, яку я ношу», «Дерево мого життя» сприяють зниженню внутрішньої критики, розвитку самоприйняття та розумінню власної ідентичності. Саме у цьому модулі студенти переживають досвід саморефлексії, що є основою подальшої професійної діяльності, адже «у терапії ми лікуємо не техніками, а своєю особистістю». Ці вправи дозволяють: усвідомити власні сильні сторони; побачити розрив між реальним і ідеальним Я; дослідити механізми психологічного захисту; зменшити внутрішню критику; сформувати позитивну самооцінку.

Розвиток рефлексивності є ключовою умовою професійної компетентності психолога, оскільки забезпечує відповідальність за власний стан, поведінку та вплив на клієнта.

Окреме місце у структурі курсу займає модуль мотивації та цілепокладання, який розкриває механізми внутрішнього ресурсу, окремі методи, що працюють із внутрішніми конфліктами, мотивацією, страхами, опорами. Завдяки творчим завданням студенти можуть «усвідомити, що для них дійсно важливо», виявити бар'єри та ресурси, а також «візуалізувати» власні мотиви й цілі. Для майбутніх психологів це має подвійну цінність, адже вони отримують особистий досвід подолання опору та вчаться застосовувати ці техніки у роботі з клієнтами. Студенти навчаються використовувати сюжетно-рольові техніки, символічні образи, метафоричні карти. Адже творчі завдання допомагають виявити приховані мотиви й бар'єри, а також сприяють візуалізації життєвих цілей

Практичні заняття модулю включають: техніки роботи із внутрішнім критиком; вправи на відновлення внутрішніх опор; образотворчі методи моделювання майбутнього; роботу з тілесними та

сенсорними образами. Цей напрям дозволяє студентам розвивати здатність працювати з клієнтським опором, страхами змін та внутрішніми суперечностями, що є важливою складовою терапевтичної компетентності.

Важливою складовою курсу є освоєння арттерапевтичних технік роботи у сфері стосунків і міжособистісної взаємодії. Модуль включає завдання, спрямовані на усвідомлення ролей, механізмів перенесення, проєкцій, тілесних сигналів. У рекомендаціях підкреслено, що студенти «вчаться бачити стосунки як спільний процес, а не боротьбу позицій» та набувають практичних навичок фасилітації й емпатійного слухання.

Однією з особливостей викладання практикуму є робота у груповому форматі. Тому значну увагу приділено роботі з груповими процесами та тимблдігом. Студенти вчаться розуміти динаміку групи, емоційний клімат, ролі, конфлікти та способи їхнього подолання. Адже групова арттерапія «є потужним інструментом роботи не лише з індивідуальними переживаннями, а й з групою свідомістю» та сприяє розвитку навичок командної взаємодії й фасилітації [2]. Цей досвід є ключовим для тих, хто планує працювати у групових або організаційних форматах. Студенти навчаються: спостерігати групові процеси; моделювати терапевтичні взаємодії; фасилітувати безпечну дискусію; регулювати емоційний стан групи; підтримувати учасників у кризових переживаннях.

Групова робота є однією з провідних компетентностей сучасного психолога, тому включення арттерапевтичних групових технік є методично виправданим і необхідним. Усі модулі дисципліни мають практикоорієнтований характер і передбачають не просто теоретичне ознайомлення, а глибоке проживання кожної теми. А відпрацювання арттерапевтичних технік на собі створює унікальну можливість пережити трансформаційний досвід та формує професійну чутливість майбутнього психолога. Таким чином, опанування арттерапевтичних технік дозволяє студентам не лише здобути практичні навички, а й сформувати цілісну професійну позицію. Адже проживання творчих процесів «створює унікальну можливість глибинного особистісного досвіду», що є невід'ємною частиною професійної підготовки психолога [2].

Результатом проходження практикуму є: розвиток емоційної грамотності; зростання рефлексивності; формування внутрішньої стабільності; здатність до емпатії та терапевтичної присутності;

освоєння методів творчої діагностики й корекції; формування навичок роботи з різними категоріями клієнтів.

Отже, арттерапевтичний практикум є важливою частиною формування професійної ідентичності, оскільки навчання відбувається через досвід, проживання та творчу взаємодію, а не лише через інтелектуальне засвоєння інформації. Освітній компонент «Практикум з арттерапії» займає важливе місце у професійній підготовці майбутніх психологів. Він поєднує практичні навички, особистісний досвід, емоційну стабілізацію та набуття інструментів для роботи з клієнтами різного віку і запиту. Творчі техніки, групові форми роботи та робота з емоційною сферою забезпечують комплексний розвиток психолога, формуючи здатність до глибокого контакту, емпатії, безпечного супроводу та професійної терапевтичної позиції.

Таким чином, викладання освітнього компоненту «Практикум з арттерапії» має комплексний характер і дозволяє формувати професійні компетентності, необхідні для ефективної психологічної допомоги, а саме: емоційну компетентність, саморефлексію, терапевтичну присутність, роботу з образами, навички фасилітації та побудови безпечного контакту. Арттерапевтичний практикум у цьому контексті стає не просто навчальною дисципліною, а простором особистісного зростання й професійного становлення майбутнього психолога.

Список використаних джерел та літератури:

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арттерапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с. 2. Тафінцева С. І. Методичні рекомендації для студентів з підготовки до семінарсько-практичних занять з освітнього компоненту «Практикум з арттерапії». Хмельницький : кафедра психології ХГПА, 2025. 23 с.

С. Федорчук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький)

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ В МОЛОДШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Нині особливої гостроти набувають питання формування пізнавального інтересу у зв'язку із змінами в структурі основної

загальноосвітньої програми дошкільної освіти, що представлені у Державному освітньому стандарті дошкільної освіти у вигляді цільових орієнтирів, серед яких є характеристики пізнавального розвитку дитини на рівні завершення дошкільної освіти: розвиток допитливості та пізнавальної мотивації; формування пізнавальних дій, становлення свідомості; розвиток уяви та творчої активності.

Вирішення цих питань без формування пізнавального інтересу неможливе, він є основним для розвитку пізнавальної діяльності, будучи мотивом для її виникнення, а також найвищою формою прояву пізнавальної потреби в дітей.

Пізнавальний інтерес розглядається як основний мотив розумової діяльності. Процесу пізнання характерне прагнення проникати в суть явищ, відображати у свідомості причинно-наслідкові зв'язки, закономірності та суперечності. Низький рівень розвитку пізнавального інтересу може стати причиною неуспішності дітей у школі, зниження їхньої пізнавальної активності, відсутності мотивації в навчанні тощо.

Дослідження А. Боднар, Н.Бойко, І.Карук, Л. Назарець виявили сутність інтересу, як одну з потреб індивіда і вибіркової спрямованості особистості. У роботах Н.Гавриш, І.Гудим, І. Литвиненко, Л.Терлецької було виявлено структуру зазначено новоутворення. Вона представлена, з одного боку, як синтез складних особистісних процесів, а з іншого, як синтетичне утворення, що містить інтелектуальні, емоційні та вольові чинники. Пізнавальний інтерес розглядали в аспекті активної розумової діяльності.

У наукових пошуках Н.Бібік, А.Богуш, І.Литвинчук, В.Столяр, І.Товкач, Т.Яценко, пізнавальний інтерес було виділено як основний мотив навчально-пізнавальної діяльності.

Дослідження Т.Андрющенко, Т.Дуткевич, І.Карабаєвої, О. Кошіль, С.Ладивір, І. Литвинчук та інших розкривають проблему створення умов для формування пізнавального інтересу в закладі дошкільної освіти та сім'ї.

У наукових розвідках Г.Беленької, А.Богуш, Н.Гавриш, І. Литвиненко, Н.Пастушенко, О.Терещенко показано виявлення пізнавального інтересу, які виражені в емоційних вподобаннях особистості, у дитячих запитаннях, у пошукових діях, а також розкрито чинники, що впливають на розвиток пізнавального інтересу. Вчені виявлено критерії оцінки пізнавального інтересу в дошкільному віці.

Найбільш значимими для вивчення процесу формування пізнавального інтересу дошкільників є дослідження С. Ладивір, І. Литвиненко, Л.Назарець, В.Суржанської, Л. Терлецької, С. Якименко, в яких обґрунтовано передумови пізнавального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Представлено характеристики пізнавального інтересу, конкретизовано рівні його розвитку: від виникнення ситуативної зацікавленості до встановлення глибокої стійкої уваги до практичної діяльності та включення в неї.

У роботах І.Карук, О.Костюк, О.Кривонос, Н.Левінець, В.Кошель, проаналізовано засоби, методи та форми пізнавального розвитку дошкільників у закладах дошкільної освіти та в сім'ї.

Проблема формування пізнавальних інтересів у дітей молодшого дошкільного віку (3–4 роки) має велике теоретичне та практичне значення. Саме в цьому віковому періоді закладаються базові мотиви допитливості, потреби в пізнанні навколишнього світу та початкові форми пізнавальної активності, які впливають на подальше навчання й розвиток. Актуальність зумовлена потребою оптимізації освітнього середовища дитячих закладів та формування цілісної системи навчально-пізнавальної діяльності [1].

Проблема розвитку у дітей інтересу до навчальної діяльності – одна із складних проблем психології, і одне з найважливіших завдань сучасної освіти. Головним джерелом виникнення інтересу є переживання радості від зробленого, почуття впевненості у своїх силах, у творчих здібностях. Тому у психолого-педагогічній літературі мають бути здійснені серйозні розробки питань сутності такого інтересу, основних чинників, які його зумовлюють.

Поняття «інтерес» у педагогіці і психології трактують як форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами в більш повному і глибокому відображенні дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта. Задоволення інтересу не призводить до його вгасання, навпаки – викликає нові захоплення, що відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності. Інтерес в динаміці свого розвитку може перетворюватися в нахил як прояв потреби в здійсненні діяльності, яка викликає інтерес [4, с. 147].

Поняття «інтерес» дослідники визначають з позицій філософської, соціологічної та психолого-педагогічної науки. У філософії поняття «інтерес» розглядають контексті з потребами та

цінностями, які охоплюють різні сфери життя суспільства та діяльності особистості. Чим різноманітніші інтереси людини, як стверджує філософська наука, тим ширше відображене в них життя суспільства, яке проявляється в науці, мистецтві, техніці, культурі.

Стійкість інтересу виражається в тривалості його збереження й інтенсивності. Про стійкість інтересу свідчить подолання труднощів у здійсненні діяльності, що сама по собі інтересу не викликає, але є умовою здійснення цікавої діяльності. Оцінка широти або вузькості інтересу визначається його змістовністю і значимістю для особистості.

При правильній організації педагогічної діяльності вихованців і систематичної і цілеспрямованої виховної діяльності виникнення пізнавального інтересу може і повинна стати стійкою рисою особистості дошкільника і робить сильний вплив на його розвиток.

Поняття «пізнавальний інтерес» розглядається як специфічна мотиваційно-потребнісна структура, що стимулює дитину до активного спостереження, пізнання та дослідження. Класичні підходи психології діяльності (Д. Ельконін, Л. С. Виготський, А. Леонтьєв) підкреслюють, що інтерес формується через ситуації змістовної діяльності та соціальної взаємодії з дорослими і однолітками.

Перед сучасним вихователем сьогодні стоїть одне з важливих питань – виховання у дошкільників інтересу до навколишньої дійсності. *Інтерес* – це вибіркове, емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій, а також до відповідних видів людської діяльності. Це уміння щось побачити, здивуватися, захопитися, захотіти негайно зрозуміти, що, чому і як відбувається, не відступити перед труднощами. Інтерес дарує дітям радість творчості, радість пізнання, бо він міцно пов'язаний із гостротою сприймання навколишнього світу, увагою, пам'яттю, мисленням і волею.

За визначанням А. Г. Здравомислова: «Інтерес – це не просто стан, який рефлектується у свідомості, і разом із тим це свідомість яка переходить у дію, це єдність вираження об'єктивного світу, сукупності матеріальних і духовних цінностей людської культури у свідомості цього суб'єкта».

Інтереси відрізняються за змістом, широтою, стійкістю, силою і дієвістю. Зміст інтересів дошкільників визначає те, на що вони спрямовані: наприклад, читання, малювання, заняття фізкультурою; широту визначає різнобічність, спрямованість на різні об'єкти за наявності основного інтересу; стійкість характеризувано часом, протягом якого інтерес зберігає свою силу і впливає на поведінку дитини, її життя й діяльність.

Сучасні міжнародні дослідження підтверджують зв'язок між раннім розвитком когнітивних процесів (увага, пам'ять, мовлення) і подальшим академічним успіхом; тому розвиток пізнавальних інтересів у дошкільному віці має прямий вплив на готовність до шкільного навчання. 1. Домінуючий тип мислення – наочно-образний; пізнавальна активність проявляється у грі, маніпуляції з предметами, простих спостереженнях. 2. Тривалість усвідомленої роботи обмежена (короткі періоди уваги); потребує чергування діяльностей та емоційного відновлення. 3. Інтерес у 3–4 роки часто мотивований емоційною новизною та безпосередньою корисністю (що це? навіщо?). Ці особливості визначають форму роботи – короткі проблемні сюжети, ігри-досліди, інтерактивні наочності.

Пізнавальний інтерес є важливим мотивом, внутрішнім психологічним імпульсом, який стимулює дитину до активної діяльності, до оволодіння навчаннями, вміннями та навичками, а головне, до виникнення інтересу як більш стійкого емоційного ставлення до навколишньої дійсності [5]. На основі цього мотиву у процесі розвитку дослідницької діяльності, у дітей дошкільного віку виникає потреба дізнатися для себе якомога більше нового.

Отже, пізнавальний інтерес – це активне, мотивоване, емоційне ставлення учнів до предмета пізнання, яке має систематично враховуватися і розвиватися у процесі навчальної діяльності, оскільки впливає на формування і розвиток особистісної спрямованості дитини. В дошкільному віці допитливість, потреба в нових враженнях, прагнення експериментувати та досліджувати виникає ще в ранньому дитинстві, то педагогам потрібно тільки уміло підтримувати і стимулювати до виникнення пізнавального інтересу за допомогою експериментальної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Карук І. В. Розвиток пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку в процесі експериментальної діяльності. *Молодий вчений*, 2018. №5.2 (57.2). С. 89–91. 2. Ємельяненко А. С. Формування пізнавальних інтересів у дітей старшого дошкільного віку : монографія. Хмельницький, 2024. 92 с. 3. Беленька Г.В. Експериментування – крок до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 10. 4. Кіт Г.Г. Формування дослідницьких умінь як складової сенсорно-пізнавальної компетентності дітей дошкільного віку. Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 11 квітня 2014 року, м. Київ / ред. кол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, В.І. Юрченко, Г.В. Беленька. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 112–120. 5. Крутій К.Л. Актуальність і значущість впливу STREAM – освіти на формування культури інженерного мислення в дошкільників // *Innovations and modern technology in the educational system : contribution of Poland and*

Ukraine. International scientific and practical conference / Sandomierz, Poland, 2017. С. 192–197. 6. Маленькі дослідники. Програма пізнавального розвитку дошкільників у пошуково-дослідницької діяльності. *Палітра педагога*. 2008. № 2. С. 11.

