



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

МАТЕРІАЛИ

XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

17 ЛИСТОПАДА 2025 РОКУ



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



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

МАТЕРІАЛИ

XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

17 листопада 2025 року

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

Рецензенти:

Я.О. Гошовський – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет, м. Луцьк, Україна

У. Груца-Мьонсік – професор надзвичайний, доктор габілітований суспільних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща

Міжнародна редакційна колегія:

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

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №12 від 28 жовтня 2025 року)*

А 43 Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, 17 листопада 2025 р. / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2025. 264 с. Укр., пол., англ.

У матеріалах XI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» окреслено актуальні проблеми сучасної психології, розкрито теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку і життєдіяльності особистості; подано результати емпіричних досліджень.

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

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Гоцуляк Н.Є., Савчук В.В.

Теоретичне обґрунтування поняття асертивності в наукових дослідженнях 9

Диса О.В., Дем'янушко Ю.Б.

Вплив темпераменту на прояв когнітивної гнучкості 12

Касьянович О.С.

Методологічні засади дослідження самоусвідомлення як складової емоційного інтелекту особистості 16

Козак І.О.

Індивідуально-психологічні особливості майбутніх психологів у структурі комунікативної компетентності 19

Комісарук І.Л.

Психологічні засади формування професійної самосвідомості майбутніх психологів під час навчання у закладі вищої освіти 23

Куриця Д.І., Капля М.О.

Прокрастинація як багатфакторний психологічний феномен 27

Малишева-Кочубей М.В.

Аналіз методик оцінки копінг-стратегій у сучасному психологічному дослідженні 30

Маркова А.В.

Теоретичні основи дослідження психології особистості в контексті професійної підготовки 33

Николайчук І.Ю.

Психологічні засади формування професійної самоідентичності майбутніх психологів 36

Семенов С.В.

Правові та гуманітарні аспекти розлуки сімей унаслідок примусового вивезення дітей з окупованих територій України 40

Славіна Н.С., Карпінська І.В.

Особливості формування та розвитку творчого потенціалу у педагогів 44

Славіна Н.С., Тимофієва В.С.

Психологічні показники адаптації до школи: проблеми оцінки та діагностики 48

Miąsik Radosław

Ból fizyczny vs psychiczny – rozważania o ludzkiej wytrzymałości 52

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Кінашук О.О.

Професійна самореалізація як спосіб функціонування і розвитку особистості 55

Міцик О.В.

Психологічні особливості креативності та її вплив на самореалізацію особистості у професійно-педагогічній діяльності 59

Ivashkevych Ernest

Linguistic Identity of future Translator 63

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Коваль (Хміль) Т.Ю.

Психологічні особливості релігійного потенціалу у психопрофілактиці суїцидальної поведінки 68

Сурякова М.В., Каух Ю.В.

Вагітність як психологічний феномен 71

Харченко Є.М., Онуфрієва Л.А.

Війна як психотравмувальний чинник психіки підлітків 75

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Бочковська Я.

Особливості прояву основних видів темпераменту 81

Бугель В.

Психологічні особливості спілкування підлітків 83

Вербова Д.В.

Психологічні засади прояву механізмів психологічного захисту дітей-переселенців із окупованих областей України 86

Гоцуляк Н.Є., Кузів Д.М.

Значення самореалізації у контексті формування копінг-стратегій особистості 89

Данчук Ю.П., Гудович Ю.М.

Вплив цифрового середовища на емоційну регуляцію та психічне благополуччя молоді 93

Кривак А.А.

Психологічні особливості опанувальної поведінки у процесі розвитку сімейних відносин 96

Мельник Ж.В., Євсєєв Ю.О.

Кібербулінг як сучасна форма психологічного насильства 99

Панчук Н.П., Мала С.Ю.

Теоретичні аспекти проблеми маніпуляції як предмету соціально-психологічного аналізу 102

Притуляк Н.Д.

Становлення ідентичності підлітків як напрям роботи практичного психолога закладу освіти 107

Родченкова І.В.

Соціально-психологічні умови реабілітації постраждалих в умовах воєнного стресу 110

Романишина О.В.

Психологічні засади мотивації до волонтерської діяльності в умовах війни 115

Славіна Н.С., Злобін В.О.

Роль медіа у формуванні гендерних стереотипів серед молоді 118

Meissner-Łozińska Justyna

Refleksje nad rolą seniorów w procesie socjalizacji młodego pokolenia 122

ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Дамзін А.В.

Психологічні детермінанти конструктивної поведінки в процесі медіації 127

Сімко Р.Т.

Психологія засудженого: завдання та умови ресоціалізації 131

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Войцеховська І.Є.

Теоретичний аналіз комунікативних стратегій як плану дій та засобів взаємодії в юнацькому віці 136

Гуляс І.А., Бурюк О.Д.

Психологічний аналіз проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку 139

Куликова М.О.

Психолого-педагогічні чинники розвитку здібностей учнів початкової школи 143

Куриця С.В.

Психологічні чинники впливу тривожності та стресу на соціальну адаптацію підлітків 147

Маріянчук (Савчук) А.С.

Агресія у структурі делінквентної поведінки осіб підліткового віку 149

Масалітіна К.П.

Психологічні особливості тривожності у дорослих 153

Панчук Н.П., Гелитюк В.В.

Мотиваційні передумови прояву перфекціонізму особистості в юнацькому віці 157

Пастушенко В.С.

Психологічні особливості формування стресостійкості у підлітків у навчальному середовищі 160

Пригуляк Н.Д.

Психологічні особливості тривожності у підлітковому віці 163

Славіна Н.С., Власій Б.В.

Професійні детермінанти вибору у структурі самовизначення середньої школи 167

Славіна Н.С., Руда А.І.

Особливості використання проєктивної методики «Малюнок сім'ї» для вивчення особистості дитини 171

Славіна Н.С., Фелонюк Я.В.

Психологічні особливості поведінки школярів із низькою успішністю в навчанні 175

Співак В.І., Кьолер І.М.

Психологічні механізми розвитку самооцінки та самосприйняття в підлітковому віці 180

Чайковська О.М., Нікітіна Т.Ю.

Психологічні умови формування професійного самовизначення старшокласників 183

Чумак А.В.

Розвиток мовленнєвої поведінки у молодшому підлітковому віці 186

Bihunov Dmytro

Emotional intelligence in the period of emerging adulthood 189

Gruca-Miqsik Urszula

Imponderabilia w pracy pedagoga – niewidzialne fundamenty wychowania 192

Śniegulska Anna

Samobójstwa wśród dzieci i młodzieży jako problem czasów współczesnych. Refleksje pedagogiczne 194

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Георгейко В.В.

Психосоціалізація дітей з аутизмом у закладах освіти 197

Сімко А.В.

Особливості роботи психолога у виявленні та подоланні мовленнєвих порушень у дітей 201

Barłóg Krystyna

Rodzice dzieci z asd wobec inkluzji, edukacji inkluzyjnej 205

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Гудима О.В., Неборська-Рибій А.В.

Ефективність програми «Майндфулнес для зниження рівня стресу» 207

Гудима У.В., Чарановський О.І.

Вплив цифрового середовища на емоційну регуляцію та психічне благополуччя молоді 209

Пелих М.А.

Особистісні чинники психологічної стійкості працівників поліції 212

Петрушкова Т.А.

Емпіричне дослідження травмівного впливу війни на сенс життя 214

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Гончарук Н.М., Кузь О.О.

Організаційні особливості психологічного супроводу дітей з багатодітних родин 219

Куриця Д.І., Кузик Р.В.

Психологічне здоров'я як інтегральний компонент особистісного функціонування 223

Куриця Д.І., Скалевський С.В.

Психологічні особливості стилю керівництва в сучасних умовах 226

Панчук Н.П., Калюжна І.В.

Роль ціннісних детермінант у забезпеченні ефективності та успішності особистості в командній діяльності 230

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Зінченко А.Ю.

Стратегії подолання кризи середнього віку у жінок 233

Левчук Ж.М.

Практичні рекомендації щодо психологічної підтримки постраждалих від домашнього насильства 237

Максим'як К.Я.

Теоретичний аналіз сімейної психотерапії сексуальних розладів: особливості та методи проведення 240

Мельник Ж.В., Бланк Ю.С.

Методика та організація емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної адаптації шкільних психологів у кризових умовах 244

Мельник Ж.В., Сорока З.Д.

Психологічні наслідки травматичного досвіду попередніх поколінь 248

Мельник Л.П.

Конструктивне подолання стресу як інструмент соціально-психологічної реабілітації осіб із залежностями 252

Скальська Л.О., Горбачов В.О.

Роль емоційної регуляції у процесі психологічної реабілітації особистості 255

Шелестова О.В., Ковальова Н.С.

Психокорекція життєвої кризи особистості через використання трансформаційних ігор та метафоричних асоціативних карт 258

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Н.Є. Гоцуляк

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

В.В. Савчук

магістрант 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ АСЕРТИВНОСТІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Науковий пошук розуміння поняття асертивності можна знайти у філософських роздумах мислителів з різних галузей знань: педагогіки, етики та психології. Сучасні філософи розглядають асертивність у контексті таких питань, як свобода волі, автономія особистості, моральна відповідальність. Асертивність є однією з центральних концепцій етики комунікації, яка вивчає правила ефективної і справедливої взаємодії між людьми (Кремень, 2012). Асертивність – це здатність людини впевнено і гідно відстоювати свої права та інтереси, не порушуючи при цьому прав інших людей. Це комплексна якість, яка включає в себе як внутрішні характеристики особистості (самооцінка, впевненість у собі), так і зовнішні прояви (вміння спілкуватися, вирішувати конфлікти).

Глибоке дослідження поведінки людини в рамках вітчизняної та зарубіжної психології дозволяє нам стверджувати, що наші дії є багатограним віддзеркаленням внутрішнього «Я». Видатні психологи, такі як І.П. Андрійчук (Андрійчук, 2003), І.Д. Бех (Бех, 2006), С.Д. Максименко (Максименко, 2016) в своїх працях неодноразово підкреслювали, що поведінка людини є результатом взаємодії її внутрішніх переживань, життєвих цінностей, особистісних якостей та досвіду соціальної взаємодії. Поняття «поведінка» (behavior, behaviour) охоплює широкий спектр людських дій, від простих рухів до складних соціальних взаємодій. Вона включає як зовнішні прояви (міміку, жести, інтонації), так і внутрішні процеси (мислення, емоції). Поведінка

регулюється як внутрішніми факторами (мотивація, цінності), так і зовнішніми (соціальні норми, очікування оточуючих).

Важливою складовою поведінки є вчинок, що є не просто дією, а свідомо обраним способом реагування на ситуацію. Він відображає моральні принципи, цінності та світогляд особистості. Саме через вчинки ми пізнаємо себе та інших людей. Вчинкова дія – це не просто відображення існуючої сутності «Я» в певний момент, а й потужний двигун, що формує та трансформує особистість. Вона є не лише наслідком внутрішніх процесів, а й активним творчим актом, який впливає на зовнішній світ і, водночас, внутрішній світ людини. Отже, це не просто реакція на зовнішні стимули, а активний процес самотворення. Вона є рушійною силою особистісного розвитку, джерелом творчості і засобом самопізнання. Розуміння цього процесу дозволяє нам більш свідомо формувати своє життя і досягати поставлених цілей.

І.Д. Бех (Бех, 2006) та С.Д. Максименко (Максименко, 2016), зосереджуючись на моральнодуховній сфері особистості, підкреслювали важливість усвідомлення мотивів своїх вчинків. За їхніми словами, саме усвідомлені вчинки сприяють розвитку відповідальності, самостійності та творчості. Поведінка людини – це не статичний зразок, а постійно мінливий процес, що відображає взаємодію біологічних, психологічних та соціальних факторів. Вона є результатом як внутрішніх, так і зовнішніх впливів, і постійно адаптується до мінливих умов середовища. В.В. Білоущенко (Білоущенко, 2015) підкреслював, що психічні процеси не є вродженими, а формуються в процесі соціальної взаємодії. Його концепція зони найближчого розвитку стала основою для розуміння процесу навчання і розвитку.

Представник соціально-когнітивної теорії, І.П. Андрійчук (Андрійчук, 2003) підкреслював роль соціального навчання в формуванні поведінки. Його концепція соціального навчання включає такі поняття, як моделювання, спостереження і наслідування. Він бачив прямий зв'язок між асертивністю та самоефективністю. Асертивні люди, на його думку, мають високий рівень самоефективності. Вони вірять у свої сили, здатні відстоювати свої інтереси, не бояться висловлювати свою думку і приймати рішення.

О. Гук (Гук, 2013) вважає, що асертивна особистість володіє кількома ключовими якостями та здатностями: впевненістю, автономністю, здатністю регулювати свою поведінку, що тісно пов'язано з гідністю та самоповагою. Асертивна особистість також

характеризується емпатією, увагою до оточення та усвідомленням власних переваг і недоліків.

Асертивність також сприяє досягненню своїх цілей через гуманістичний підхід до спілкування, виключаючи маніпуляцію, жорстокість і агресію. Це включає адекватну оцінку власного стану і поведінки, що створює оптимальні умови для самореалізації і саморозвитку.

Висновки. Асертивність як комплексна якість сприяє успіху в професійній діяльності через здатність виходити за межі власного «Я», адаптуватися до умов та контролювати свої емоції. Розвиток поняття асертивності пройшов через кілька етапів, від клінічних досліджень до розширеного застосування у різних соціальних професійних сферах. Асертивна поведінка базується на гуманістичних цінностях, що виключає маніпуляцію і агресію, забезпечуючи адекватну оцінку власного стану і можливості для розвитку.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки : *автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія*. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. 2003. 20 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності: *наук. видання*. Київ : Либідь, 2006. 272 с.

3. Білоущенко В. В. Асертивність як особистісна риса. Актуальні проблеми сучасної психології: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців: матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський, 17 листопада 2015 р. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори», 2015. Вип. 1. С. 18–20.

4. Гук О. Асертивність як складова культури демократичного врядування. Демократичне врядування: електрон. наук. фах. вид. 2013. Вип. 9 [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik9/fail/Guk.pdf

5. Кремень В.Г. Філософія людино-центризму в освітньому просторі. Київ : Знання, 2012. 520 с.

6. Максименко С.Д. Концепція саморозвитку особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2016. Вип. 33. С.7–23.