І. О. Федчишина,

*здобувачка вищої освіти 4 курсу
спеціальності 053 «Психологія»*

Науковий керівник: Н. В. Чорна,

*кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)*

МАНІПУЛЯЦІЇ В МЕДІАПРОСТОРІ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ТА НАСЛІДКИ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасному світі цифрові технології перетворилися на одну з центральних складових повсякденного життя. Вони проникли у всі сфери нашої діяльності: комунікацію, освіту, роботу, дозвілля, соціальні взаємодії та культурну практику. Смартфони, планшети, комп'ютери, носимі пристрої та соціальні платформи стали не лише інструментами зручності, але й своєрідними «інформаційними екосистемами», які формують поведінку, переконання та установки користувачів. З одного боку, технології відкривають нові можливості, прискорюють доступ до знань, розширюють соціальні контакти та сприяють глобальній взаємодії. З іншого – постійне перебування у цифровому середовищі породжує низку проблем, серед яких особливо важливим явищем є цифрова залежність, що охоплює як психологічні, так і соціальні аспекти сучасного життя.

Цифрова залежність розглядається як стан, при якому використання цифрових технологій виходить за межі контрольованої поведінки, перешкоджає повноцінному функціонуванню особистості та призводить до негативних наслідків у різних сферах життя. Вона проявляється у надмірному захопленні соціальними мережами, онлайн-іграми, переглядом відеоконтенту, участю в цифрових спільнотах, а також постійним перевірянням повідомлень та оновлень. Цей стан супроводжується невідворотною потребою «бути онлайн», відчуттям тривоги або роздратування при обмеженні доступу до пристрою та втраті контролю над часом, проведеним у цифровому середовищі.

Психологічна основа цифрової залежності пов'язана з роботою мозку у сфері системи винагороди. Кожна взаємодія з

пристроєм або платформою, яка приносить приємний ефект – лайк, повідомлення, успішне завершення рівня в грі або отримання нової інформації – активує допамінову систему. Допамін, у свою чергу, формує короткострокове задоволення та стимулює повторну взаємодію з цифровим ресурсом. У сучасному цифровому середовищі така стимуляція є постійною та багатоканальною: одночасно працюють повідомлення, сповіщення, алгоритмічні рекомендації, рекламні тригери та гейміфіковані елементи. Як наслідок, користувач поступово формує стійку поведінкову звичку, яка може перерости у залежність, знижуючи здатність до самоконтролю.

Особливо важливим аспектом цифрової залежності є її вплив на когнітивні функції. Дослідження показують, що надмірне використання цифрових пристроїв знижує концентрацію уваги, здатність до тривалого зосередження, ефективність пам'яті та критичне мислення. Людина постійно перемикається між потоками інформації, реагуючи на короткі стимули, що призводить до формування поверхового, фрагментованого сприйняття світу. Крім того, постійна стимуляція нервової системи через цифрові пристрої підвищує рівень тривожності, зменшує здатність до глибокого аналізу та рефлексії, що стає фактором психологічної вразливості та емоційної нестійкості.

Соціальний вимір цифрової залежності проявляється у трансформації комунікативних практик. Живе спілкування поступово витісняється цифровим, що змінює структуру міжособистісних зв'язків та якість соціальної взаємодії. Водночас алгоритмічні платформи формують «бульбашки фільтрів» – середовища, де користувач отримує переважно ту інформацію, яка підтверджує його попередні переконання, світогляд та вподобання. Це сприяє ізоляції від альтернативних думок, підсилює когнітивні упередження та створює ілюзію реальності, що відповідає внутрішнім очікуванням людини.

Особливо вразливими до цифрової залежності є діти та підлітки. У цей період формуються когнітивні, соціальні та емоційні навички, і надмірне перебування у цифровому середовищі може негативно впливати на розвиток мозку, мовлення, уваги та соціальної компетентності. Соціальні мережі, онлайн-ігри та стрімінгові платформи стимулюють формування залежності через систему нагород, гейміфікацію та інтерактивні механізми, що створюють постійне залучення. Як наслідок, молодь частіше відчуває тривогу,

депресивні настрої, проблеми з адаптацією у реальному світі та труднощі у побудові живих соціальних зв'язків.

Зростання поширеності цифрової залежності стимулює потребу у формуванні культури цифрової саморегуляції. До таких заходів належать розвиток навичок критичного мислення, встановлення часових обмежень на користування пристроями, створення зон без гаджетів, усвідомлене ставлення до контенту та алгоритмів, а також розвиток альтернативних форм дозвілля та соціальної взаємодії поза цифровим середовищем. Освітні заклади та соціальні інституції мають активно впроваджувати програми цифрової гігієни, спрямовані на попередження залежності та підтримку психічного здоров'я.

Медіаманіпуляції, вплив на свідомість, стереотипи, інформаційний контроль. Варто відзначити, що цифрова залежність тісно пов'язана із впливом медіа на свідомість та формуванням поведінкових моделей. Як показує аналіз сучасних досліджень [2; 4], цифрові платформи виконують не лише функцію комунікації та розваг, але й стають інструментами прихованого впливу, який маніпулює свідомістю користувачів. У цьому контексті можна провести паралель між традиційними медіа маніпуляціями та сучасними цифровими практиками. Технології медіа змінюють не лише спосіб сприйняття інформації, а й поведінкові стереотипи, формуючи у користувачів автоматизовані реакції на повідомлення, що посилює ризик виникнення залежності.

Однією з ключових характеристик цифрового середовища є постійне перенасичення інформацією. Як зазначалося в попередніх дослідженнях [3], медіа створюють три типи неправдивої інформації, з яких дві є явними маніпуляціями, а решта – прихованими стереотипами та спотвореннями. В цифровому світі кількість джерел і швидкість їх оновлення роблять ці маніпуляції майже непомітними, що сприяє формуванню у користувачів фальшивої дійсності. Користувачі починають сприймати штучно створений інформаційний контекст як об'єктивну реальність, неусвідомлено підлаштовуючи свою поведінку під зовнішні стимули, а це є фундаментальним механізмом цифрової залежності.

Особливо ефективним інструментом є алгоритмічне підкріплення поведінкових моделей. Платформи аналізують культурно-психологічні особливості користувача, складають «портрет цільової аудиторії» та на основі цих даних адаптують контент, який максимально утримує увагу і стимулює повторне використання

пристроїв [4; 7]. Це відповідає алгоритму маніпуляції, описаному у курсовій роботі: аналіз аудиторії, побудова віртуальної картинки події, планування символічних подій та контроль над інформаційним потоком. У цифровому середовищі ці етапи реалізуються постійно через рекомендаційні системи, таргетовану рекламу та інтерактивні сервіси.

Значним є вплив на формування стереотипів і моделей поведінки. Цифрові платформи не лише поширюють інформацію, але й нав'язують певні соціальні, культурні та психологічні стандарти, які користувачі засвоюють без критичного аналізу. Це формує у людей упереджене сприйняття реальності, яке закріплюється повторенням і емоційною насиченістю контенту. Згідно з дослідженням [1], мас-медіа привчають людину мислити стереотипами, знижують інтелектуальний рівень повідомлень, що у цифровому середовищі проявляється ще яскравіше завдяки швидкості та безперервності потоків інформації.

Важливим аспектом цифрової залежності є взаємодія між користувачем і платформою. Як зазначалося, будь-яка маніпуляція передбачає участь об'єкта: людина стає співавтором процесу, часто не усвідомлюючи цього. Користувачі активно взаємодіють із контентом, поширюють його, лайкають і коментують, створюючи ефект самопідкріплення. Так виникає замкнене коло, коли цифрова платформа стимулює залежність, а користувач власними діями підтримує її розвиток [9].

Особливо небезпечним наслідком цифрової залежності є трансформація соціальної свідомості та поведінки мас. Регулярне підкріплення емоційного реагування на контент формує нові моделі поведінки: користувачі швидко адаптуються до інформаційного потоку, менш критично оцінюють події, демонструють підвищену схильність до стадної поведінки та емоційної імпульсивності. Це безпосередньо пов'язано з алгоритмічним управлінням інформацією, коли цифрові платформи підлаштовують контент під психологічні потреби аудиторії, викликаючи одночасно захоплення, тривогу або агресію [2].

Таким чином, сучасна цифрова залежність не є лише психологічною проблемою окремої особистості. Вона має соціальний вимір, пов'язаний із маніпуляцією медіа простором, створенням стереотипів, нав'язуванням поведінкових моделей та формуванням колективних емоційних реакцій. У цьому сенсі можна стверджувати, що цифрова залежність і медіа маніпуляції – два взаємопов'язані процеси: перший є наслідком другого, а другий посилюється через

залежність користувачів.

Психологічні наслідки. Перш за все, цифрова залежність проявляється у формуванні стійких емоційних і когнітивних патернів. Постійна взаємодія з цифровими платформами, особливо соціальними мережами, стимулює короткочасне відчуття задоволення, підкріплюючи дофаміну систему мозку. У результаті користувач шукає повторення цього ефекту, що схоже на механізм розвитку поведінкової залежності. Як зазначалося у твоїй курсовій роботі, медіа маніпуляції апелюють до емоцій і несвідомих установок [4], створюючи штучно посилений емоційний фон, який сприяє залежності.

Цифрова залежність пов'язана із зниженням критичного мислення та здатності до самостійного аналізу інформації. Постійне споживання контенту, підкріпленого алгоритмами, формує стереотипне мислення та знижує інтелектуальну активність, що збігається з висновками курсової роботи щодо мас-медіа: «Мас-медіа привчають людину мислити стереотипами і знижують інтелектуальний рівень повідомлень» [1]. У цифровому середовищі цей ефект підсилюється швидкістю потоку інформації та його безперервністю.

Психологічним наслідком є формування почуття тривоги та стресу. Користувачі, особливо під час інформаційного перенасичення або під впливом емоційно маніпулятивного контенту, відчують постійне напруження, що негативно впливає на психоемоційний стан. Цей ефект можна співвіднести зі стратегіями маніпуляцій, описаними в курсовій роботі: «Більше емоцій, ніж роздумів» [4]. Такі технології спрямовані на блокування раціонального аналізу і критичного сприйняття інформації, що в цифровому світі проявляється через постійне занурення користувача у штучно створені емоційні сценарії.

Соціальні наслідки. Цифрова залежність не лише впливає на психіку окремої особистості, а й трансформує соціальні взаємодії. Під впливом алгоритмічних маніпуляцій користувачі стають більш схильними до стадної поведінки, активно повторюючи та поширюючи інформацію без її критичного аналізу. Це збігається з моделлю багатоступеневого поширення інформації Пола Лазарсфельда [9], згідно з якою ключові лідери думок визначають реакції мас. У цифровому середовищі лідери думок можуть стимулювати поширення певного контенту, який підсилює залежність та формує колективні емоційні настрої.

Соціальна ізоляція є ще одним наслідком цифрової залежності.

Тривале перебування в онлайні зменшує кількість живих міжособистісних контактів, що призводить до зниження соціальних навичок, відчуття самотності та емоційного вигорання. Водночас постійне перебування під впливом маніпулятивного контенту формує у користувачів стереотипи сприйняття навколишнього світу, які не відповідають реальності [5].

Цифрова залежність також посилює підвищену соціальну тривожність. Користувачі відчувають тиск бути завжди на зв'язку, відповідати на повідомлення і підтримувати онлайн-імідж. Це створює додатковий стрес, який підтримується алгоритмами платформ, що відстежують активність користувачів та пропонують контент, що викликає емоційні реакції.

Фізіологічні наслідки. Цифрова залежність має суттєвий вплив на фізичний стан користувачів. Тривале перебування перед екраном сприяє розвитку проблем із зором, порушенням сну, головними болями та зниженням загального рівня фізичної активності. Ці проблеми посилюються психологічним стресом та тривогою, які виникають через постійне перебування в інформаційному полі.

Дослідження показують, що цифрова залежність впливає на нейробіологічні процеси. Постійне підкріплення дофамінових систем мозку через онлайн-активності змінює мотиваційні механізми, формує компульсивні реакції на повідомлення і спонукає до повторного використання цифрових пристроїв [4; 8]. Цей механізм можна порівняти з ефектом маніпулятивного контролю над аудиторією, автором підкреслюється: «Система здатна краще розуміти звичайної людини, ніж людина знає себе» [8]. У цифровому середовищі це проявляється у здатності платформ передбачати реакції користувачів і стимулювати їх поведінку.

Таким чином, цифрова залежність – це комплексне явище, що поєднує психологічний, соціальний і фізіологічний вплив. Вона тісно пов'язана з механізмами медіаманіпуляції, які формують свідомість, стереотипи та поведінкові моделі, а також використовують емоційні й когнітивні слабкості користувача для підтримання постійного залучення.

Механізмам формування цифрової залежності, ролі алгоритмів, соціальних мереж і цифрових пристроїв. Цифрова залежність формується через комбінацію технологічних, соціально-психологічних і поведінкових чинників. Основною особливістю сучасного медіапростору є те, що він не просто передає інформацію, а активно моделює поведінку користувачів. Це поєднується з

механізмами маніпуляцій, які ми вже розглядали у курсовій роботі: апеляція до емоцій, створення стереотипів і використання прихованих психологічних сигналів [4].

Роль алгоритмів у формуванні цифрової залежності. Алгоритми соціальних мереж і платформ аналізують поведінку користувачів у реальному часі, підбирають контент і стимулюють подовження часу перебування онлайн. Ці алгоритми враховують інтереси, емоційні реакції та взаємодії користувача, що дозволяє формувати персоналізовану інформаційну середу. В результаті користувач отримує потік контенту, який апелює до його підсвідомих установок, страхів і бажань – і цей ефект посилює залежність.

Схожість із медіаманіпуляціями очевидна: як зазначалося в курсовій роботі, «ядро маніпуляції – приховане повідомлення, команда об'єкту, покликана змінити його поведінку» [4]. Алгоритми виконують схожу функцію, лише в цифровому середовищі: вони поступово формують поведінкові моделі, стимулюють емоційні реакції і блокують критичне мислення.

Соціальні мережі як каталізатор залежності. Соціальні мережі забезпечують постійний доступ до соціальної інформації, формуючи ефект «постійного перебування на зв'язку». Лайки, коментарі та перегляди стають своєрідною системою підкріплення, яка стимулює допамінову систему мозку та викликає задоволення. Цей механізм близький до класичного умовного підкріплення, що використовується у психотерапії та навчанні, але в умовах цифрового середовища він працює на формування компульсивної поведінки.

Цифрові пристрої та їх роль. Мобільні телефони, планшети, ноутбуки і навіть телевізори стали невід'ємною частиною життя людини. Постійний доступ до цифрових платформ і додатків робить неможливим перерву у взаємодії з медіапростором. Цей постійний контакт посилює ефект психологічної залежності, оскільки користувач підсвідомо очікує отримати нову інформацію, реакцію на власні дії або емоційне підкріплення.

Психологічні механізми формування залежності. Емоційне підкріплення. Як і при маніпуляції масовою свідомістю, цифрові платформи апелюють до емоцій користувача. Новини, відео та меми викликають страх, радість, захоплення чи обурення, що стимулює повторне звернення до джерела інформації [4]. Створення ілюзії контролю. Користувач відчуває, що сам обирає контент і контролює інформаційний потік, хоча насправді його поведінка спрямовується алгоритмами. Це схоже на маніпулятивну стратегію, описану в

курсів роботі: «Будь-яка маніпуляція свідомістю є взаємодія. Жертвою маніпуляції людина може стати лише якщо він виступає як співавтор» [6].

Соціальне підкріплення. Взаємодія з іншими користувачами через лайки, репости і коментарі формує відчуття соціальної значущості, що посилює залежність. Це відображає механізми маніпуляції масовою свідомістю, де лідери думок формують поведінкові патерни аудиторії [9].

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрущенко В. Психологія масової комунікації. Київ: Либідь, 2020. 256 с.
2. Бех І.Д., Чудінов І. Ю. Маніпулятивні стратегії в інформаційному просторі: психологічний вимір. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 172 с.
3. Breitenbach, P. Der mediale Golem: 6 Thesen zur Macht der Bildzeitung, 2012. URL:<http://blog.karlshochschule.de/2012/01/03/dermedialegolem-6-thesen-zur-macht-der-bildzeitung/> [зверт. 18.01.2025].
4. Карпенко М. П. Суть поняття «маніпуляція», її характеристика та методи нейтралізації. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2015. Вип. 45. С. 26–34.
5. Присяжнюк М. М. Психологічний захист від маніпулятивного впливу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: військово-спеціальні науки*. 2010. Вип. 24–25. С. 39–43.
6. Різун В. В. Теорія масової комунікації: підручник для студентів галузі 0303 «Журналістика та інформація». Київ: Вид. центр «Просвіта», 2008. 240 с.
7. Щербина А. Соціокультурна регуляція у технологіях масової комунікації: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 200 с.
8. Хомський Н. Медіа, пропаганда і влада. Київ: Основи, 2019. 272 с.
9. Presented by International Psychotherapy Institute. URL:https://www.freepsychotherapybooks.org/?gad_source=1 [зверт. 20.03.2025].

У. Чеглакова,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: А. В. Олійник,

викладач

(м. Хмельницький)

ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Проблема ідентичності є однією з ключових у сучасній психології, адже вона визначає цілісність особистості, її здатність усвідомлювати себе, орієнтуватися у складному соціальному світі та зберігати внутрішню стабільність під час змін. Актуальність теми зумовлена кількома чинниками. По-перше, сучасне суспільство

характеризується високою динамічністю, швидкою зміною соціальних ролей, умов життя та культурних норм. У таких умовах збереження життєвої ідентичності стає непростим завданням. Психологічна стійкість, здатність адаптуватися, робити свідомий вибір значною мірою залежить від сформованої ідентичності. По-друге, у психологічній практиці саме проблеми з ідентичністю часто лежать в основі криз розвитку, конфліктів, депресивних станів, тривоги, міжособистісних труднощів. По-третє, в умовах війни та соціальних трансформацій питання національної, особистісної та соціальної ідентичності набувають не лише теоретичного, в й практичного значення. В Україні зараз люди масово переживають зміну ролей, втрату близьких, переїзд, зміну роботи, реконструкцію громадянських переконань.

Психологічна ідентичність є міждисциплінарною категорією. У психології вона є механізмом, що забезпечує внутрішню цілісність, здатність зберігати свою стабільність і визначати своє місце у світі. Сучасні дослідження підкреслюють, що сформована ідентичність є передумовою психічного здоров'я, соціальної зрілості, відповідального вибору та ефективної саморегуляції [1].

Отже, вивчення ідентичності є ключовим завданням сучасної психології як науки про становлення й розвиток особистості, особливо в умовах соціальних криз та травматичних подій.

У філософській науковій літературі феномени «ідентичність» постає як «самість» (Self) людини. Насамперед, мова йде про її нормативну характеристику, визначенні цінності та екзистенційні основи, які забезпечують самоідентичність особи [2, с. 130]. Ідентичність, має латинське коріння «idem», що означає те саме, і розкриває «властивість зберігати свою сутність незалежно від трансформацій» [3, с. 147].

Вчені пояснюють це як належність особистості до певної групи/спільноти з визначеною системою цінностей, правил, ідеалів, але й як систему духовних цінностей людини, що дає їй змогу зберігати свій «Я-образ», залишатися самою собою. Так, Е. Еріксон, у своїй праці, не тільки розкриває зміст поняття (ідентичність – тотожність самому собі (незмінність особистості у просторі) й його цілісність (послідовність у часі), але й зазначає, що пошук ідентичності як процес самовизначення особи не може здійснюватися лише за допомогою «занурення» углиб самого себе. «Поряд із власною ідентичністю особистість формує групову ідентичність,

сприймаючи і порівнюючи себе із значущими іншими», – наголошує вчений [3].

Представники різних наукових сфер, які досліджують людину, зазначений нами феномен, характеризують трьома основними характеристиками, а саме: психофізіологічна ідентичність особи (завдяки взаємозв'язку фізіологічних, психічних процесів і властивостей в організмі людини відбувається розпізнавання власних і чужих клітин. Цим займаються імунологи, які допомагають чітко визначити певні зміни в організмі людини, і вчасно прийти на допомогу у встановленні діагнозів та корекції роботи людського організму); соціальна ідентичність (людина є соціальною одиницею суспільства, тому ця характеристика представлена певними переживаннями особи та її усвідомленням щодо належності до тієї чи іншої соціальної групи); особистісна ідентичність/самоідентичність (мова йде про поєднання структурних компонентів спрямованості особистості (цілей, мотивів, інтересів, установок), а також про цілісний образ власного «Я» людини).

У дослідженні Л. Гулак зазначено, що соціологами термін «ідентичність» трактується як визначений набір різноманітних соціальних ролей й статусів, організація яких визначена вимогами суспільства до людини. Суспільні інститути в країні виступають основними категоріями ідентичності особистості. Серед психологів, зазначає автор дослідження, поширеною є думка, що ідентичність особи є необхідною і важливою психічною функцією, що сприяє «виживанню індивіда як цілого» і тісно пов'язана із самоусвідомленням людини. Цей феномен має свої характеристики (динамічність, сталість, змінність, ситуативність), які зазнають змін упродовж життя людини під дією різноманітних чинників [2, с. 130].

У працях теоретиків психології особистості – А. Алгебра, Г. Олпорта, Р. Кеттела, К. Роджерса, З. Фрейда, К. Юнга – ідентичність розглядається як конструкт, що забезпечує цілісність та сталість внутрішнього світу людини.

У західній психології поняття ідентичності набуло особливої популярності завдяки Е. Еріксону, який одним із перших почав активно розробляти цю проблематику. Він спирався на ідеї З. Фрейда та У. Джемса, які визначили теоретичне підґрунтя його підходу.

У. Джемс став першим психологом, який запропонував системне бачення структури «Я», трактуючи його як двокомпонентне утворення, де поєднані Я-усвідомлююче (те, що спостерігає) та Я-об'єкт (те, що є змістом самосприйняття). Джемс виділив кілька сфер

Я-об'єкта: духовне, матеріальне, соціальне та фізичне. Я-усвідомлююче виступає тим, елементом, який узагальнює ці складові, оцінює їх і визначає напрям розвитку особистості.

У З. Фрейда «Я» (Его) є свідомою частиною психіки, що забезпечує баланс між імпульсивним «Воно» та нормативним «Над-Я». «Воно» прагне негайного задоволення потреб, в «Над-Я» орієнтується на моральні установки й культурні стандарти. Функція «Я» полягає у підтриманні внутрішньої рівноваги особистості за допомогою механізмів психологічного захисту та адаптації до соціального середовища.

К. Юнг вважав центральним елементом психіки – Самість – ядро особистості, навколо якого вибудовується її структура. Він проводив різке розмежування між Самістю як глибинною сутністю та Персоною – зовнішньою маскою, що пристосовує людину до соціуму.

К. Роджерс, представник феноменалістичного напрямку в психології, описує Я-концепцію як систему, що забезпечує узгодження та цілісність поведінки людини. Саме спосіб, у який індивід сприймає себе, визначає вибір його життєвих цілей і напрямків діяльності [4, с. 98].

У моделі індивідуальної ідентичності Е. Еріксон виокремлює два компоненти – особисту ідентичність та Я-ідентичність. Особиста ідентичність залишається у людині стабільним і впізнаваним попри зміни, а Я-ідентичність охоплює глибинний внутрішній стрижень, що забезпечує цілісність та відчуття неперервності «Я». Хоча «Я» може змінюватися під впливом досвіду, деякі його елементи зберігають попередні характеристики. Воно здатне включати нові впливи, які його трансформують, проте центральне ядро (Я-ідентичність) залишається незмінним.

Е. Еріксон та Де Освіта виділяють три основні форми ідентичності: 1. Приписна ідентичність – сукупність характеристик, які людина не обирає і не може змінити (раса, національність, вік, стать). 2. Набута ідентичність – те, що сформоване завдяки власним зусиллям особистості, тобто набутий досвід і досягнення (професійна реалізація, зв'язки, ціннісні орієнтації). 3. Запозичена ідентичність – результат засвоєння ролей, що виникають у процесі розвитку або зумовлені зовнішніми обставинами. Часто такі ролі беруться з певних зразків чи відповідають очікуванням оточення. Водночас ідентичність не тотожна цим ролям, хоча вони й впливають на процес самоідентифікації.

За Г. Теджфелом та Дж. Тренером соціальна ідентичність формується через належність до груп і через процеси категоризації, соціального порівняння та ідентифікації. Визначає: групові норми; інгрупові/аутгрупові межі; соціальну поведінку; рівень самоповаги [7].

Представники постмодерну (З. Бармен, Е. Гідденс) вважають ідентичність нестабільною, такою, що постійно змінюється під впливом медіа, міграції, глобалізації та соціальних дискурсів. Людина має кілька взаємодоповнюючих ідентичностей, які активуються залежно від ситуації.

У сучасній психології ідентичність трактується як система уявлень особистості про себе, яка забезпечує відчуття цілісності, стабільності та спадкоємності власного існування у часі [6]. Це поняття охоплює кілька ключових елементів: усвідомлення своєї унікальності; почуття самототожності («я – це я»); належність до соціальних груп; ціннісно-сміслові орієнтири; когнітивні уявлення про власні риси, здібності, можливості; емоційне ставлення до себе.

Ідентичність не є статичною. Вона являє собою активний процес конструювання образу себе, у якому людина визначає своє «Я», життєву траєкторію, місце у суспільстві та систему смислів.

Дослідники виділяють низку базових функцій ідентичності:

1. Смыслотворча функція – визначає цілі, життєві орієнтири, внутрішню мотивацію та напрям самореалізації [1, с. 52].

2. Регулятивна функція – забезпечує стабільність поведінки, послідовність дій та відносну передбачуваність рішень.

3. Інтегративна функція – поєднує минулий досвід із поточними переживаннями та майбутніми планами, дозволяючи людині відчувати неперервність життя.

4. Соціальна функція – забезпечує почуття належності до певних груп, прийняття соціальних ролей та розуміння соціальних норм.

5. Емоційна функція – формує стабільне почуття самоповаги, внутрішньої опори та впевненості.

Сформована ідентичність дає змогу людині зберігати внутрішню цілісність, справлятися зі стресом, протистояти маніпуляціям та діяти автономно.

Зараз існує багато методів оцінки індивідуальної ідентичності. У психодинамічній та гуманістичній психології застосовуються наступні підходи:

1. Опитувальники Я-концепції – оцінюють когнітивні та емоційні уявлення людини про себе, рівень конгруентності реального та ідеального Я, самоповагу [4].

2. Методики соціальної ідентичності – вимірюють належність до груп, інтеграцію в колектив, ступінь інтергрупової відмінності та почуття інтергрупової солідарності [5].

3. Наративні інтерв'ю – дозволяють досліджувати, як людина конструє історію свого життя, які події вона вважає значущими та як інтегрує травматичний досвід.

4. Проективні методики – використовуються для виявлення підсвідомих аспектів ідентичності, внутрішніх конфліктів, несвідомих мотивів [6].

Завдяки поєднанню кількісних і якісних методів психологи отримують більш повну картину особистісної ідентичності, її стабільності, гнучкості та вразливих зон.

У клінічній психології ідентичність розглядається як індикатор психічного здоров'я. Його порушення можуть проявлятися у: депресивних станах та тривожності; розщепленому Я та фрагментарності особистості; труднощах прийняття рішень та життєвого планування; соціальній ізоляції або надмірній залежності від інших [7].

Психотерапевтичні підходи спрямовані на відновлення цілісності ідентичності, інтеграцію досвіду та розвиток самосвідомості. Сучасні тенденції дослідження: динамічність та фрагментарність ідентичності, особливо у молоді та дорослих у контексті глобалізації і цифровізації; взаємодія особистісної та соціальної ідентичності, зокрема у міжгрупових конфліктах, війнах та міграційних процесах; вплив травматичних подій та посттравматичного зростання на зміцнення ідентичності; розробка інструментів оцінки ідентичності, які комбінують якісні та кількісні методи: опитувальники, наративи, проективні тести.

Ці напрямки демонструють, що ідентичність є не лише теоретичною категорією, в її практичною основою для психологічного консультування, соціальної підтримки та розвитку стійкості особистості.

Таким чином, ідентичність – багатовимірна, динамічна структура, яка визначає внутрішню цілісність особистості, її автономність, стійкість до стресів та здатність адаптуватися до змін. Розуміння психологічних механізмів її формування є важливим для роботи психологів, особливо у контексті війни, соціальних

трансформацій, травматичних подій та зростаючої цифровізації суспільства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Tajfel H., Turner J. Соціальна ідентичність та міжгрупові відносини. Львів: Літопис, 2016. С. 143–162.
2. Гулак Л.С. Особливості поняття «етнічна ідентичність» як важлива складова самосвідомості особистості. *Габітус*. Серія: *Психологія особистості*. 2024. Вип. 59. С. 128–134.
3. Еріксон Е. Дитинство і суспільство. Київ: Основи, 2017. 448 с.
4. Зазимко О., Шиловська О. Динаміка особистісного розвитку підлітків та осіб юнацького віку в період війни. URL; <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737004/1/610-936-1-PB.pdf> (дата звернення: 24.11.2025).
5. Захарова Н. В. Психологія розвитку особистості: навчальний посібник. Київ: Центр учб. літ-ри, 2018. С. 42–55.
6. Лиманкіна А.І. Психологічна сутність поняття «особистісна ідентичність» // *Габітус*. 2023. Вип. 45. С. 146–150.
7. Ялом І. Екзистенційна психотерапія. Харків: Ранок, 2019. С. 115–139.

В. С. Чуднівцев

здобувачка вищої освіти з курсу

Науковий керівник: І. Й. Старовойт,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

АГРЕСИВНІСТЬ: СТАН ПРОБЛЕМИ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Агресивність у підлітковому віці є однією з найбільш гострих і соціально значущих проблем сучасної психології, педагогіки та суспільства загалом. В умовах глобальних соціально-економічних змін, інформаційної перенасиченості, зростання рівня стресу, воєнних загроз і нестабільності питання агресивної поведінки підлітків набуває особливої актуальності. Підлітковий вік є періодом інтенсивних психофізіологічних змін, формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій, соціальної ідентичності, що робить особистість особливо вразливою до впливу зовнішніх і внутрішніх чинників. У цей віковий період агресивність може виступати як форма психологічного захисту, спосіб самоствердження, реакція на фрустрацію, соціальну напруженість або дефіцит емоційної підтримки.

На сьогоднішній день у світі та в Україні спостерігається стійка тенденція до зростання проявів агресивної поведінки серед підлітків, що проявляється у формах фізичної та вербальної агресії, булінгу, кібербулінгу, девіантної та делінквентної поведінки. Освітній

простір дедалі частіше стикається з конфліктами між учнями, проявами жорстокості, емоційної нестабільності та зниженням рівня соціальної відповідальності. Особливої гостроти ця проблема набула в умовах тривалих кризових явищ, пов'язаних з війною, вимушеним переміщенням, втратою безпеки та стабільності, що суттєво позначається на психоемоційному стані підлітків.