О.В. Дися

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

Ю.Б. Дем'янушко

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА ПРОЯВ КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ

Життя сучасної людини характеризується високим рівнем інформаційного навантаження, необхідністю швидко адаптуватися до змін і приймати ефективні рішення у нестандартних ситуаціях. Для українців ситуація ускладнюється умовами війни, коли велика кількість населення змушена виїжджати за кордон або в інші регіони України, змінювати рід діяльності, пристосовуватися до нових реалій, переживати втрати, намагаючись й надалі ефективно функціонувати у соціумі, навіть у ситуації невизначеності та небезпеки.

За таких умов особливого значення набуває гнучке мислення – здатність швидко адаптувати стратегії поведінки та когнітивні підходи до вирішення завдань у відповідь на мінливі умови навколишнього середовища.

Когнітивна гнучкість входить до переліку ключових компетентностей ХХІ століття, необхідних для ефективного функціонування в умовах багатозадачності, невизначеності та соціальних змін. Вона дозволяє дивитися на ситуацію з різних точок зору, знаходити нестандартні рішення у складних обставинах та ефективно функціонувати в умовах невизначеності.

У психології когнітивна гнучкість здебільшого розглядається як компонент системи виконавчих функцій мозку, що забезпечує здатність до переключення мислення, зміни когнітивних установок і вибору нових стратегій поведінки (Балецька, & Попович, 2016 : 5; Руденко, & Шароватова, 2022 : 6).

У ситуаціях невизначеності когнітивна гнучкість проявляється в кількох ключових формах. У контексті адаптації до нових умов – людина не «застрягає» на одному способі інтерпретації подій, а здатна переглянути ситуацію з різних боків. Вона розуміє, що невизначеність – це не обов’язково загроза, а можливість для навчання й зростання. Замість однієї стратегії така людина швидко продукує кілька варіантів дій, оцінює ризики та вибирає найдоцільніший у даних обставинах. І найголовніше, у процесі прийняття рішень когнітивна гнучкість дає змогу швидко переключатися між різними моделями мислення – наприклад, від аналітичного до інтуїтивного або від логічного до креативного. Гнучке мислення допомагає зберігати спокій, коли ситуація не має прогнозованого результату, що, зі свого боку, підвищує якість рішень.

До найважливіших чинників розвитку когнітивної гнучкості належать нейробіологічні, генетичні, соціально-психологічні та особистісні детермінанти. Зокрема, результати досліджень демонструють вплив дофамінергічної, серотонінергічної та норадренергічної систем (Logue, & Gould, 2014 : 3). Серед соціальних чинників – стиль виховання, освітнє середовище, рівень усвідомленості (mindfulness) та культурні особливості.

З дитинства когнітивна гнучкість формується у взаємодії з дорослими, які демонструють моделі реагування на нові ситуації та стратегії вирішення проблем. Демократичний стиль виховання пов’язують зі схильністю дитини до експериментів, відкритістю новому досвіду, а авторитарний стиль часто асоціюється зі зниженою здатністю до когнітивного переключення через домінування зовнішнього контролю.

Важливим чинником є освітній простір, у якому створюються умови для самостійного прийняття рішень та творчої активності. Сучасні педагогічні підходи можуть стимулювати розвиток гнучкості мислення, вимагаючи пошуку альтернативних стратегій і критичної оцінки ситуації.

Крім того, культурний контекст також може впливати на розвиток когнітивної гнучкості. У культурах з вищою соціальною регламентованістю поведінки прояви когнітивної гнучкості можуть обмежуватися, натомість у культурах з орієнтацією на індивідуальні досягнення частіше стимулюється розвиток навичок дивергентного

мислення та самостійного прийняття рішень, що позитивно впливає на рівень когнітивної гнучкості.

Дослідження свідчать, що індивідуальні відмінності у когнітивній гнучкості також пов'язані з рисами темпераменту та «Великої п'ятірки». Значущі кореляції виявлено між когнітивною гнучкістю та відкритістю новому досвіду, сумлінністю й емоційною стабільністю (Супіак-Сієсіуга, 2021 : 1; Johann, & Karbach, 2022 : 2; Nair et al., 2022 : 4).

При цьому, вивчення зв'язку когнітивної гнучкості з сангвінічним, холеричним, меланхолічним та флегматичним типами темпераменту залишаються фрагментарними та недостатньо систематизованими, хоча ця типологія має глибокі історичні корені та продовжує використовуватися у практичній психології.

На нашу думку, особистості з сангвінічним типом темпераменту, які зазвичай мають високу рухливість нервових процесів, можуть демонструвати ефективне перемикання між завданнями, пошук альтернативних стратегій мислення, креативність у виборі можливих рішень та високий загальний рівень когнітивної гнучкості. У людей з холеричним типом темпераменту когнітивна гнучкість може проявлятися у швидкому генеруванні ідей та здатності приймати рішення в умовах обмеженої кількості часу. Однак імпульсивність і низька емоційна стабільність можуть заважати стійкості уваги, тому когнітивна гнучкість може мати динамічний, але менш контрольований характер.

Ми припускаємо, що у представників холеричного типу темпераменту когнітивна гнучкість може бути менш вираженою за швидкістю, але більш стійкою та контрольованою за якістю. Це може забезпечувати здатність зберігати стабільність у складних ситуаціях, проте знижувати швидкість переключення між завданнями. У осіб з меланхолійним типом темпераменту когнітивна гнучкість може проявлятися у глибшому осмисленні ситуацій, але супроводжуватися низьким темпом переключення через підвищену тривожність і схильність до фіксації на деталях.

Аналіз зв'язку когнітивної гнучкості з типами темпераменту демонструє, що сангвінічний тип може асоціюватися з високою адаптивністю й швидким переключенням уваги; холеричний – з активністю та імпульсивністю; флегматичний – зі стабільністю, але меншою динамічністю мислення; меланхолічний – зі схильністю до аналізу, проте зниженою швидкістю переключення.

Вивчення особливостей прояву когнітивної гнучкості у осіб з різними типами темпераменту може сприяти глибшому розумінню механізмів адаптації людини до соціальних змін, невизначеності, інформаційного перевантаження, а також бути корисним в процесі розробки програм з розвитку когнітивної гнучкості для підвищення психологічної стійкості, толерантності до новизни та дії стресових факторів. Осмислення зв'язку між когнітивною гнучкістю та типами темпераменту також може бути корисним для створення персоналізованих програм у галузі освіти, розробки тренінгів для підвищення ефективності у професійній, навчальній діяльності та під час індивідуальної психокорекційної роботи.

Отже, дослідження особливостей прояву когнітивної гнучкості у осіб з різними типами темпераменту є важливою, актуальною та потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Cyniak-Cieciura M. Psychological flexibility, temperament, and perceived stress. *Current Issues in Personality Psychology*. 2021. No 9(4). P. 306–315.

2. Johann V. E., Karbach J. The relations between personality, components of executive functions, and intelligence in children and young adults. *Psychological Research*. 2022. No 86(6). P. 1904–1917.

3. Logue S. F., Gould T. J. The neural and genetic basis of executive function: attention, cognitive flexibility, and response inhibition. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*. 2014. No 123. P. 45–54.