Складність проблеми агресивності полягає в її багатофакторній природі. Вона зумовлюється поєднанням біологічних, психологічних, соціальних і педагогічних чинників. До причин виникнення агресивної поведінки відносять особливості нервової системи, гормональні зміни, порушення емоційної регуляції, сімейне неблагополуччя, дефіцит позитивних моделей поведінки, негативний вплив засобів масової інформації, соціальних мереж, міжособистісні конфлікти та фрустраційні переживання. Водночас агресивність у підлітків нерідко є наслідком незадоволених базових потреб у прийнятті, безпеці, повазі та самореалізації.

Стан розробленості проблеми агресивності в підлітковому віці свідчить про значний інтерес науковців до цієї тематики, однак попри численні дослідження, вона залишається відкритою для подальшого вивчення. Це зумовлено динамічністю соціальних процесів, трансформацією форм агресії, зростанням ролі віртуального середовища у житті підлітків та появою нових психологічних викликів. У сучасних умовах особливої ваги набуває не лише вивчення причин виникнення агресивності, а й пошук ефективних шляхів її профілактики та корекції.

Проблема агресивності у підлітковому віці є складним, багатоаспектним явищем, що потребує системного наукового аналізу та міждисциплінарного підходу. Її актуальність зумовлена як зростанням рівня агресивних проявів серед підлітків, так і необхідністю створення безпечного, підтримувального соціального середовища для гармонійного розвитку особистості.

Українські дослідники підкреслюють, що агресивність не є вродженою властивістю, а формується під сумарним впливом середовищних, психологічних, біологічних і міжособистісних чинників, які ускладнюють адаптацію підлітка до соціальних вимог і норм [1]. У сучасних умовах агресія посилюється зовнішніми факторами – інформаційною насиченістю, воєнними подіями, економічною нестабільністю, що створює особливе психологічне навантаження на молодь України [2].

Метою цієї наукової статті є комплексний аналіз причин

виникнення агресивності у підлітковому віці, з урахуванням біопсихосоціальних факторів, культурних і сімейних особливостей, а також сучасних досліджень у галузі вікової та педагогічної психології.

Біологічні механізми агресії пов'язані з нейрофізіологічними та гормональними змінами, які відбуваються під час статевого дозрівання. Підлітковий вік супроводжується різким підвищенням рівня статевих гормонів, що прямо впливають на емоційну регуляцію, імпульсивність та інтенсивність реакцій.

Гормональні зрушення включають підвищення рівня тестостерону, що у хлопців прямо корелює з агресивною поведінкою. Українські дослідження підкреслюють, що гормональний дисбаланс впливає на емоційну сферу, зумовлюючи підвищену дратівливість, швидке виникнення фрустрації та зниження самоконтролю [3]. Ці зміни не означають прямої детермінованості агресії, але створюють ґрунт для її частішого прояву.

Нейрофізіологічні дослідження показують, що до 20–25 років у людини формується префронтальна кора, яка відповідає за гальмування реакцій, логічне мислення, планування та контроль поведінки. У підлітків вона ще недостатньо розвинена, що спричиняє імпульсивні й мало контрольовані реакції [4]. Водночас лімбічна система, відповідальна за емоції, активна на максимумі, що створює дисбаланс між емоційним збудженням та когнітивним контролем.

Додатковими біологічними чинниками можуть бути: порушення сну, що призводить до зниженого емоційного контролю, хронічне перевтомлення, дефіцит магнію, заліза, вітамінів В-групи, післятравматичні стани через черепно-мозкові травми, неврологічні порушення.

Українські фахівці звертають увагу, що біологічні фактори ніколи не діють ізольовано, але можуть значною мірою підсилювати негативний вплив середовища або психологічних переживань [5].

Психологічні фактори відіграють ключову роль у формуванні агресивної поведінки. Основними складовими є емоційна нестабільність, труднощі з регуляцією емоцій, занижена або нестійка самооцінка, внутрішні конфлікти та особистісні деформації.

Підлітковий вік супроводжується глибокими психологічними пошуками: прагненням до автономії, формуванням ідентичності, переживанням кризи довіри до дорослих. Українські психологи підкреслюють, що підліток часто не має достатнього досвіду, щоб конструктивно проживати сильні емоції, тому обирає найпростішу

модель реагування – агресію.

Особливого значення набувають такі фактори:

Нестійка самооцінка. Навіть незначна критика може сприйматися як загроза, викликаючи захисну агресивність. Це характерно як для заниженої, так і для завищеної самооцінки.

Емоційне перевантаження. Підлітки переживають широкий спектр сильних емоцій: страх, гнів, сором, нерозуміння, невпевненість. Нездатність їх правильно виразити веде до накопичення напруги та вибухових реакцій.

Фрустрація. Немоżliвість задовольнити потреби в любові, прийнятті, самоповазі та самостійності сприяє агресивності [6].

Психічні травми та невирішені конфлікти. Підлітки, які пережили насильство, булінг, втрату близьких або сімейні конфлікти, мають підвищений рівень агресивності як захисної реакції.

Особистісні риси. Імпульсивність, високий рівень тривожності, відсутність емпатії, ригідність мислення значно пов'язані з агресією.

Дослідження українських психологів демонструють, що агресивність часто з'являється на фоні відсутності навичок саморегуляції та тривалого перебування у стресових ситуаціях, коли підліток втрачає здатність адекватно інтерпретувати соціальні сигнали та обирає агресію як швидкий спосіб захисту свого Я.

Сім'я є ключовою середовищною системою, яка формує поведінку, емоційну сферу та систему цінностей підлітка. Українські дослідження підкреслюють, що до 70% випадків агресивності можна пояснити сімейними чинниками [7].

Серед основних причин виділяють:

1. Авторитарний стиль виховання. Домінування, покарання, приниження, відсутність діалогу створюють у підлітка внутрішнє напруження, недовіру та протест. Агресія стає способом відстоювання автономії.

2. Гіперопіка. Надмірний контроль і заборони породжують страх, невпевненість та сприйняття будь-яких обмежень як загрозу. Такі підлітки часто реагують агресивно на вимоги й правила.

3. Емоційне відторгнення або холодність. Брак прийняття і підтримки формує у підлітка переконання, що світ є ворожим. Агресія використовується як засіб самозахисту.

4. Деструктивні сімейні моделі. Сварки, насильство, алкогольні конфлікти або знецінювання між батьками стають нормою поведінки, яку дитина копіює. Підліток вважає агресію «природним»

способом взаємодії.

5. Непослідовні або подвійні стандарти у вихованні. То надмірна суворість то вседозволеність створюють внутрішню дезорганізацію та невміння контролювати себе.

Українські психологи наголошують, що агресивність дітей є частіше не свідомою позицією, а формою захисту від емоційного болю, страхів та почуття небезпеки, які виникають у дисфункційних сім'ях [8].

У підлітковому віці однолітки стають важливішими за сім'ю. Формується сильна потреба у приналежності до групи, що часто визначає поведінку підлітка. Якщо група підтримує агресивні норми, вони швидко засвоюються та відтворюються.

У підліткових компаніях агресія може мати функцію: засобу самоствердження; доведення статусу; захисту від відторгнення; способу отримання уваги; демонстрації сили.

Українські соціологи зазначають, що групові норми значно підсилюють ризик агресії, особливо якщо компанія має девіантну спрямованість: алкоголізацію, вживання наркотичних речовин, хуліганство.

Школа є другим за значенням соціальним середовищем після сім'ї. У ній підлітки проводять велику частину часу, тому непорозуміння, конфлікти або булінг можуть стати ключовими детермінантами агресивної поведінки.

Булінг у школі є однією з найпоширеніших причин вторинної агресивності, коли жертва сама стає агресором [9].

Негативний навчальний клімат посилюється: надмірною конкуренцією, несправедливими покараннями, ігноруванням емоційних потреб учнів, відсутністю довірливих стосунків з учителями.

Підліток, який не почувається в школі захищеним, починає використовувати агресію як інструмент самозахисту.

Сучасні підлітки проводять значну частину часу онлайн. Соціальні мережі формують уявлення про норми поведінки, моделі успіху, самопрезентацію та стиль комунікації.

Українські дослідники зазначають, що перегляд контенту з елементами насильства зменшує емоційну чутливість і підвищує нормалізацію агресивних форм поведінки.

Важливими факторами є: кібербулінг, порівняння себе з іншими, залежність від «лайків» і цифрового схвалення, підліткові онлайн-спільноти з елементами токсичності, відеоігри з

насильницьким контентом.

Постійне перебування у віртуальному середовищі знижує емпатійність і посилює соціальну дезадаптацію, що підсилює агресивність.

Український контекст має свою специфіку, пов'язану з періодами воєнної агресії, економічною нестабільністю, внутрішнім переселенням населення та зниженням рівня безпеки. Такі обставини впливають на підлітків і створюють тривалий фон стресу.

Дослідження показують, що проживання у середовищі підвищеної небезпеки формує високу пильність, недовіру, емоційне вигорання та схильність до агресії навіть у дітей з раніше стабільним емоційним профілем [10].

Агресивність – багатокомпонентний феномен, який формується під впливом сукупності факторів, що взаємодіють між собою. Жоден компонент не може розглядатися як єдиний чи ключовий. Біологічні зміни створюють емоційний фон, психологічні – визначають спосіб реагування, сімейні та соціальні – формують моделі поведінки, а культурні й соціально-політичні умови задають загальну атмосферу розвитку.

Отже, агресивність у підлітковому віці постає як складне, багатогранне психосоціальне явище, що формується під впливом цілого комплексу взаємопов'язаних чинників. Підлітковий вік, будучи періодом інтенсивного особистісного становлення, емоційної нестабільності, пошуку ідентичності та самоствердження, створює підґрунтя для виникнення агресивних реакцій як способу психологічного захисту, подолання внутрішніх конфліктів і зовнішніх труднощів. Агресивність у цьому віці не є лише проявом негативних рис характеру, а часто виступає сигналом глибших особистісних, сімейних або соціальних проблем.

Сучасний стан проблеми агресивності серед підлітків засвідчує її загострення в умовах суспільної нестабільності, інформаційного тиску, зростання ролі цифрового середовища та соціальних мереж, а також під впливом воєнних подій, що істотно підвищують рівень тривожності, фрустрації та емоційного напруження. У таких умовах агресивна поведінка дедалі частіше набуває нових форм, зокрема у вигляді кібербулінгу, психологічного тиску, вербального насильства, що ускладнює її виявлення та корекцію.

Аналіз причин виникнення агресивності у підлітковому віці дозволяє дійти висновку, що жоден із чинників не є визначальним сам

по собі. Біологічні передумови, психологічні особливості особистості, умови сімейного виховання, стиль спілкування з однолітками, педагогічні впливи та соціальне середовище перебувають у тісній взаємодії, формуючи індивідуальну модель агресивної поведінки. Особливо вагомим значення набувають емоційна депривація, дефіцит підтримки, авторитарні або, навпаки, байдужі стилі виховання, постійні фрустраційні переживання та відсутність навичок конструктивного вирішення конфліктів.

Важливо підкреслити, що агресивність у підлітків не є фатально зумовленою властивістю та піддається корекції за умов своєчасного психологічного втручання, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, комунікативної компетентності, формування адекватної самооцінки та навичок ненасильницької поведінки. Ефективна профілактика агресивності можлива лише за умов системної взаємодії сім'ї, закладу освіти, психологічної служби та соціального оточення підлітка.

Таким чином, проблема агресивності у підлітковому віці залишається надзвичайно актуальною та потребує подальшого глибокого наукового осмислення. Її вирішення вимагає комплексного підходу, спрямованого не лише на усунення зовнішніх проявів агресії, а й на подолання тих внутрішніх та соціальних причин, що лежать в її основі. Лише за таких умов можливе створення психологічно безпечного середовища, сприятливого для гармонійного розвитку підлітка та формування зрілої, соціально відповідальної особистості

Список використаних джерел та літератури:

1. Бевз Г. М. Агресивна поведінка підлітків у контексті сучасних соціальних викликів. *Психологічний журнал*. 2022. № 1. С. 45–52.
2. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Психологічні наслідки воєнного стресу для дітей та підлітків. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 214 с.
3. Савчин М. В. Вікова психологія: нейропсихологічні механізми емоційної регуляції підлітків. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 320 с.
4. Максименко С. Д., Клименко В. В. Нейропсихологія розвитку особистості в підлітковому віці. Київ : Слово, 2023. 288 с.
5. Панок В. Г., Обухівська А. Г. Психологія стресових станів у дітей і підлітків в умовах війни. Київ : Ніка-Центр, 2024. 256 с.
6. Титаренко Т. М. Особистісний розвиток підлітка в умовах соціальної нестабільності. Київ : Педагогічна думка, 2022. 198 с.
7. Дуткевич Т. В. Фрустрація та агресія в підлітковому віці: психологічні механізми та профілактика. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2023. 174 с.
8. Рибалка В. В. Саморегуляція як чинник профілактики агресивної поведінки підлітків. *Психологія і суспільство*. 2024. № 2. С. 63–71.
9. Белінська О. Є. Сімейні детермінанти девіантної та агресивної поведінки підлітків. *Соціальна психологія*. 2022. № 4. С. 88–96.
10. Обухівська А. Г.,

Цушко І. М. Психологічний супровід дітей з агресивною поведінкою в дисфункційних сім'ях. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 190 с.

О. В. Шемерда,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ЕМОЦІЙНА НЕСТАБІЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ

Актуальність дослідження емоційної нестабільності підлітків зростає в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема інформаційного перевантаження, цифровізації спілкування, соціальної нестабільності та кризових подій. Недостатня увага до емоційного стану підлітків може призводити до розвитку тривожних і депресивних розладів, агресивної або девіантної поведінки, зниження навчальної мотивації та труднощів у соціальній адаптації.

Таким чином, дослідження психологічних причин та наслідків емоційної нестабільності підлітків є важливим науковим і практичним завданням, що сприятиме глибшому розумінню особливостей підліткового розвитку та розробці ефективних підходів до психологічної підтримки й профілактики емоційних порушень у цьому віковому періоді.

Підлітковий вік є одним із найбільш складних і суперечливих етапів розвитку особистості, що характеризується інтенсивними фізіологічними, психологічними та соціальними змінами. Саме в цей період відбувається становлення самосвідомості, формування ціннісних орієнтацій, перебудова системи міжособистісних стосунків і пошук власної ідентичності. Однією з найпоширеніших психологічних характеристик підліткового віку є емоційна нестабільність, яка проявляється у різких коливаннях настрою, підвищеній чутливості, імпульсивності та труднощах емоційної саморегуляції [1].

Емоційна нестабільність підлітків зумовлена комплексом чинників, серед яких провідне місце посідають гормональні зміни, незрілість нервової системи, а також зростання соціального тиску з боку однолітків, сім'ї та освітнього середовища. Прагнення до самостійності й одночасна потреба у підтримці дорослих часто породжують внутрішні конфлікти, що посилюють емоційну напруженість і сприяють виникненню негативних емоційних станів

[3].

Сучасні дослідження емоційної нестабільності та емоційного інтелекту представлені в працях Д. Гоулмана, який довів значущість здатності усвідомлювати та регулювати емоції для психологічного благополуччя особистості. Проблеми підліткової тривожності, депресивних станів і стресостійкості висвітлені в роботах А. Бека, Р. Лазаруса та М. Селігмана [2].

Серед українських науковців проблему емоційного розвитку підлітків досліджували С. Максименко, І. Бех, Л. Орбан-Лембрик, В. Кутішенко, Т. Яценко, які акцентували увагу на ролі виховного середовища, сімейних взаємин та освітніх чинників у формуванні емоційної стабільності особистості.