4. Nair A. U., Abraham A. V., Mamachan M., Basheer S., Jacob F. G., Nair N. B., Jikku J. Cognitive Flexibility and Big Five Personality Traits of College Students. *International Journal of Research Publication and Reviews*. 2022. No 03. P. 2486–2489.

5. Балецька Л.М., Попович Д.М. Особливості когнітивної гнучкості особистості. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, Педагогіка та психологія*. Мукачево, 2016. Вип. 3. С. 167–169.

6. Руденко Ю.В., Шароватова О.П. Когнітивна гнучкість як важлива soft skill у діяльності фахівця з охорони праці. *Охорона праці: освіта і практика. Проблеми та перспективи розвитку охорони праці: Зб. наук. праць II Всеукраїнської науково–практичної конференції викладачів та фахівців–практиків та XII Всеукраїнської науково–практичної конференції курсантів, студентів, аспірантів та ад'юнктів*. Львів : ЛДУ БЖД, 2022. С. 101–103.

О.С. Касьянович

магістрантка спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема емоційного інтелекту (ЕІ) в останні десятиліття набула особливої актуальності завдяки її міждисциплінарному потенціалу – від психології розвитку до освітніх практик (Goleman, 2018; Mayer, & Salovey, 2016). В епоху когнітивного перевантаження здатність розуміти власні емоції, адекватно їх виражати й регулювати є важливою умовою особистісного благополуччя та соціальної адаптації.

Особливе місце у структурі ЕІ займає самоусвідомлення – здатність розпізнавати й розуміти власні емоційні стани, мотиви, установки та реакції. Саме цей компонент забезпечує гармонію між когнітивним і афективним рівнями психіки, сприяє розвитку саморегуляції, емпатії та емоційної компетентності. Вивчення самоусвідомлення як складової ЕІ спирається на кілька взаємодоповнюючих підходів:

1. Системний підхід – розглядає особистість як цілісну динамічну систему, де самоусвідомлення є інтеграційним центром, що координує когнітивні, емоційні та поведінкові процеси.

2. Особистісно-діяльнісний підхід – трактує розвиток самоусвідомлення як результат включення індивіда у соціальну діяльність.

3. Гуманістичний підхід (Rogers, 2004; Maslow, 2006) – підкреслює роль самопізнання у становленні автентичності та самоактуалізації.

4. Когнітивно-афективний підхід (Gross, 2015) – вбачає у самоусвідомленні механізм метакогнітивного контролю, що дозволяє людині регулювати власний емоційний досвід.

За твердженням Гоулмана, самоусвідомлення (Self-awareness, самосвідомість) є одним із компонентів ЕІ (поруч із саморегуляцією,

мотивацією, емпатією та соціальними навичками) (2). Тому, його варто розглядати комплексно, у поєднанні з іншими.

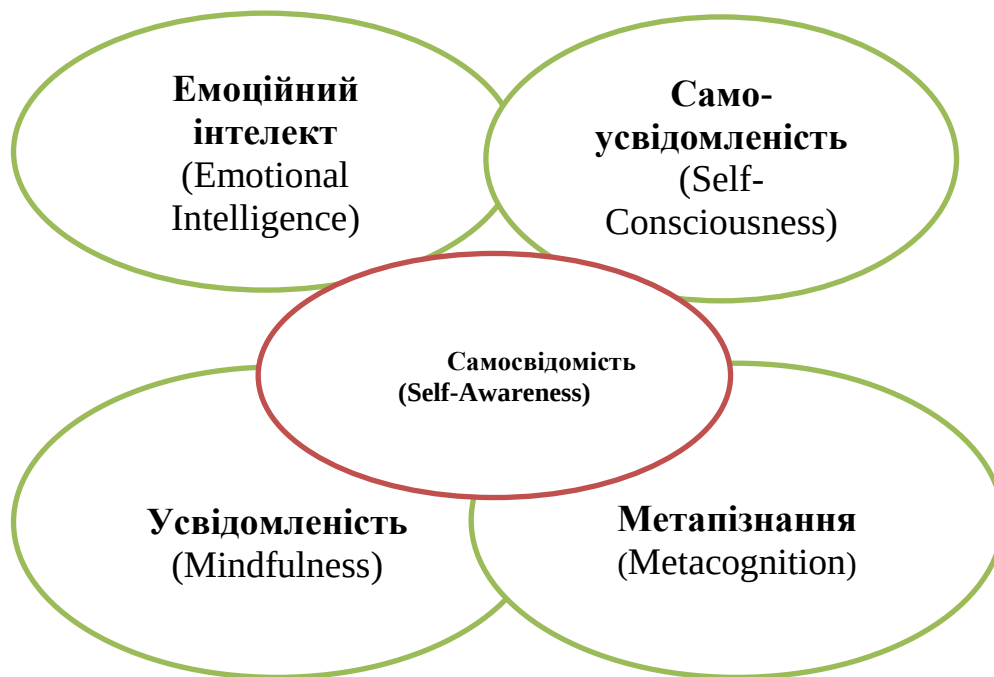


Рис. 1. Модель концептуальної інтеграції самосвідомості

Для кращого розуміння поняття самосвідомості можна побудувати таку модель концептуальної інтеграції (рисунок 1), яка описує самосвідомість як інтегровану систему, що складається з чотирьох взаємозалежних вимірів:

Емоційний Інтелект: охоплює моніторинг та регуляцію афективних станів, відстеження та контроль своїх емоцій.
Усвідомленість (Mindfulness): визначається як фокусування уваги на теперішньому моменті, а також включає стрес менеджмент.
Самоусвідомлення (Self-Consciousness): включає здатність бачити себе очима інших та формування реакції, чутливості до такої оцінки.
Метапізнання (Metacognition): здатність розмірковувати над процесом власного навчання та мислення, а також його регуляція.

Ці чотири елементи взаємодіють, використовуючи спільні когнітивно-афективні ресурси (наприклад, префронтальний контроль, інтроспекцію, перемикання уваги) і модулюються зовнішніми контекстуальними чинниками, такими як соціальне оточення, освітні вимоги та етап розвитку індивіда.

Отже, самоусвідомлення виконує функцію «дзеркала» емоційного досвіду: через розуміння власних станів людина здатна впливати на них (Goleman, 2011). Саме розвинуте самоусвідомлення формує основу для

емоційної саморегуляції, тобто здатності управляти інтенсивністю, тривалістю та вираженням емоційних реакцій.

Для детальнішого вивчення категорії самоусвідомлення у структурі ЕІ можемо використовувати наступні методи:

- 1) опитувальники самооцінки (Stolin, & Panteleev);
- 2) методику «Levels of Self-Awareness» (Shmelev);
- 3) тест емоційного інтелекту EIQ (Lusin, 2004);
- 4) шкали саморефлексії (Grant, & Higgins).

Методологічно обґрунтованим є комплексний підхід, що поєднує кількісні та якісні методи – від психометрії до контент-аналізу емоційних щоденників.

Узагальнюючи попередні підходи, можна запропонувати модель дослідження самоусвідомлення у структурі ЕІ, що включає три взаємопов'язані рівні:

1. Когнітивно-рефлексивний рівень (усвідомлення емоцій, мотивів, установок)
2. Емоційно-регулятивний рівень (здатність до контролю й трансформації емоцій)
3. Соціально-поведінковий рівень (реалізація емоційної компетентності у взаємодії).