Метою дослідження є теоретичний аналіз психологічних причин емоційної нестабільності підлітків, виявлення основних чинників її виникнення та з'ясування наслідків впливу емоційної нестабільності на поведінку, психічний стан і соціальну адаптацію підлітків, а також окреслення можливих шляхів психологічної підтримки та профілактики емоційних порушень у підлітковому віці.

Емоційна нестабільність є однією з характерних психологічних особливостей підліткового віку, що зумовлена комплексною взаємодією біологічних, психологічних та соціальних чинників. У цей період розвитку відбувається інтенсивна гормональна перебудова організму, що безпосередньо впливає на функціонування нервової системи та емоційну сферу підлітка. Нерівномірність дозрівання різних відділів мозку, зокрема лімбічної системи та префронтальної кори, сприяє підвищеній емоційній збудливості, імпульсивності та труднощам у контролі власних емоційних реакцій [1].

Важливу роль у виникненні емоційної нестабільності відіграють психологічні чинники, пов'язані з формуванням самосвідомості та самооцінки підлітка. Прагнення до самоствердження, пошук власної ідентичності та потреба у визнанні з боку однолітків часто супроводжуються внутрішніми суперечностями та підвищеною чутливістю до оцінок оточення. Невідповідність між уявленням підлітка про себе та реальними можливостями або очікуваннями соціального середовища може спричиняти емоційне напруження, почуття тривоги, невпевненості та фрустрації [4].

Соціальне оточення також суттєво впливає на емоційний стан підлітків. Сімейні взаємини, стиль виховання, рівень емоційної підтримки з боку батьків є важливими детермінантами емоційної

стабільності. Авторитарний або, навпаки, надмірно ліберальний стиль виховання, емоційна холодність чи конфліктність у сім'ї можуть посилювати прояви емоційної нестабільності. Значний вплив мають і стосунки з однолітками, зокрема переживання соціального прийняття або відторгнення, конфлікти в групі та булінг [2].

Окремої уваги заслуговує вплив сучасного інформаційного середовища на емоційний стан підлітків. Активне використання соціальних мереж, постійне порівняння себе з іншими, інформаційне перевантаження та вплив медіаконтенту можуть спричинити підвищену тривожність, зниження самооцінки та емоційну виснаженість. Віртуальне спілкування нерідко замінює живі міжособистісні контакти, що ускладнює розвиток емоційної компетентності та навичок саморегуляції [1].

Наслідки емоційної нестабільності підлітків можуть проявлятися у різних сферах їхнього життя. На поведінковому рівні це виявляється у імпульсивності, агресивності, схильності до ризикованої поведінки або соціальної ізоляції. У навчальній діяльності емоційна нестабільність може призводити до зниження концентрації уваги, мотивації до навчання та академічної успішності. На психічному рівні зростає ризик розвитку тривожних і депресивних станів, психосоматичних розладів та емоційного вигорання [5].

Водночас емоційна нестабільність не слід розглядати виключно як негативне явище. За умов своєчасної психологічної підтримки вона може стати ресурсом особистісного зростання, розвитку емоційної чутливості, емпатії та здатності до саморефлексії. Важливим завданням психологів, педагогів і батьків є створення сприятливих умов для формування в підлітків навичок емоційної саморегуляції, конструктивного вираження почуттів та подолання стресових ситуацій [2].

Важливим напрямом дослідження емоційної нестабільності підлітків є аналіз індивідуально-психологічних особливостей, які зумовлюють різний рівень емоційної чутливості та стійкості до стресу. Тип темпераменту, рівень нейротизму, особливості нервової діяльності та попередній досвід переживання стресових ситуацій істотно впливають на інтенсивність і частоту емоційних реакцій підлітка. Зокрема, підлітки з підвищеним рівнем тривожності або низькою самооцінкою більш схильні до різких змін настрою та емоційного виснаження [3].

Суттєвим чинником емоційної нестабільності є рівень сформованості емоційного інтелекту. Недостатній розвиток умінь

розпізнавати, усвідомлювати та регулювати власні емоції ускладнює адаптацію підлітків до складних життєвих ситуацій. Водночас цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту сприяє зниженню емоційної напруженості, підвищенню стресостійкості та формуванню конструктивних стратегій поведінки [1].

Окрему увагу слід приділити впливу травматичних подій і хронічного стресу на емоційний стан підлітків. Соціально-політична нестабільність, військові події, вимушене переселення, втрата близьких або зміна звичного способу життя можуть значно посилювати емоційну нестабільність, спричиняючи розвиток посттравматичних реакцій. У таких умовах підлітки потребують особливої психологічної підтримки та безпечного емоційного середовища [5].

Не менш важливим є аналіз ролі освітнього середовища у формуванні емоційної стабільності підлітків. Шкільний клімат, стиль педагогічної взаємодії, рівень психологічної безпеки та підтримки з боку вчителів істотно впливають на емоційний стан учнів. Запровадження програм соціально-емоційного навчання, розвиток навичок комунікації та вирішення конфліктів сприяють зниженню рівня емоційної напруги та підвищенню психологічного благополуччя підлітків [2].

Висновки. Отже, емоційна нестабільність підлітків є багатофакторним явищем, що потребує комплексного підходу до її вивчення та корекції. Усвідомлення психологічних причин і можливих наслідків цього феномену дозволяє розробляти ефективні стратегії психологічної підтримки підлітків і сприяти гармонійному розвитку їхньої особистості.

Таким чином, ефективна робота з емоційною нестабільністю підлітків потребує комплексного підходу, що поєднує психологічну підтримку, освітні заходи та активну взаємодію сім'ї й школи. Лише за умови врахування індивідуальних, соціальних і культурних чинників можливо забезпечити гармонійний емоційний розвиток підлітків та запобігти негативним наслідкам емоційної нестабільності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Виготський Л. С. Психологія розвитку людини. Київ : Слово, 2019. 464 с.
2. Ельконін Д. Б. Психологія розвитку. Харків : Ранок, 2018. 384 с.
3. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2020. 296 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2021. 448 с.
5. Яценко Т. С. Глибинна психологія: теорія і практика. Київ : Либідь, 2019. 384 с.

В. Є. Шемерда,
здобувач фахової передвищої освіти
К. В. Липко,
здобувач фахової передвищої освіти
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ

В сучасному світі туризм стає все більш важливою галуззю економіки та соціокультурної діяльності, що породжує необхідність розуміння психологічних аспектів, що лежать в основі цієї сфери. Дослідження психології туристичного бізнесу стає актуальним завданням, оскільки воно не лише допомагає розуміти та прогнозувати поведінку туристів, але й сприяє вдосконаленню послуг та управлінню в туристичній галузі.

Аналіз досліджень. Для дослідження психологічних особливостей розвитку туристичного бізнесу, спирались на праці таких вчених, як Абсер М., Грей Д., Еванс Е., Зінченко В.І., Луїса М., Морган М., Морган Х., Мюллер К., Новакова Е., Пінфолд Д., Семененко І., Сіллі П., Сміт М., Фернандес П.

Мета статті – розкритті та аналізі психологічних факторів, що впливають на функціонування та розвиток туристичного бізнесу.

Виклад матеріалу. Психологія туристичного бізнесу відображає унікальні аспекти та особливості, які відрізняють її від інших галузей бізнесу. Відмінними рисами прийнято вважати мотивацію подорожей, сезонність та коливання попиту, вплив емоцій та вражень, культурна та мовна взаємодія.

Мотивація подорожей – це внутрішня потреба, яка направляє людей до відвідування цікавих місць, пізнання нових культур та отримання нового досвіду. Розуміння цих мотивацій є критичним для туристичного бізнесу, оскільки вони визначають, бажання та напрямки подорожі клієнта, вподобані послуги та які враження вони будуть очікувати від своїх подорожей [2, с.23].

Сезонність та коливання попиту в туристичному бізнесі є явищами, які визначаються змінами в попиті на туристичні послуги в різний час року, національні свята, світові події та інші фактори. Розуміння цих явищ важливо для успішної стратегії розвитку туристичного бізнесу. Багато туристичних напрямків мають явно виражений сезонний характер, коли попит на послуги суттєво зростає або зменшується в залежності від погодних умов або природних факторів. Наприклад, у багатьох місцях світу літні місяці можуть бути

періодом пікового туристичного сезону, тоді як узимку попит може зменшитися через холод та непридатність для відпочинку.

Попит на туристичні послуги може коливатися не лише через сезонність, але й через різноманітні інші фактори, такі як економічні умови, світові події або політичні нестабільності. Наприклад, економічна рецесія може призвести до зменшення кількості подорожуючих через скорочення витрат на відпочинок, або світові події, такі як пандемія, можуть призвести до загального зменшення попиту на міжнародні подорожі. Для успішного туристичного бізнесу важливо мати гнучкі та стратегічні плани, щоб враховувати ці сезонні та змінні фактори попиту. Це може включати розробку різноманітних продуктів та пропозицій для різних сезонів, рекламні кампанії та знижки в пікові періоди, а також диверсифікацію бізнесу для зменшення впливу коливань попиту [4, с. 88].

Компанії, що працюють у туристичній галузі, повинні бути готові до сезонних змін в попиті та вчасно адаптуватися до них. Це може включати збільшення або зменшення кількості персоналу, планування рекламних кампаній відповідно до пікових сезонів, а також розробку спеціальних пропозицій та знижок для залучення клієнтів у періоди меншої активності. Коливання попиту можуть створювати труднощі у плануванні ресурсів для компаній. Наприклад, в періоди пікового попиту може бути потрібно збільшити кількість доступних номерів у готелях або рейсів авіакомпаній, що може призвести до складнощів у забезпеченні необхідних ресурсів у відповідний час.

Культурна та мовна взаємодія є важливою складовою успішного туристичного бізнесу через зростаючу глобалізацію та збільшення міжнародного туризму. Розуміння цього аспекту дозволяє підприємствам відповідати на потреби та очікування різних культурних груп та забезпечувати їм комфортний та приємний туристичний досвід.

Туристичні підприємства повинні мати можливість спілкуватися з клієнтами на їхніх рідних мовах або мовах, які вони розуміють. Це може включати найм персоналу, що володіє різними мовами, або використання перекладачів та інших комунікаційних інструментів. До того ж, туристичні підприємства повинні бути чутливими до культурних відмінностей та особливостей різних країн і народів. Це може включати розуміння релігійних обрядів, традицій, звичаїв та етикету різних культур. Вони повинні адаптувати свої продукти та послуги до потреб різних культурних груп. Це може

включати розробку меню з місцевої кухні, організацію культурних екскурсій та подій, які відповідають традиціям кожної культури. Туристичні підприємства повинні бути готові уникати або вирішувати культурні конфлікти, які можуть виникнути через неправильне розуміння або неповагу до інших культурних груп [1, с. 112].

Психологічні проблеми туристичного бізнесу можуть виникати як у зв'язку з внутрішніми процесами в самій компанії, так і в контексті взаємодії з клієнтами та зовнішніми факторами. Працівники туристичних компаній часто стикаються з великою кількістю робочих завдань, особливо під час пікових сезонів або при великих обсягах роботи. Це може призводити до стресу внаслідок відчуття перевантаження. Вони можуть стикатися з несподіваними ситуаціями під час подорожей клієнтів, такими як затримки, втрати багажу або непередбачені проблеми з обслуговуванням. У туристичній галузі може бути високий темп роботи, особливо під час пікових періодів або при нагальних ситуаціях, що може призводити до перевантаження та виснаження працівників [3, с. 65].

Висновки. Розуміння цих мотивацій допомагає туристичним підприємствам адаптувати свою продукцію та послуги до потреб різних сегментів ринку, створюючи привабливі пропозиції для своїх клієнтів. Наприклад, готелі можуть пропонувати пакети відпочинку для тих, хто шукає рекреацію, або екскурсійні тури для тих, хто прагне пізнавальних подорожей. Таким чином, розуміння мотивацій туристів є ключем до успішного туристичного бізнесу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: Київський університет, 2015. 308 с. 2. Кляп М.П. Сучасні різновиди туризму / М.П. Кляп, Ф.Ф. Шандор. Київ: Знання, 2011. 334 с. 3. Любчук О.К., Луньов В.Є. Психологія розвитку та особистості споживача для сфери туризму: навч. посібник. Маріуполь: ПДТУ, 2015. 223 с. 4. Окландер М. А., Жарська І.О. Поведінка споживача: навч. посібник К. : «Центр учб. літератури», 2014. 208 с.

О. В. Шемерда,

викладач

(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковим називають вік 12–15 років, хоча чіткі межі не завжди можна встановити, тому що це залежить від особливостей

розвитку дитини. Це дуже складний період у житті дитини і не даремно його називають «перехідним», «важким», «критичним». Даний період відбувається становлення нових зразків і цінностей, формування нових взаємин із дорослими і друзями.

Мета статті – теоретичний аналіз та особливості прояву конфліктності в підлітковому віці.

Аналіз досліджень. Зокрема, В. Сухомлинський говорив, що «підлітку властива розбіжність між багатством бажань, з одного боку і обмеженістю сил, досвіду, можливостей для здійснення їх, з іншого».

Конфліктність визначається як перманентна риса особистості, яка акумулюється її природними задатками і соціальним досвідом. Таке визначення можна знайти в роботах В. Ілійчука, Л. Петровської, В. Ващенко.

Виклад матеріалу. Прояв підліткового конфлікту має свої особливості. В підлітковому віці через протиріччя між психологічними особливостями, розвитком внутрішніх і зовнішніх умов можуть виникати ситуації, що порушують нормальний розвиток особистості, утворювати об'єктивні передумови для виникнення та прояв конфліктів. Взаємовідносини підлітків з навколишнім світом спонтанні, неконструктивні, незрілі, некомпетентні. Тому поведінка підлітка характеризується підвищеною конфліктністю [1, с. 122].

Особистісним фактором виникнення конфліктів є рівень конфліктності особистості. Коли цей рівень високий, говорять про конфліктну особистість, яка схильна до конфліктних взаємин. Узагальнюючи дослідження конфліктності (М. Пірен, Ю. Черненко, В. Шейнов), можна сказати, що конфліктність є системною складною властивістю особистості, яка включає комплекс психічних властивостей, а саме: неадекватну (завищену або занижену) самооцінку своїх можливостей і здібностей, яка йде у розріз з оцінками навколишніх, що й викликає конфлікт; прагнення домінувати будь-що, де це можливо і неможливо; консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції; зайва принциповість і прямолінійність у висловах і думках, прагнення сказати те, що є, на погляд особистості, правдою, іншому в очі, незважаючи ні на що; певний набір емоційних якостей особистості: тривожність, агресивність, упертість, дратівливість [3, с. 54].

Конфліктність особистості визначається наступним комплексом факторів: психологічних – темперамент, рівень агресивності, емоційний стан (тривожність); соціально-психологічних

– соціальні установки і цінності, відносини до опонента, спрямованість у взаємодії, компетентність у спілкуванні, інтелект, основні тенденції поведінки; соціальних факторів – умови життя і діяльності, можливості релаксації, соціальне оточення, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб [4, с. 25].

Загострення конфліктності серед підлітків збільшується з кожним роком і різко виражається, що призводить до зростання хуліганства, злодійства, злочинів, злочинності серед неповнолітніх. Будь-яке протиріччя, здатне обмежити права підростаючої особистості, відразу викликає реакцію протесту з її боку, емоційний зрив. Схильність до конфлікту породжує конфлікт, що у навчальному та виховному процесу є важливою соціально - психологічною проблемою процесу. Правильне управління вчителем процесом вирішення конфлікту або його запобігання сприяє підвищенню ефективності педагогічного спілкування з учнями. Обов'язковою умовою для цього, а також важливим фактором подолання негативних проявів конфлікту є розуміння вчителем особистості учня, що сприяє гармонійному розвитку особистості вчителів та учнів.