Такий підхід дозволяє інтегрувати різні виміри емоційного функціонування особистості (Goleman, 2011; Bar-On, 2000).

Отже, провівши короткий аналіз поставленої проблеми, можемо зробити такі **висновки**:

1. Самоусвідомлення є системоутворювальним компонентом емоційного інтелекту, що забезпечує єдність когнітивних, емоційних і поведінкових процесів.
2. Методологічне дослідження цього феномену потребує інтеграції різних наукових підходів – системного, діяльнісного, гуманістичного та когнітивного.
3. Високий рівень самоусвідомлення сприяє розвитку саморегуляції, емпатії й соціальної адаптивності.
4. Подальші дослідження варто спрямувати на розробку комплексних програм розвитку самоусвідомлення особистості у різному віці.

Список використаних джерел

1. Бойко О.О. Емоційний інтелект у розвитку сучасної молоді. Київ : Академія педагогічних наук, 2021. 450 с.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
3. Дуброва А.І. Методологія дослідження емоційного інтелекту. Львів : Видавничий дім, 2023. 240 с.
4. Зарицька В.В. Методика дослідження емоційного інтелекту особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3. Т. 2. С. 37–41.
5. Коваленко А.М. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та самоприйняття. Полтава : ПНПУ, 2021. 180 с.
6. Назарук Н. Психологічний аналіз моделей емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 61–65.
7. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища шк., 2003. 126 с.
8. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). University of Texas Medical Branch Psicothema. 2006. № 18. P. 13–25.
9. Mayer J.D. Clarifying concepts related to emotional intelligence: a proposed glossary. New York, 2006. P. 261–267.

І.О. Козак

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **С.В. Дорофей**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СТРУКТУРІ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної компетентності студентів психологів. Психологічна практика передбачає постійну взаємодію з клієнтами, колегами та іншими професійними групами, тому вміння ефективно спілкуватися та використовувати різноманітні комунікативні стратегії є необхідними

для успішної професійної діяльності. Комунікативна компетентність включає в себе знання мови, навички комунікації, культуру спілкування, вміння слухати та сприймати інформацію, а також вміння ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами. Розвиток комунікативної компетентності студентів психологів є однією з ключових завдань психологічної освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок між комунікативною компетентністю та індивідуально психологічними особливостями студентів психологів.

Об'єкт дослідження – комунікативна компетентність студентів психологів.

Предмет дослідження – особистісні передумови комунікативної компетентності студентів психологів.

Концептуальна гіпотеза дослідження: є певні індивідуально психологічні особливості, які детермінують комунікативну компетентність студентів психологів.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження були поставлені такі *завдання*: здійснити теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури стосовно проблеми комунікативної компетентності студентів-психологів, підходів до її розуміння у психології; визначити психологічний зміст, компоненти, чинники комунікативної компетентності психолога; обґрунтувати зв'язок між комунікативною компетентністю та індивідуально-психологічними особливостями студентів психологів; провести емпіричне дослідження з метою виявлення зв'язку між комунікативною компетентністю та індивідуально психологічними особливостями студентів психологів; здійснити аналіз та інтерпретацію результатів дослідження; сформулювати висновки та встановити подальші перспективи дослідження.

Методи дослідження. Для визначення стану розробленості проблеми та теоретичних засад дослідження передумов комунікативної компетентності студентів психологів були використані загальнонаукові методи теоретичного дослідження: аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення наукових даних; емпіричні методи збору даних – опитування, психологічне тестування. Обробка результатів дослідження проведена за допомогою математично-статистичних методів.

Для емпіричного дослідження використано *психодіагностичні*

методики: «Методика виявлення комунікативних та організаторських схильностей» (КОС 2) В. Синявського і Б. Федоришина; Методика діагностики емоційного інтелекту (MEI) М. Манойлова; «Експрес діагностика емпатії» (В. Соломін); Методика оцінки емоційного інтелекту» (М. Холл);

База дослідження. Вибірку для дослідження склали 50 осіб - студенти 1 курсу бакалаврату спеціальності С4 Психологія, з них 44 особи жіночої статі (88%) та 6 осіб чоловічої статі (12%).

В ході дослідження проведено теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури стосовно проблеми комунікативної компетентності студентів психологів, підходів до її розуміння у психології, визначено психологічний зміст, компоненти, чинники комунікативної компетентності психолога; обґрунтовано зв'язок між комунікативною компетентністю та індивідуально психологічними особливостями студентів психологів.

Комунікативна компетентність психолога характеризується як: напрямок його спілкування, що визначається потребою в спілкуванні цілеспрямованість; комунікабельність; швидкість контакту, гнучкість; продуктивність комунікативного процесу, що досягається завдяки співпраці; досвід (знання, вміння, навички, звички); психічні процеси; психологічні властивості; природа; система відносин особистості; навички та вміння спілкування; мотиваційна сфера; емоційно-вольові характеристики; соціальні здібності; соціально психологічні властивості особистості; способи, навички спілкування та взаємодії; дотримання соціально культурних норм.

До професійно-комунікативних навичок психолога належать навички активного слухання, побудови зворотного зв'язку, емпатія, тактовність толерантність, вміння налаштовувати до людей прихильно до себе; тримати клієнта на відстані та уникати емоційної близькості; зосереджувати увагу на потрібних об'єктах, почуття гумору.

Комунікативна компетентність розглядається вченими як складний структурний феномен, який реалізується в нерозривній єдності трьох складових елементів (гностичного, емоційного та конативного). У структурі комунікативної компетентності психолога виокремлюють два взаємозалежні компоненти: соціально перцептивний і комунікативний. Професійно комунікативна компетентність психолога передбачає володіння багатьма уміннями: слухати і висловлювати власні думки зрозумілою для клієнта мовою; адаптувати власний стиль

спілкування із урахуванням індивідуальних особливостей клієнта, його мовленнєвих здібностей.

Комунікативна компетентність на індивідуально психологічному рівні визначається особливостями відчуттів, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення волі, емоцій, уяви та психічного стану суб'єкта.

Зокрема, важливе значення має бажання до спілкування та активна участь у ньому, вміння виражати свої думки та емоції, а також готовність до співпраці та підтримки інших. Загрози для розвитку цієї компетентності полягають у таких характеристиках як авторитарність, егоїзм, надмірний конформізм, сором'язливість, недовіра та інші негативні риси, які можуть утруднювати або перешкоджати процесу спілкування та взаємодії. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів визначається комплексом якостей та умінь, що позитивно впливають на їхню спроможність ефективно спілкуватися, тоді як негативні риси можуть стати перешкодою у цьому процесі.

Організовано та проведено емпіричне дослідження на платформі Google Forms, метою якого було емпірично дослідити взаємозв'язок між комунікативною компетентністю та індивідуально психологічними особливостями студентів психологів. Гіпотеза стосовно того, що рівень комунікативної компетентності студентів-психологів тим вищий, чим вищий рівень емоційного інтелекту, була підтверджена методом кореляційного аналізу. Гіпотеза стосовно того, що рівень комунікативної компетентності студентів психологів тим вищий, чим вищий рівень емпатії, була підтверджена методом кореляційного аналізу. Гіпотеза стосовно того, що чим вищий рівень комунікативної компетентності студентів психологів, тим вищий рівень управління власними емоціями, була підтверджена методом кореляційного аналізу.

Висновки. Проведена теоретична робота та отримані емпіричні результати уможливили переконатися в тому, що особистісні передумови відіграють ключову роль у формуванні комунікативної компетентності студентів майбутніх психологів. Подальші перспективи дослідження полягають у глибшому теоретичному дослідженні особистісних передумов комунікативної компетентності студентів майбутніх психологів з метою вивчення інших детермінант та розробці психокорекційних програм для підвищення рівня комунікативної компетентності студентів майбутніх психологів.

І.Л. Комісарук

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Свідомість людини зорієнтована не тільки на відображення зовнішніх об'єктів – вона може бути спрямована на пізнання себе (внутрішнього світу, діяльності). Усвідомлення людиною самої себе називають самосвідомістю. Самосвідомість – це здатність людини усвідомити саму себе, своє «Я», свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання тощо. Самосвідомість дає змогу осмислити свої дії, почуття, думки, мотиви поведінки, своє місце в суспільстві. Її об'єктом є сама особистість. У ній вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання. Завдяки їй людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, відокремлену від природи та інших людей. Через самопізнання людина здобуває певні знання про себе. Спочатку вони постають як ситуативні образи власного Я, які виникають у конкретних умовах діяльності та спілкування. Потім ці образи поступово інтегруються у цілісний, адекватний, суб'єктивний образ свого Я.

Студентський вік – початок переходу від юності до дорослості, найважливіший період розвитку самосвідомості і зрілої самооцінки. Феноменально це виявляється в усвідомленні своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки та діяльності. У завершальній стадії знаходиться і професійне самовизначення студентів. Все це робить не тільки можливою, але і необхідною спеціальну роботу з управління процесом самосвідомості студента.

Самосвідомість характеризує певний рівень самовизначення студента: усвідомлення своїх життєвих цілей і побудову планів, які пов'язані з самореалізацією в професійній сфері, усвідомлення своїх

професійних намірів, своїх можливостей, здібностей, обдарувань, усвідомлення вимог, що супроводжуються діяльністю. Самосвідомість формується під впливом навколишнього середовища і професійної діяльності. Придбання професійних знань, умінь, включення студентів у різні види практичної діяльності, прийняття цілей та ідеалів у діяльності виступає ефективною умовою розвитку студента на стадії навчання. Висока продуктивність процесу становлення самосвідомості обумовлюється сформованістю активної життєвої та професійної позиції особистості, що враховує як власні потреби, так і інтереси соціуму.

Вивчення самосвідомості зумовлена незникаючим інтересом до механізмів психічного життя людини. Всебічне систематичне дослідження самосвідомості надає можливість розширити теоретичні відомості щодо її формування та функціонування. Знання цих механізмів допомагає зрозуміти внутрішнє життя особистості, зумовленість її інтересів, особливості вибору життєвого шляху, процесу самооцінки та самопрезентації, дає змогу пояснити феномен соціальної бажаності та його вплив на міжособистісні відносини, поглибити знання щодо багаторівневості будови самосвідомості. Вирішення цього завдання вимагає здійснення психолого-педагогічних досліджень, які розкривали б закономірності розвитку людини як цілісної особистості, формування її соціальних настанов, ціннісних орієнтацій тощо.

Існує декілька підходів до визначення сутності та структури самосвідомості, а окремі її компоненти були предметом численних досліджень, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. У працях вітчизняних і зарубіжних психологів (В.Г. Асєєв, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, О.Ф. Бондаренко, О.І. Бондарчук, Ж.П. Вірна, Н.Є. Завацька, О.М. Кокун, Л.З. Середюк, Чамата, Н.В. Чепелева, О.А. Чиханцова, Р. Бернс, К. Блага, М. Шебек, А. Валлон та ін.) представлено теоретичні положення про співвідношення та взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості і самосвідомості особистості, генезис самосвідомості, її складових.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та емпіричне визначення та порівняння психологічних особливостей формування професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Виходячи з мети випускної роботи, перед нами поставлені такі завдання:

1. Здійснити аналіз основних теоретичних підходів до дослідження проблеми самосвідомості особистості.

2. Окреслити психологічну характеристику розвитку особистості студентата формування професійної самосвідомості під час навчання у закладі вищої освіти.

3. Представити структуру самосвідомості особистості.

4. Емпірично дослідити психологічні особливості професійної самосвідомості майбутнього психолога.

Методологічну і теоретичну основу дослідження складають основні положення наукової психології про сутність особистості, закономірності її становлення та розвитку (Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Р. Мей, В.М. Мясищев, А.В. Петровський, К.Д. Ушинський); загальнопсихологічні теорії свідомості та самосвідомості особистості (І.С. Кон, В.В. Столін, С.Л. Рубінштейн, К. Юнг); теорії розвитку самосвідомості в онтогенезі (К. Бернс, М.Й. Боришевський, О.М. Кокун, І.С. Кон); положення про сутність самосприймання та самосвідомості особистості (Б.Г. Ананьєв, Р. Бернс, О.В. Винославська, І.С. Кон, В.І. Носков, О.Г. Спіркін, І.І. Чеснокова та ін.); положення про структуру та диференціацію стосунків у студентських групах (О.В. Винославська, О. Душоткін, Л. Уманський та ін.); уявлення про вплив факторів ціннісних орієнтацій на процес формування самосвідомості студентської молоді (І.Д. Бех, Б.С. Круглов, В. Кіпень, Ж.О. Омельченко, М.А. Скок, О.В. Соколов та ін.); положення про вплив професійного самовизначення на формування особистості студента (І.В. Ващенко, Ж.П. Вірна, Н.Є. Завацька, О.М. Кокун, Л.А. Онуфрієва та ін.).

Методи дослідження: методи теоретичного рівня: аналіз наукової літератури за наведеною проблематикою, систематизація та узагальнення наукових джерел для вивчення проблеми самосвідомості особистості і визначення методологічної основи випускної роботи та емпіричного рівня: Методика Дембо-Рубінштейн, що визначає рівень самооцінки особистості; Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича); Тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострома, що вимірює самоактуалізацію як багатовимірну величину; Опитувальник мотиваційних впливів на вибір професії (Розроблено Д. Барбуто та Р. Сколком, переклад О. Сидоренко); Тест М. Куна «Хто Я», використовується для вивчення наявних характеристик ідентичності особистості («Образ Я», «Я Концепції»).

Для обробки отриманих результатів ми використали методи математичної статистики (знаходження середніх величин, достовірних відмінностей за допомогою t-критерія Стюдента, кореляційний аналіз

(розрахунок коефіцієнтів кореляції Пірсона).