Адже конфліктність у підлітків відрізняється низкою особливостей, пов'язаних з відсутністю у них життєвого досвіду та низьким рівнем самозасудження, неспроможністю адекватно оцінювати життєві обставини, підвищеною емоційною збудливістю, імпульсивністю, руховою та мовленнєвою активністю, підвищеним почуттям залежності, прагнення набути певного статусу у референтній групі, негативізмом, невірноваженість збудження та загальмованості. Схильність підлітків до конфліктів можна пояснити як емоційними і фізіологічними віковими змінами.

Конфлікти, що виникають безпосередньо між підлітками, поділяються на міжособистісні, конфлікти між індивідом і групою та між групами – протистояння учасників відбувається безпосередньо, тут і зараз, на основі зіткнення між їхніми особистими мотивами.

Також, конфліктні відносини сприяють розвитку адаптивних форм поведінки та емансипація підліткової молоді. Існує відчуження, переконання, що у дорослого немає несправедливості, існування якої забезпечується думкою у тому, що дорослий його не розуміє. На цій підставі може мати місце навмисне неприйняття вимог, думок і поглядів дорослого, що в цілому може упускати можливість впливати на підлітка в цей ключовий період формування особистості. У підлітковому віці зростає кількість складних педагогічних ситуацій, посилюючи конфліктність підлітків [2, с. 89].

Спочатку конфліктні відносини виникають, як правило, проти волі підлітка з одним із батьків чи вчителів. Потім конфліктне середовище розширюється і закінчується поганими відносинами з більшістю дорослих та однолітків. Якщо перші конфлікти викликають глибокі внутрішні переживання та посилюють самоаналіз, самооцінку, то надалі, звикаючи до протиріч, підліток все частіше починає звинувачувати інших. Звідси й складний характер підлітків.

Висновки. Загалом, у зв'язку з появою у підліткового віку нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки з дорослими та однолітками супроводжуються конфліктами, негативними формами поведінки, зокрема, проявами грубості, упертості. Це пов'язано, як правило, з прагненням до самостійності, що дорослі не сприймають і не підтримують. Підлітки хочуть, щоб з їхніми думками, бажаннями та настроями рахувалися, не терплять недовіри, байдужості, насмішок, нотацій, особливо у присутності друзів.

Однак прояви негативних форм поведінки і конфліктність підлітків не є неминучими. Компетентні, досвідчені батьки і вчителі знають, що передбачити та попередити конфлікт легше, ніж подолати його наслідки, і відповідно вибудовують свою взаємодію з підлітками. Як правило, вони дбайливо і з розумінням ставляться до внутрішнього світу, переживань, захоплень дитини, труднощів і особистісних проблем, поєднують високий рівень вимог з високою повагою до її особистості. Це робить дорослих значущими і потрібними підлітку. А бути значущим і потрібним - означає розділити його тривоги і сумніви, стати другом, у якого можна шукати підтримки, відповіді на свої запитання, що можливо лише за взаємної відвертості і довіри, розуміння і співчуття.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамян Н.Д. Конфліктність як вікова характеристика підлітків та юнаків. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. Вип. 6. С. 3-18.
2. Котлова Л. О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки у підлітковому та юнацькому віці. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Педагогіка. Психологія: 36. наук. пр. 2013. Вип. 19. С. 95–99.
3. Мудрик А.Б. Гендерна компетентність особистості: теорія, діагностика, розвиток : посібник. Луцьк, 2014. 200 с.
4. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 38 (1). С. 251–257.

Д. Ярмошук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький)

ВПЛИВ СНУ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ

Сон є не просто періодом фізичного відпочинку, а багатограним, високоорганізованим біологічним процесом, який є абсолютно критичним для нормального розвитку дитячого організму та формування його центральної нервової системи [4]. Зважаючи на те, що діти проводять уві сні значну частину свого життя, якість та тривалість цього процесу безпосередньо корелює з їхнім здоров'ям, навчальною успішністю та емоційною стабільністю [3]. В умовах сучасних соціальних викликів, таких як гіперстимуляція, постійна присутність цифрових технологій та порушення сімейних ритуалів, розлади сну в дитячій популяції набувають характеру глобальної медико-соціальної проблеми [2]. За даними різних досліджень, порушеннями сну страждає до третини дітей шкільного віку, що суттєво погіршує окремі напрямки їхнього функціонування [4].

Актуальність дослідження посилюється тим, що розлади сну часто залишаються недостатньо вивченими та клінічно недооціненими в практичній педіатрії та психології [1]. Ігнорування цих порушень призводить до їх хронізації, що створює підґрунтя для формування не лише поведінкових відхилень та зниження когнітивних функцій, але й для розвитку серйозних соматичних та психічних захворювань у дорослому віці [3].

Сон – це також продуктивний час думання. Чимало наукових відкриттів здійснювалося під час сну, адже мозок не відключається повністю, коли ми спимо. Він продовжує обробляти інформацію. До речі, психолог твердить: чим більше нам сниться снів, тим менше ми висипаємось.

Окрім того, під час сну в людському мозку відбувається «генеральне прибирання». А ще уві сні відбувається інтеграція пам'яті – активно працює гіпокамп – мозкова структура, що відповідає за збереження спогадів та зв'язок між ними.

Середньостатистична дитина сьогодні спить набагато менше, ніж раніше. Причин безліч – гонитва за досягненнями, непомірна

кількість домашніх завдань, гаджети, які не дають заснути, ранні прокидання в школу.

Психологи радять: якщо є проблеми зі сном, то їх потрібно вирішувати. Звертатися до лікаря – невролога, психіатра. Відсутність сну може призвести до депресії. Не можна до цього безпечно ставитися. Порушення сну – це серйозний симптом, який може говорити про безліч захворювань.

Під час сну мозок обробляє накопичену інформацію, укріплює вивчені навички та сприяє розвитку пам'яті. Діти, які сплять добре, мають кращу здатність навчатися та розвивати свої інтелектуальні здібності. Недостатній сон може вплинути на емоційний стан дитини. Діти, які недостатньо сплять, можуть бути роздратованими, збудженими та неврівноваженими. Глибокий сон допомагає вирішувати конфлікти та розв'язувати емоційні проблеми. Сон відіграє надзвичайно важливу роль у фізичному, психічному та емоційному розвитку дитини. Це період відновлення, під час якого тіло та розум малюка активно працюють, готуючись до нових викликів дня.

Діти перебувають в постійному зростанні і розвитку, і сон є ключовим чинником у цьому надзвичайно складному процесі. У важливості сну для дітей можна впевнитися, розглядаючи його вплив на фізичний розвиток, функціонування імунної системи, навчання та психічне здоров'я.

Найбільша проблема – це засинання. У людини є такий гормон – мелатонін. Він виділяється в темну пору доби і впливає на нашу здатність засинати. Чому нам хочеться спати взимку? Тому що немає сонця, яскравого світла – тобто мелатонін виділяється навіть удень. Але чому в багатьох випадках блокується вироблення мелатоніну? Тому що за його виділення відповідають очі. Не секрет, що і діти, і батьки на ніч дивляться гаджети. Фактично ми отримуємо велику кількість світла саме синього спектру через гаджет.

Якщо дитина за годину до сну не відклала смартфон, а до останнього дивиться в екран, то фактично вироблення мелатоніну блокується і дитина не може заснути. А найпродуктивніша стадія сну – глибока (з 23-ї до 3-ї ночі). На жаль, більшість дорослих, а інколи і діти, лягають пізніше і тому втрачають найважливішу фазу продуктивного сну. Тому що через поверхневий сон ми не висипаємось.

Дітям можуть снитися жахи, також протягом багатьох ночей у них можуть виникати проблеми із засинанням.

Продумайте «нічний комплект», який завжди буде знаходитись біля ліжка вашої дитини спеціально для таких випадків. У комплект можуть входити ліхтарик, улюблена книга або компакт-диск. Поясніть призначення кожного предмета з комплекту, потім покладіть його у спеціальне місце, куди ваша дитина зможе легко дістатись вночі.

Улюблені предмети, такі як м'які іграшки та «чарівний» плед, також можуть допомогти малюкам відчувати себе в безпеці. Якщо у вашої дитини немає потрібного фаворита серед іграшок і речей, походіть разом з нею по магазинах, щоби підібрати «спеціальну» теплу м'яку ковдру або плюшевого друга.

У деяких батьків виробляється звичка лежати поруч з дитиною, поки вона не засне. І хоча даний прийом може виявитися ефективним одноразово, це не повинно стати звичною моделлю поведінки на довгострокову перспективу. Виконання такого «ритуалу» стане важко здійсненим для вас обох; до того ж, буде несправедливо у ставленні до дитини, якщо з якоїсь причини вам знадобиться вийти з її кімнати раніше. Пам'ятайте про те, що важливо надати комфорт і впевненість, але діти повинні навчитися засинати самостійно. Якщо вас турбує порушення сну вашої дитини, проконсультуйтеся з лікарем.

Хоча не існує єдиного правильного способу виростити «правильну соню», більшість дітей від природи мають здатність висипатись і займатися своїми дитячими справами, незважаючи на будь-які проблеми зі сном. Головне – виробити здорові звички на ранній стадії розвитку малюка.

Часто емоційні проблеми та негаразди зі здоров'ям у дітей бувають пов'язані з нестачею сну.

Нестача сну негативно впливає на всі функції організму. Дитині це загрожує не тільки поганим настроєм вранці, але й більш серйозними проблемами - наприклад, депривацією сну. Медичні дослідження показують, що діти з розладами сну частіше страждають від алергії, вушних інфекцій і проблем зі слухом. У них частіше виникають соціальні та емоційні проблеми.

Нестача сну в дитини призводить до переїдання. Медичні дослідження показують, що брак сну впливає на вироблення гормонів, які регулюють відчуття голоду, викликають апетит і схильність людини до вживання висококалорійної й вуглеводної їжі.

Медики стверджують, що нестача сну також впливає на засвоєння цукру організмом і викликає несприйнятливості до інсуліну. А це, у свою чергу, призводить до цукрового діабету. Згідно зі статистикою, в останні роки спостерігається різке зростання

дитячого ожиріння й цукрового діабету другого (інсулінонезалежного) типу.

Безсоння грає важливу роль у розвитку депресії. Нестача сну призводить до вироблення гормону стресу кортизолу, що також може призводити до тривожності. Довгий час була поширена думка, що депресія та тривожність є причиною безсоння. Однак останні дослідження показують зворотну залежність: безсоння часто передує розвитку депресії. Тому, щоб усунути або знизити симптоми тривожності або депресії, медики в першу чергу докладають зусиль до того, щоб нормалізувати сон пацієнта.

Нормативна тривалість та архітектура сну значно змінюються протягом дитинства, що вимагає специфічного підходу на кожному етапі. У немовлят (0–1 рік) рекомендована тривалість сну становить 12–16 годин на добу. На цьому етапі переважає фаза REM (до 50%), і ще не сформований чіткий циркадний ритм. Для дошкільнят (3–5 років) норма становить 10–13 годин, при цьому активно формуються чіткі добові ритми та досягається пік вироблення мелатоніну, а денний сон залишається важливим. Школярам (6–13 років) необхідно 9–11 годин сну; на цьому етапі сон стає монофазним, і зростання когнітивного навантаження вимагає стабільного режиму. У підлітків (14–17 років) рекомендована тривалість становить 8–10 годин. Для цієї вікової групи характерне фізіологічне зрушення фази сну: природна схильність засинати пізніше і прокидатися пізніше через зміни в гормональному фоні (затримка секреції мелатоніну). Це часто призводить до так званого «соціального джетлагу», коли хронічна нестача сну протягом навчального тижня компенсується надмірним сном у вихідні, що ще більше дестабілізує циркадні ритми [3].

Підтверджено, що сон виконує ключову функцію консолідації пам'яті та нейропластичності, що є необхідною умовою для формування високих когнітивних здібностей, успішного навчання та ефективності виконавчих функцій.

Встановлено, що порушення сну є потужним фактором ризику для розвитку психічних розладів (тривожність, депресія) та поведінкових відхилень (гіперактивність, імпульсивність) через дисрегуляцію емоційних центрів мозку. Специфічні розлади, як-от Обструктивне Апноє Сну, несуть ризик когнітивного дефіциту через хронічну гіпоксію.

Визначено, що соматичний вплив дефіциту сну є критичним, включаючи порушення синтезу гормону росту, дисбаланс гормонів апетиту (ризик ожиріння) та зниження ефективності імунної системи.

Таким чином, якісний сон – це ментальне і фізичне здоров'я дитини. Мозок вчиться уві сні, а нестача сну загрожує роздратованістю, тривожністю, депресією, втратою пізнавальних функцій (порушеннями пам'яті, уваги, здатності зосереджуватись), ожирінням і загалом може гальмувати розвиток дитини. Діти, які хронічно не висипаються, можуть відчувати згубний вплив недосипання на мозок і когнітивний розвиток, який зберігається на довгий час.

Такі відмінності корелюють із серйознішими проблемами психічного здоров'я, такими як депресія, тривога та імпульсивна поведінка, у тих, хто не висипається. Недостатній сон також пов'язаний з когнітивними труднощами з пам'яттю, вирішенням проблем і прийняттям рішень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вплив нестачі сну на розвиток дитини. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/health/5057/> (дата звернення: 01.12.2025).
2. Журавель, І. П. Гігієна дитячого віку: сон як фактор здоров'я. Харків: Основа, 2018.
3. Ковальчук, Л. В. Фізіологія дитячого віку: сон та його значення у розвитку. Київ: Наукова думка, 2019.
4. Петренко, О. М. Психологія дитячого розвитку: роль сну у формуванні когнітивних процесів. Львів: Світ, 2020.
5. Психологічні особливості дитячого сну та його вплив на розвиток: наукові дослідження та рекомендації URL: <https://psychologist.com.ua/psixologichni-osoblivosti-dityachogo-snu-ta-jogo-vpliv-na-rozvitok-naukovi-doslidzhennya-ta-rekomendatsii/> (дата звернення: 01.12.2025).

К. І. Яровенко,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: В. П. Вовк,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЯ ВІДНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА ПІСЛЯ ВІЙНИ

Анотація. У статті розглянуто сучасні виклики психологічної реабілітації та соціальної адаптації населення України у післявоєнний період. Визначено критичну потребу у психологічній допомозі, яка може охоплювати до 60% населення, та довгостроковий характер наслідків війни, що можуть тривати щонайменше сім років [1]. Проаналізовано основні клінічні прояви, зокрема Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), його симптоматику та соціальні наслідки для сім'ї та громади. Особлива увага приділена соціально-психологічній реадaptaції

військовослужбовців, проблемам стигматизації та ролі сімейного та громадського середовища у відновленні психічного здоров'я. Розглянуто інтегративні терапевтичні підходи, включаючи травмофокусовані методи (зокрема EMDR), масову психологічну просвіту та сучасні цифрові інструменти для підтримки психічного здоров'я. Також представлені системні рішення для відбудови миру, зокрема концепції омнікультуралізму та необмеженої емпатії, як інструменти подолання міжгрупових конфліктів та зміцнення соціальної стійкості.

Ключові слова: психологічна реабілітація, ПТСР, соціальна адаптація, військова травма, психологічна просвіта, резилієнтність, психологія миру.

Вступ. Військова агресія проти України спричинила безпрецедентні виклики у сфері ментального здоров'я та соціально-психологічного благополуччя. Збройний конфлікт не лише загрожує фізичному виживанню людей, але й глибоко дестабілізує їхній емоційний стан, порушує соціальні зв'язки та економічну стабільність. Розрив сімейних зв'язків, внутрішня міграція, погіршення доступу до базових послуг і ризик посттравматичних розладів формують комплексну психосоціальну проблему [1].

Історичний досвід свідчить, що психічне здоров'я суспільства після війни впливає на всі сфери відновлення: від безпеки та економіки до інтеграції ветеранів у цивільне життя. Міністерство охорони здоров'я України оцінює, що психологічної допомоги може потребувати до 60% населення, а наслідки війни позначатимуться на психічному стані щонайменше сім років [1].

Мета статті полягає в комплексному аналізі сучасних підходів, проблем та системних рішень у сфері психологічної реабілітації та соціальної адаптації українського суспільства у післявоєнний період.

Посттравматичний стресовий розлад є однією з найпоширеніших психічних реакцій на надзвичайно сильні стресові події. ПТСР проявляється як крайня, проте природна реакція психіки на загрозу життю. За даними досліджень, близько 70% осіб, які пережили травму, здатні відновитися самостійно, проте решта 30% стикаються з ПТСР, і серед них близько 20% потребують системної психотерапевтичної підтримки [1].

Симптоматика ПТСР умовно поділяється на чотири категорії: повторне переживання- нав'язливі спогади (флешбеки), нічні кошмари, панічні атаки, фізичні реакції на тригери. Уникнення- уникання місць, людей, розмов, думок чи почуттів, що нагадують про травму.

Когнітивні та емоційні порушення – втрата інтересу до значущої діяльності, відчуття відстороненості від інших, формування негативних переконань про себе і світ. Підвищена тривожність (гіперзбудження) – підвищена пильність, дратівливість, порушення сну та концентрації уваги [1].

Соціальні стереотипи щодо ПТСР значно ускладнюють доступ до допомоги. Поширені міфи включають уявлення про те, що ПТСР стосується лише військових, що людина з ПТСР не здатна жити повноцінно або що вона становить загрозу для оточення [1; Мякушко, Заїка, Чернов, 2025].

Ці уявлення підсилюють стигму, що призводить до соціальної ізоляції, почуття сорому та відкладення звернення за кваліфікованою допомогою. Для подолання стигми необхідна комплексна робота: масова психоедукація, що розвіює міфи та формує уявлення про нормальність звернення за допомогою. Державні інформаційні кампанії, такі як «Ти як?» у межах Національної програми психічного здоров'я, що популяризують здорове ставлення до ментального стану. Залучення сім'ї та громади у процес відновлення без надмірної гіперопіки, яка може погіршувати адаптацію осіб з ПТСР [1].

Повернення військовослужбовців у мирне життя після бойових дій є критично важливим етапом. Недостатня підтримка може призвести до соціальної дезадаптації, втрати соціальних ролей та емоційної стабільності [1].

Труднощі адаптації включають: проблеми соціалізації та відчуття безпеки у мирному середовищі. Відновлення сімейних зв'язків: 87% ветеранів вказують на важливість підтримки близьких для успішної інтеграції. Фізична та психологічна ізоляція, підсилена неправильними реакціями оточення, включно з надмірною опікою [1].

Для успішної реабілітації розробляються інтегративні програми, що поєднують: Когнітивно-поведінкові методи (КПТ) – робота з дезадаптивними думками та поведінкою. Травмофокусовані методи – опрацювання травматичних спогадів (зокрема EMDR) [3].

Ресурсно-орієнтовані методи – мобілізація внутрішніх сил і соціальних ресурсів. Ключові етапи адаптації включають відновлення безпеки, нормалізацію режиму сну та харчування, фізичну активність, роботу з травмою та відбудову соціальних зв'язків через групи підтримки та ветеранські хаби [1; 3]. Значну роль відіграє залучення сім'ї та громади, яке зміцнює відчуття приналежності та соціальної підтримки.

Психологія миру розглядає психологічну підтримку не лише як індивідуальний процес, а й як інструмент соціальних змін. Теорія омнікультуралізму спрямована на акцентування спільного між конфліктуючими групами, що сприяє подоланню міжгрупової напруги [2].

Важливе завдання – поширення науково обґрунтованих даних серед політичних та громадських лідерів для формування системних рішень у відновленні миру. Сучасні дослідження демонструють ефективність концепції необмеженої емпатії, коли співчуття до інших не зменшує увагу до власної групи. Perspective-taking – навчання дітей та молоді враховувати почуття інших (наприклад, біженців) сприяє готовності до допомоги та формує соціально відповідну поведінку [2]. Цифрові технології – онлайн-курси та інтерактивні тренінги масово поширюють психологічну просвіту.

Ефективне відновлення психічного здоров'я потребує створення мережі центрів, гарячих ліній та стандартів надання психологічної допомоги. Національна програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки реалізує інформаційну кампанію «Ти як?» і координує діяльність Міністерства у справах ветеранів та громадських ініціатив («Ветеран Хаб», «Взаємодія», «Паляниця», «Відкриті двері») [1].

Психоедукація спрямована на розвиток резилієнтності, тобто здатності витримувати навантаження під час стресу, зберігаючи внутрішню гармонію та ефективність діяльності. Принципи моделі включають: використання сучасних технологій для масового засвоєння знань. Подання психологічних знань як цінного інструменту для розв'язання життєвих проблем. Комплексний розвиток психологічної грамотності як основи життєстійкості [8].

Висновки. Військова агресія проти України спричинила масштабні соціальні та психологічні наслідки, що потребують системного та комплексного підходу до відновлення психічного здоров'я населення. Аналіз літератури та практичних досліджень свідчить, що післявоєнна психологічна реабілітація є критичною не лише для індивідуальної стабілізації, а й для відновлення соціальної та економічної стійкості суспільства.

Подолання стигматизації та розвіювання міфів про ПТСР є фундаментальним завданням для забезпечення доступу населення до психологічної допомоги. Соціальна стигма, відчуття сорому та страх осуду залишають значну частину людей без підтримки, що згодом може призводити до загострення симптомів, розвитку хронічних

розладів та погіршення соціальної інтеграції. Масова психоедукація, державні кампанії та залучення сім'ї й громади виступають ключовими механізмами подолання цих бар'єрів [1].

Інтегративні терапевтичні підходи забезпечують ефективну роботу з травматичними спогадами та допомагають відновлювати життєві ресурси осіб, які пережили війну. Зокрема, травмофокусовані методи (EMDR), когнітивно-поведінкові стратегії та ресурсно-орієнтовані підходи дозволяють одночасно опрацьовувати травматичні переживання та мобілізувати внутрішні та соціальні ресурси людини. Це має критичне значення для ветеранів, які стикаються із труднощами інтеграції у мирне життя, а також для цивільного населення, що пережило психотравмуючі події [3].

Роль сім'ї та громади у процесі відновлення психічного здоров'я є визначальною. Соціальна підтримка та відчуття приналежності до громади сприяють зниженню рівня тривоги, депресії та ізоляції. Одночасно слід уникати гіперопіки, яка може обмежувати автономію та перешкоджати соціальній адаптації осіб з ПТСР [1].

Системні та соціальні підходи у відновленні миру та психологічної стійкості суспільства є не менш важливими. Теорія омнікультуралізму та концепція необмеженої емпатії допомагають долати міжгрупові конфлікти, формують готовність до співпраці та зміцнюють соціальну резиліентність. Інструменти цифрової психологічної просвіти, онлайн-курси та інтерактивні тренінги дозволяють швидко та масово поширювати знання, що підвищує готовність населення до психологічних навантажень і соціальної інтеграції [2].

Формування життєстійкості (резиліентності) через соціально-психологічну модель психологічної просвіти є стратегічним завданням для держави. Резиліентність сприяє здатності населення адаптуватися до тривалих стресових ситуацій, зберігати внутрішню гармонію та ефективність у діяльності, що є необхідною умовою відновлення економічної та соціальної стабільності [8].

Таким чином, післявоєнна психологічна реабілітація повинна бути багаторівневою, інтегрувати індивідуальні та колективні підходи, враховувати потреби різних соціальних груп і базуватися на науково обґрунтованих методах. Лише комплексна стратегія, що поєднує психотерапевтичні практики, соціальні втручання, цифрові технології та системну просвіту, дозволить відновити емоційне благополуччя населення та сприяти довгостроковій національній стійкості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Як психологічно відновитися під час і після війни. URL: <https://www.ukrainer.net/psykhologichna-reabilitatsiia/> (дата звернення: 24.11.2025).
2. Як використовувати психологію, щоб допомогти зруйнованому війною світу // *Глобальна кампанія за освіту миру*. 2023. URL: <https://www.peace-ed-campaign.org/uk/how-to-leverage-psychology-to-aid-a-war-torn-world/> (дата звернення: 24.11.2025).
3. Адаптація після війни: як повернутися до мирного життя психологічно. URL: <https://neuroflex.ua/blog/adaptacziya-pislya-vijny-yak-povernutysya-do-myrnogo-zhyttva-psyhologichno/> (дата звернення: 24.11.2025).
4. Наукова і волонтерська діяльність установ психологічного профілю НАПН України з проблем формування безпечного середовища у закладах освіти та надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги постраждалим в умовах війни (2019-2023 рр.) : Інформаційний довідник / Упоряд. Панок В. Г. та ін. Київ : [б. в.], 2023. 108 с.
5. Мякушко Н. С., Заїка В. М., Чернов А. А. Стигматизація військових: виклики та перешкоди в соціально-психологічній реадаптації до цивільного життя // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2025. №1(16). С.1-9.
6. Сингаївська І. В., Сокур І. Психологічна реабілітація воїнів після повернення у цивільне життя // *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. №3(79). С.421-428. DOI: 10.31732/2663-2209-2025-79-421-428.
7. Тарасова І., Родченко Л. Психологічний супровід та відновлення постраждалих у контексті військової агресії // *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2024. Вип.4(65). С.1-10. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.7>.
8. Чорна Л. Соціально-психологічна модель психологічної просвіти населення, що переживає травму війни // *Психологія*. 2024. Вип.2(20). С.117-125. DOI: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.2\(20\).19](https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.2(20).19).
9. Шапошникова І. В. Соціальна реабілітація в умовах війни: світовий досвід та проблеми України // *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління*. 2024. Вип.12(70). С.1-11. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-12-07-02>.

В. В. Яцюк,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ТВОРЧИСТЬ БЕЗ БАР'ЄРІВ: АРТТЕХНІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ООП

Анотація. У статті розглядається роль арттехнік у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Проведено аналіз теоретичних підходів, методів

застосування різних арттехнік та їх вплив на соціальну взаємодію, емоційний розвиток і когнітивні здібності дітей. Розглянуто практичні аспекти використання арттехнік та порівняння ефективності різних методів.

Ключові слова: арттехніки, комунікативні навички, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічні підходи, інклюзивна освіта.

Розвиток комунікативних навичок у дітей з ООП є актуальною проблемою сучасної педагогіки та психології. Діти з порушеннями мовлення, аутизмом чи іншими особливостями розвитку часто потребують спеціальних методів навчання та соціалізації. Одним із ефективних інструментів є використання арттехнік – творчих методів, що сприяють самовираженню, емоційному розвитку та навчанні соціальним взаємодіям.

Метою дослідження є вивчення особливостей застосування арттехнік для формування комунікативних навичок дітей з ООП.

Завдання статті: проаналізувати психолого-педагогічні аспекти застосування арттехнік; визначити специфіку використання різних видів арттехнік; розкрити ефективність застосування арттехнік у розвитку комунікативної компетентності; надати практичні рекомендації щодо впровадження арттехнік у навчально-виховний процес.

Арттехніки традиційно використовуються як інструмент розвитку особистості, починаючи з досліджень Крамера, що підкреслювали роль творчості у психоемоційному розвитку дітей. Для дітей з ООП творчі методи забезпечують альтернативні способи самовираження, стимулюють когнітивні процеси та соціальні навички [2].

Сучасні дослідження показують, що регулярне використання арттехнік покращує взаємодію дітей у групі, розвиває увагу, емоційну регуляцію та здатність до співпраці [3; 5].

Арттехніки у роботі з дітьми з ООП використовуються не лише як засіб творчого самовираження, а й як комплексний інструмент розвитку когнітивних, емоційних і соціальних навичок. Психологи підкреслюють, що творчість створює “зону безпечної взаємодії”, де дитина може експериментувати з комунікацією, не боячись критики [2].

Соціальна взаємодія через творчість: під час групових занять з малювання, аплікацій чи драматизації діти навчаються домовлятися, чекати чергу, висловлювати свої бажання та емоції. Емоційне

регулювання: арттехніки дозволяють знизити рівень тривожності, підвищити самооцінку та мотивацію до спілкування. Невербальна комунікація: для дітей із мовними порушеннями малюнок або пластилін стають альтернативною мовою вираження думок і емоцій [3].

Різноманіття арттехнік, що використовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зумовлює багатовекторний вплив на формування комунікативної компетентності. Кожен вид творчої діяльності активізує певні психічні процеси, сприяючи розвитку як вербальної, так і невербальної комунікації. Комплексне застосування арттехнік дозволяє врахувати індивідуальні особливості дітей та адаптувати процес навчання до їхніх потреб.

Малювання та живопис є одними з найбільш доступних і універсальних арттехнік у роботі з дітьми з ООП. Вони сприяють розвитку здатності візуалізувати внутрішні переживання, думки та уявлення, які дитині складно передати словами. Через зображення дитина отримує можливість “розповісти” про себе, свої емоції та ставлення до навколишнього світу.

У процесі обговорення створеного малюнка відбувається стимуляція мовленнєвої активності: дитина навчається описувати зображені образи, відповідати на запитання, формулювати прості та складні висловлювання. Для дітей з мовленнєвими порушеннями така діяльність є важливим кроком до розвитку діалогічного мовлення. Групові заняття з малювання сприяють формуванню навичок співпраці, вмінню слухати інших та презентувати власну роботу [1].

Ліплення з пластиліну, глини або використання аплікаційних матеріалів має значний вплив на розвиток дрібної моторики, яка, як відомо, тісно пов’язана з розвитком мовлення. Для дітей з ООП такі види діяльності є не лише сенсорним досвідом, а й стимулом до активної комунікації.

Під час ліплення дитина залучається до опису своїх дій: вибору матеріалу, кольору, форми, послідовності виконання. Це сприяє збагаченню словникового запасу та формуванню зв’язного мовлення. У груповому форматі ліплення та аплікація стимулюють обмін ідеями між дітьми, навчання взаємодії та прийняття спільних рішень. Таким чином, вербальна комунікація формується природно, у процесі спільної творчої діяльності.

Драматизація та рольові ігри займають особливе місце серед арттехнік, оскільки безпосередньо спрямовані на розвиток соціальної взаємодії. Вони дозволяють моделювати різноманітні життєві ситуації,

у яких дитина може відпрацьовувати комунікативні ролі та соціальні сценарії.

Для дітей з ООП рольові ігри створюють можливість безпечного експериментування з поведінкою: висловлення емоцій, формулювання прохань, реагування на конфліктні ситуації. Через проживання ролей дитина вчиться розуміти позицію іншого, що сприяє розвитку емпатії та емоційного інтелекту. Драматизація стимулює розвиток як вербальних, так і невербальних засобів комунікації – інтонації, жестів, міміки.