Висновки. За результатами емпіричного дослідження зроблено такі висновки:

- за методикою Дембо-Рубінштейн більшість студентів мають високу самооцінку;

- щодо ціннісних орієнтацій М. Рокича, то характерну вираженість мають такі інструментальні цінності: цінності спілкування, конформістські цінності та цінності прийняття інших; та термінальних цінностей: особисте життя та конкретні цінності;

- за методикою самоактуалізації Е. Шострома, двох досліджуваних груп засвідчив, що для респондентів групи I та групи II немає значних відмінностей по шкалах: на високому рівні знаходиться шкала контактності, що характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми;

- результати опитувальника мотиваційних впливів на вибір професії, засвідчив, що для респондентів двох груп немає значних відмінностей по всіх шкалах: найбільше характерною є Шкала I – спрямованість на процес – це свідчить про бажання отримати задоволення та насолоду від процесу діяльності;

- результати порівняльного аналізу результатів за Методикою «Хто Я» констатує, що для респондентів двох груп значних відмінностей виявлено не було. Дані результати говорять про якісно вищий рівень розвитку самосвідомості;

- у результаті математичної статистики було визначено, що між методиками та їх шкалами існує зв'язок. Однак, істотних відмінностей між двома групами виявлено не було;

- встановлено, що значимі статистичні відмінності були виявлені за шкалами: контактність ($t=2.4$), прийняття агресії ($t=2.7$), сприйняття ($t=2.14$), самоповага ($t=2.14$), сенситивність до себе ($t=2.15$), розум і здібності ($t=2.2$) та упевненість у собі ($t=2.9$);

- за результатами кореляційного аналізу з'ясовано, що мотиваційні впливи на вибір професії студента, а саме їх професійна самосвідомість, має зумовленість;

- виявлено чинники, що призводять до розвитку самосвідомості, та чинники, що запобігають розвитку самосвідомості особистості.

Д.І. Куриця

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

М.О. Капля

магістрантка 2 року навчання спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК БАГАТОФАКТОРНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Прокрастинація як психологічний феномен привертає значну увагу дослідників упродовж кількох десятиліть, оскільки охоплює широкий спектр форм людської поведінки – від відкладання рутинних справ до зволікання з ухваленням значущих рішень. У сучасній психологічній науці виокремлюють низку провідних підходів до її вивчення, що ґрунтуються на різних теоретичних парадигмах та методологічних засадах, серед яких когнітивно-поведінковий, мотиваційно-емоційний, особистісно-орієнтований і нейропсихологічний.

У науковому дискурсі представлена значна кількість інтерпретацій поняття «прокрастинація». Так, канадський дослідник П. Стіл визначає її як свідоме відтермінування запланованої діяльності попри усвідомлення ймовірних негативних наслідків. Науковець підкреслює, що ця поведінка має ірраціональний характер, оскільки відсутні об'єктивні підстави, які могли б виправдати затримку виконання завдань. Зазначається також, що індивід може свідомо відкладати як початок, так і завершення дії, не отримуючи від цього жодної матеріальної чи психологічної вигоди.

Подібну позицію займає К. Лей, який розглядає прокрастинацію як умисне й ірраціональне відстрочення реалізації запланованих дій попри прогнозовані несприятливі наслідки для особистості. У «Великому словнику психології» під редакцією В.П. Зінченка прокрастинатор визначається як індивід, схильний до відкладання виконання завдань, зокрема важливих і термінових, а також до зволікання в ухваленні відповідальних рішень.

Отже, прокрастинацію характеризують її ірраціональність та усвідомлення суб'єктом власної поведінки і можливих негативних наслідків. Це явище виявляється в різних сферах життєдіяльності, включно з навчальною та професійною.

Одну з перших класифікацій прокрастинації запропонували М. Мілграм, Дж. Баторі та Д. Моурер, виокремивши п'ять її основних типів залежно від масштабів прояву:

1. Побутова (щоденна) прокрастинація – відкладання виконання повсякденних обов'язків (прибирання, покупки тощо).

2. Прокрастинація у прийнятті рішень – зволікання навіть у незначних рішеннях.

3. Невротична прокрастинація – уникання прийняття життєво важливих рішень.

4. Компульсивна прокрастинація – поєднання побутового зволікання та нерішучості.

5. Академічна прокрастинація – відкладання виконання навчальних завдань.

У подальших дослідженнях Мілграм і Тенне спростили класифікацію, виокремивши два ключові різновиди:

1. прокрастинацію у виконанні завдань;
2. прокрастинацію у прийнятті рішень.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасні дослідження прокрастинації зосереджуються на таких напрямках:

- взаємозв'язок прокрастинації та тривожності;
- вплив мотиваційних чинників;
- особливості прокрастинації в контексті стратегій подолання;
- вивчення академічної прокрастинації.

Особливу актуальність сьогодні набуває проблема академічної прокрастинації, яка є однією з найпоширеніших форм зволікання в освітньому середовищі, передусім серед учнівської та студентської молоді. Вона проявляється у тенденції до відкладання навчальних завдань, що призводить до скорочення часу на їх виконання, погіршення підготовки до контрольних заходів та іспитів.

Результати численних емпіричних досліджень вказують на широкий спектр негативних наслідків академічної прокрастинації, які охоплюють особистісні, психологічні та фізичні аспекти: пропуски занять, низьку відвідуваність, зростання депресивних проявів, зниження рівня самореалізації.

Серед основних причин академічної прокрастинації виокремлюють два ключові чинники: **страх невдачі та негативне ставлення до завдання**. Перший пов'язаний із підвищеною тривожністю та недостатньою впевненістю в собі, другий – із негативними уявленнями студента щодо власної компетентності. Крім того, академічне зволікання може зумовлюватися середовищними, сімейними та особистісними факторами.

Доцільним також є розгляд феномену прокрастинації відповідно до провідних психологічних теоретичних підходів – психодинамічного, біхевіорального, когнітивного та гуманістичного. У межах психоаналітичної традиції Б. Блатт і К. Куінлан зазначали, що схильні до зволікання індивіди орієнтовані переважно на актуальні потреби та мають труднощі з плануванням майбутнього. Значну роль у формуванні таких поведінкових патернів відіграють дитячо-батьківські взаємини: як завищені, так і занижені очікування щодо досягнень дитини можуть спричиняти розвиток ірраціональних моделей поведінки у дорослому віці. З цієї точки зору прокрастинаційна поведінка розглядається як наслідок психологічних травм дитинства або труднощів виховного процесу.

Висновки. Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що прокрастинація є багатофакторним психологічним явищем, яке охоплює різноманітні форми свідомого зволікання та виявляється у широкому спектрі життєвих ситуацій. Її сутність пов'язана з ірраціональним відтермінуванням запланованої діяльності за наявності усвідомлення можливих негативних наслідків. Розгляд феномена в межах різних теоретичних підходів засвідчує, що прокрастинація має складну природу й детермінується поєднанням когнітивних, емоційних, мотиваційних та особистісних чинників. Особливої актуальності набуває вивчення академічної прокрастинації, що є поширеним проявом проблемної навчальної поведінки та супроводжується суттєвими особистісними й психофізіологічними ризиками. Поглиблений аналіз наявних досліджень підкреслює необхідність комплексного вивчення цього феномена з урахуванням індивідуальних особливостей, середовищних впливів та специфіки освітнього контексту. Це створює передумови для подальшої розробки ефективних психологічних інтервенцій, спрямованих на зниження рівня прокрастинації та підвищення особистісної та академічної ефективності.