Музичні та ритмічні арттехніки мають потужний вплив на розвиток невербальної комунікації та емоційної чутливості. Ритм, рух і музичний супровід сприяють синхронізації дій у групі, що особливо важливо для дітей з порушеннями соціальної взаємодії.

Спільні музичні вправи навчають дітей реагувати на сигнали інших, координувати власні рухи з рухами групи та розпізнавати емоційні стани через темп і інтонацію. Для дітей з мовленнєвими труднощами музика стає альтернативним засобом спілкування, що знижує напругу та стимулює бажання взаємодіяти.

Таким чином, музичні та ритмічні арттехніки створюють передумови для формування емоційної стабільності та готовності до вербальної комунікації.

Застосування різних арттехнік у комплексі забезпечує всебічний розвиток комунікативної компетентності дітей з ООП. Кожен вид творчої діяльності активізує специфічні механізми розвитку комунікації, а їх поєднання підвищує ефективність психолого-педагогічного впливу [6].

Застосування арттехнік у формуванні комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на низці фундаментальних психологічних та педагогічних підходів. Кожен із них по-своєму пояснює механізми впливу творчої діяльності на розвиток мовлення, соціальної взаємодії та емоційної сфери дитини. Комплексне поєднання цих підходів забезпечує цілісність і ефективність арттерапевтичної роботи.

Психодинамічний підхід, представлений у працях Е. Крамер, розглядає творчість як засіб символічного вираження внутрішніх переживань дитини. Для дітей з ООП, які часто мають труднощі з вербалізацією власних емоцій, арттехніки стають альтернативним каналом комунікації з навколишнім світом. У межах цього підходу художня діяльність виступає своєрідною «мовою символів», за допомогою якої дитина може передати тривогу, страх, агресію або

потребу в підтримці. Малюнки, ліплення чи аплікації дозволяють виявити глибинні емоційні конфлікти, що перешкоджають встановленню повноцінної комунікації з іншими.

Особливе значення психодинамічний підхід має для дітей з розладами аутистичного спектра, у яких емоційна сфера часто залишається недоступною для безпосереднього вербального контакту. Творчий процес створює безпечний простір, де дитина може поступово включатися у взаємодію з дорослим або ровесниками, не відчуючи тиску чи страху оцінювання. Таким чином, розвиток комунікативної компетентності відбувається опосередковано – через емоційне розвантаження та формування довіри [1].

Когнітивно-поведінковий підхід розглядає арттехніки як інструмент навчання конкретним соціальним і комунікативним навичкам. На відміну від психодинамічного підходу, тут акцент робиться не стільки на внутрішніх переживаннях, скільки на формуванні адаптивних моделей поведінки.

Через структуровані творчі завдання діти з ООП засвоюють соціальні сценарії: як почати розмову, як висловити прохання, як реагувати на емоції іншої людини. Наприклад, створення спільного малюнка або рольова гра з елементами драматизації дозволяє моделювати реальні ситуації міжособистісного спілкування. Важливою перевагою цього підходу є можливість багаторазового повторення соціальних ситуацій у безпечному середовищі. Це сприяє закріпленню навичок, підвищенню впевненості дитини у власних комунікативних можливостях та зменшенню соціальної тривожності. Для дітей з інтелектуальними порушеннями або синдромом дефіциту уваги та гіперактивності когнітивно-поведінкові арттехніки є ефективним засобом навчання через дію та наочність.

Арттехніки ідеально вписуються у цю модель, оскільки творча діяльність за своєю природою передбачає співпрацю, обговорення та обмін ідеями. У процесі спільного малювання, створення колажів або театралізованих постановок дитина вчиться слухати, домовлятися, пояснювати свої дії та враховувати позицію іншого.

Для дітей з ООП така форма взаємодії є особливо цінною, оскільки вона дозволяє поступово долати соціальну ізоляцію. Комунікативні навички формуються не як абстрактні знання, а як практичний досвід, отриманий у живому соціальному контексті. Таким чином, арттехніки виступають посередником між індивідуальним розвитком дитини та її соціалізацією.

Експресивно-арт терапевтичний підхід, представлений у

працях К. Малчюді, поєднує різні види мистецтва – образотворче, музичне, рухове та драматичне – як єдиний інструмент психоемоційної підтримки та розвитку [3]. Основною ідеєю цього підходу є те, що сам процес творчості має терапевтичний ефект, незалежно від художньої якості результату. Для дітей з ООП це означає зменшення страху помилки, зростання впевненості у власних силах та підвищення готовності до комунікації. Експресивні арттехніки сприяють розвитку емоційної компетентності, що є невід’ємною складовою комунікативної компетентності. Діти вчаться розпізнавати та називати власні емоції, а також краще розуміти емоційні стани інших. У довготривалій перспективі це позитивно впливає на якість міжособистісних взаємин та соціальну адаптацію.

Отже, кожен із розглянутих підходів робить унікальний внесок у формування комунікативної компетентності дітей з ООП. Їх інтеграція в межах арттерапевтичної практики забезпечує комплексний вплив на емоційну, когнітивну та соціальну сфери розвитку дитини.

Аналіз наукових досліджень і практичного досвіду свідчить, що ефективність арттехнік у розвитку комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами значно підвищується за умови їх комбінованого застосування. Окремі види творчої діяльності впливають на різні компоненти комунікативної компетентності, тоді як інтеграція кількох арттехнік забезпечує цілісний психолого-педагогічний ефект.

Використання лише одного виду арттехнік, наприклад, виключно малювання або лише музичних вправ, має позитивний, але обмежений вплив. Такі методи зазвичай сприяють розвитку окремих аспектів комунікації – емоційного самовираження, моторної координації або невербальної взаємодії. Проте без поєднання з іншими формами діяльності ефект може бути нестійким або фрагментарним.

Для дітей з ООП це особливо актуально, оскільки комунікативні труднощі зазвичай мають комплексний характер і поєднують мовленнєві, емоційні та соціальні компоненти. Саме тому сучасні підходи в арттерапії орієнтовані на інтеграцію методів, а не на їх ізольоване застосування [4].

Комбінація малювання і драматизації є одним із найбільш ефективних підходів у роботі з комунікативними труднощами. Малювання дозволяє дитині візуалізувати внутрішні конфлікти, переживання або проблемні соціальні ситуації, які вона не завжди

здатна описати словами.

Подальша драматизація створених образів або сюжетів переводить статичне зображення у динамічну форму комунікації. Діти мають змогу «прожити» намальовану ситуацію, відпрацювати різні моделі поведінки, обговорити альтернативні варіанти розвитку подій. Такий підхід сприяє розвитку діалогічного мовлення, емоційної регуляції та соціальної гнучкості.

Особливо ефективною ця комбінація є для дітей з аутизмом та емоційно-поведінковими порушеннями, оскільки дозволяє поступово переходити від невербального вираження до активної соціальної взаємодії.

Поєднання ліплення з музичними та ритмічними вправами має значний вплив на розвиток координації рухів, емоційної стабільності та групової взаємодії. Ліплення активізує сенсорну сферу, дрібну моторику та концентрацію уваги, створюючи сприятливі умови для внутрішньої стабілізації дитини. Музичні вправи додають елемент спільного ритму та емоційної синхронізації. У групових заняттях діти вчаться узгоджувати свої дії з іншими, реагувати на зміни темпу та ритму, що є важливим компонентом невербальної комунікації. Комбінування цих технік особливо ефективно для дітей із підвищеним рівнем тривожності або порушеннями саморегуляції, оскільки сприяє зниженню напруги та формуванню позитивного емоційного фону для спілкування.

Порівняльний аналіз різних комбінацій арттехнік свідчить, що інтегровані підходи забезпечують більш стійкі результати у розвитку комунікативної компетентності. Поєднання візуальних, рухових і музичних форм творчості активізує різні сенсорні канали, що особливо важливо для дітей з ООП.

Дослідження та практичні спостереження показують, що діти, які беруть участь у комплексних арттерапевтичних програмах, демонструють вищий рівень соціальної залученості, кращу здатність до співпраці та більш розвинені навички емоційного вираження [6]. Це підтверджує доцільність системного підходу до використання арттехнік у психолого-педагогічній практиці.

Комбіноване застосування арттехнік є більш ефективним порівняно з одиночними методами, оскільки забезпечує комплексний вплив на різні складові комунікативної компетентності дітей з ООП та сприяє їхній успішній соціалізації.

Практичні аспекти застосування: адаптація завдань під рівень розвитку та інтереси дитини; поєднання індивідуальних та групових

занять; підготовка педагога до фасилітації творчих процесів; систематичне використання арттехнік забезпечує стійкий ефект у розвитку комунікації.

Виклики та перспективи: недостатня кількість спеціально підготовлених фахівців; обмежені ресурси закладів; потреба у стандартизованих методиках оцінки ефективності.

Арттехніки є універсальним та адаптивним інструментом розвитку комунікативних навичок. Ефективність зростає при комплексному підході та систематичній практиці.

Отже, арттехніки ефективно сприяють розвитку комунікативних навичок дітей з ООП через стимулювання самовираження, емоційної регуляції та соціальної взаємодії. Комбіноване застосування різних технік підвищує ефективність навчання та соціалізації. Теоретичні підходи (психодинамічний, когнітивно-поведінковий, соціокультурний) обґрунтовують методологію використання арттехнік у педагогічній практиці. Практичне впровадження вимагає адаптації завдань, підготовки педагогів і систематичного використання методик. Виклики включають недостатню підготовку кадрів та обмежені ресурси закладів, що потребує розробки стандартизованих методик оцінки ефективності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кочина О. С. Арттерапія як засіб розвитку емоційної та комунікативної сфери дітей з особливими освітніми потребами // *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2020. №2. С. 45–51.
2. Крамер Е. Арт як терапія у роботі з дітьми. Нью-Йорк : Schocken Books. 278 р.
3. Малчіоді К. А. Підручник з арттерапії. Нью-Йорк : Guilford Press, 2012. 410 р.
4. Синьов В. М., Шеремет М. К. Інклюзивна освіта дітей з особливими потребами: психолого-педагогічний аспект. Київ: Науковий світ, 2018. 234 с.
5. Hart B., Risley T. R. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing. 268 р.
6. Visnyk of Psychology and Pedagogy. Арттерапевтичні технології в інклюзивній освіті. URL: <https://visnyk-psp.kpi.ua> (дата звернення: 05.11.2025).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонюк Катерина Броніславівна – практичний психолог Хмельницького приватного ліцею «Мої обрії» (м. Хмельницький).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Богач Вікторія Сергіївна – здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Бондаренко Віталіна Віталіївна – здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Броварська Олена Аркадіївна – кандидат філологічних наук; директор КЗЗСО «Ліцей №5 Хмельницької міської ради»; вчитель-методист (м. Хмельницький).

Вегера Аліна Анатоліївна – вчитель історії; соціальний педагог КЗЗСО «Ліцей №15 імені Олександра Співачука ХМР» (м. Хмельницький).

Верболович Алла Леонтіївна – практичний психолог; методист комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей №7 Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький).

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вознюк Лілія Романівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 3 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

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).

Григоровська Антоніна Володимирівна – вчитель української мови та літератури КЗЗСО «Ліцей №15 ім. О. Співачука ХМР»; вчитель-методист (м. Хмельницький).

Грушевицька Христина Олегівна – здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Гулякова Єва Олегівна – здобувачка освіти 9 класу

комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей №7 Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький).

Данилишина Вікторія Михайлівна – здобувачка вищої освіти 4 курсу, спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Данилюк Вікторія Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4 курсу ОП «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Дацюк Олександр Анатолійович – протоієрей; кандидат богослов'я, PhD (м. Хмельницький).

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).

Ейсмонт Софія Олегівна – здобувачка освіти 10 класу Хмельницького приватного ліцею «Мої обрії» (м. Хмельницький).

Ішук Тетяна Василівна – старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Колендзян Наталія Сергіївна – учитель зарубіжної літератури і мистецтва Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області (м. Кам'янець-Подільський).

Кондратюк Світлана Леонідівна – завідувач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; кандидат психологічних наук, доцент (м. Хмельницький).

Косінська Анастасія Сергіївна – здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Липко К.В. – здобувач фахової передвищої освіти Хмельницького економіко-правового фахового коледжу МАУП (м. Хмельницький, Україна).

Мазуренок Надія Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Матвійчук Анна Олександрівна – магістрантка спеціальності С4 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Матвійчук Оксана Володимирівна – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП; клінічний психолог комунального некомерційного підприємства «Хмельницький обласний заклад з надання психіатричної допомоги» Хмельницької обласної ради (м. Хмельницький).

Мерінова О.О. – магістрантка спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Миронюк Юлія Віталіївна – здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Міхалець Софія Олегівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Монастирська Світлана Олександрівна – здобувачка вищої освіти 4 курсу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мотозюк Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мудрик Надія – здобувачка фахової передвищої освіти Хмельницького економіко-правового фахового коледжу МАУП (м. Хмельницький).

Никитюк Світлана Іванівна – старший викладач кафедри англійської мови факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Німцова Тетяна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Новик Катерина Павлівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Олійник Антоніна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Оніщук Софія Віталіївна – здобувачка вищої освіти 3 курсу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ошовська Наталія Миколаївна – вчитель початкових класів КЗЗСО «Гімназія № 19 імені академіка Михайла Павловського Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький).

Павлюк Євген Олександрович – доктор педагогічних наук, професор; професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Параскевич Аліна Ігорівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Понось Діана Вадимівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ремішевський Владислав Романович – магістрант Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Романова Галина Дмитрівна – вчитель математики та інформатики КЗЗСО «Ліцей №15 імені Олександра Співачука ХМР» (м. Хмельницький).

Руденко Анастасія Вікторівна – здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Старовойт Ілона Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Стемпінська Катерина Євгенівна – вчитель-дефектолог Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32 (м. Хмельницький).

Стемпінська Лілія Миколаївна – вчитель-дефектолог Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32 (м. Хмельницький).

Стемпінський Олександр Євгенович – вчитель інформатики КЗЗСО «Ліцей № 9 Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький).

Стецюк Вікторія Вікторівна – учитель української мови та літератури Хмельницького ліцею № 15 імені Олександра Співачука. Учитель вищої категорії (м. Хмельницький).

Стрекалова Вікторія Сергіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Тадля Вероніка Вячеславівна – здобувачка вищої освіти 4 курсу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

(м. Хмельницький).

Тарас Анна Сергіївна – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Федорчук Софія – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Федчишина Іванна Олегівна – здобувачка вищої освіти 4 курсу, факультету дошкільної освіти та психології, спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чеглакова Уляна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чорна Марія Іванівна – викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чорна Наталія Василівна – кандидат психологічних наук; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чуднівцев Вероніка Сергіївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 3 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Шемерда Володимир Євгенович – здобувач фахової передвищої освіти Хмельницького економіко-правового фахового коледжу МАУП (м. Хмельницький).

Шемерда Олена Василівна – магістрантка спеціальності С4 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП; викладач кафедри фундаментальних дисциплін (м. Хмельницький).

Ярмошук Дар'я – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Яровенко Катерина Іванівна – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Яцюк Вікторія Володимирівна – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
СТУДЕНТІВ ТА МОЛОДИХ УЧЕНИХ**

Збірник наукових праць студентів та молодих учених

Випуск 1

З 163 Психологія ХХІ століття: теоретичні та практичні дослідження студентів та молодих учених : зб. наук. пр. молодих учених. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2025. Вип. 1. 308 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 24.11.2025 р. Підписано до друку 25.12.2025 р.
Формат 60х84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 200 прим.**



МАУП
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