М.В. Малишева-Кочубей

магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ МЕТОДИК ОЦІНКИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Копінг – це постійно змінювані когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на управління специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, які сприймаються як такі, що перевищують ресурси людини. Копінг-стратегії визначаються як індивідуально своєрідні способи регуляції емоційного стану, поведінкових реакцій і когнітивних процесів, спрямованих на зменшення впливу стресових ситуацій (Lazarus, & Folkman, 2004). Згідно з класичним підходом Р. Лазаруса та С. Фолкман, копінг є динамічним процесом, що включає як усвідомлені, так і неусвідомлені стратегії реагування. Вони поділяються на проблемно-орієнтовані (спрямовані на зміну самої ситуації), емоційно-орієнтовані (на зменшення емоційної напруги) та унікальні (спрямовані на відхід від проблеми або заперечення її значущості).

Розвиток досліджень у цій сфері зумовив створення низки психодіагностичних методик, спрямованих на кількісну та якісну оцінку копінг-стратегій. Найбільш поширеними серед них є:

Ways of Coping Questionnaire (WCQ), розроблений Р. Лазарусом і С. Фолкман. Цей опитувальник оцінює стратегії подолання у конкретних стресових ситуаціях, виокремлюючи вісім основних типів реагування: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникання, планування вирішення проблеми та позитивну переоцінку. Методика є однією з перших систематизованих спроб вимірювання копінгу як процесу, що змінюється залежно від контексту (Lazarus, Folkman, 2004).

COPE Inventory (Carver, Scheier, & Weintraub, 2009) – багатовимірний опитувальник, який оцінює широкий спектр когнітивних і поведінкових стратегій. Перевагою COPE є можливість диференціювати адаптивні та неадаптивні копінг-механізми, а також виявляти індивідуальні стилі реагування.

Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) (Endler, & Parker, 2000) – одна з найвідоміших методик, спрямована на визначення домінуючого стилю подолання: емоційного, проблемно-орієнтованого або унікального. Цей інструмент отримав широке застосування в клінічній і педагогічній психології завдяки своїй надійності та валідності. Крім зарубіжних підходів, у сучасних українських дослідженнях також активно використовуються адаптовані варіанти цих методик. COPE Inventory має україномовну версію, апробовану в працях вітчизняних дослідників (Карамушка, 2008; Пов'якель, 2016; Титаренко, 2018).

Сучасні тенденції розвитку методик оцінки копіngu спрямовані на інтеграцію психодіагностики з цифровими технологіями. У новітніх дослідженнях активно застосовуються онлайн-версії опитувальників, мобільні додатки для моніторингу емоційного стану, а також біопсихологічні методи – наприклад, вимірювання серцевого ритму чи рівня кортизолу для виявлення фізіологічних маркерів стресу. Такий підхід забезпечує комплексну оцінку копіngu як системи взаємопов'язаних когнітивних, емоційних і поведінкових процесів.

Важливою особливістю сучасного етапу розвитку копінг-досліджень є кроскультурний підхід. Копінг-стратегії мають культурно обумовлений характер, тому дослідники дедалі частіше звертають увагу на те, як соціокультурні норми, цінності та моделі поведінки впливають на вибір способів подолання. Для індивідуалістичних культур (зокрема західних) характерна орієнтація на автономне вирішення проблем, самоконтроль та раціональний аналіз ситуації. Натомість у колективістичних культурах (переважно східних) домінують копінг-стратегії, засновані на соціальній підтримці, груповій згуртованості та гармонізації міжособистісних відносин. Така відмінність пояснюється різними культурними моделями «Я» – незалежною та взаємозалежною (Tweed, 2004).

Психологічна оцінка копінг-стратегій має важливе значення не лише для теоретичних досліджень, а й для практичної діяльності психолога. Вивчення індивідуальних способів подолання стресу

допомагає виявляти осіб із низьким рівнем адаптаційного потенціалу, прогнозувати ризик розвитку психоемоційного вигорання, депресивних або тривожних станів, а також розробляти ефективні програми психокорекції.

Висновки. Методики оцінки копінг-стратегій є невід’ємною частиною сучасної психологічної діагностики. Вони забезпечують комплексне розуміння механізмів стресового реагування особистості та відкривають можливості для розробки індивідуальних програм розвитку стресостійкості. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення культурно чутливих, екологічно валідних інструментів, що враховують соціальний контекст, гендерні відмінності та особливості життєвого досвіду людини.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Психологічні механізми подолання стресу в професійній діяльності. *Психологічний журнал*. 2008. Т. 30, № 4. С. 21–29.
2. Пов’якель Н.І. Копінг-стратегії як чинник психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. 12, № 8. С. 56–63.
3. Титаренко Т.М. Особистісні стратегії подолання кризових ситуацій. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Т. 42, № 45. С. 32–45.
4. Carver C.S., Scheier M.F., & Weintraub J.K. Assessing coping strategies : A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 2009, 267–283.
5. Emmelkamp P. Technological Innovations in Clinical Assessment and Psychotherapy. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2005, vol. 74, no. 6, P. 336–343.
6. Endler N.S., & Parker, J.D. A. Multidimensional assessment of coping : A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 2000, P. 844–854.
7. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 2004, P. 456.
8. Tweed R.G., White K., & Lehman D.R. Culture, stress, and coping: Internally and externally targeted control strategies of European Canadians, East Asian Canadians, and Japanese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2004. 35(6), P. 652–668.

А.В. Маркова
магістрантка спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасних умовах соціальних і професійних змін проблема формування психологічної зрілості особистості набуває особливої актуальності. Психологічна зрілість виступає інтегральною характеристикою особистості, яка визначає її здатність до самопізнання, саморегуляції, усвідомленого прийняття рішень і конструктивної взаємодії з оточенням. Вона забезпечує ефективність професійної діяльності, сприяє гармонійному розвитку особистості та формує основу моральної й соціальної відповідальності (Титаренко, 2009).

Дослідники наголошують, що психологічна зрілість не є статичним утворенням, а формується протягом життєвого шляху в процесі соціалізації, навчання, професійного становлення та особистісного саморозвитку (Л. Карамушка 2010). Саме тому її дослідження в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців має особливе значення.

Проблема психологічної зрілості особистості є предметом дослідження багатьох учених – від класичних концепцій особистісного розвитку до сучасних теорій саморегуляції. Згідно з теорії Максименка зрілість розглядається як досягнення внутрішньої єдності між мотиваційною, когнітивною та вольовою сферами, що забезпечує цілісність особистості (Ткаченко, 2000).

С.Д. Максименко підкреслює, що психологічна зрілість – це не лише результат розвитку, а й механізм саморозвитку, що дозволяє особистості усвідомлено керувати власним життям і діяльністю (Максименко, 2020). У межах гуманістичної психології пов'язував зрілість із процесом самоактуалізації, тобто з прагненням людини реалізувати свій потенціал і внутрішні можливості вважав, що зріла

особистість характеризується відкритістю до досвіду, автономністю та здатністю до відповідального вибору (Столяренко, 2012).

У соціально-когнітивній теорії А. Бандури центральним механізмом розвитку зрілості є саморегуляція, яка забезпечує гармонійне поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів функціонування (Бандура, 2008).

Більшість сучасних дослідників погоджуються, що психологічна зрілість має поліструктурний характер. Вона включає кілька взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, емоційно-вольовий, соціально-поведінковий та моральний компонент охоплює критичне мислення, реалістичну самооцінку, здатність до планування та прогнозування наслідків власних дій (Максименко, 2020).

Емоційно-вольовий компонент відображає рівень самоконтролю, стресостійкості, вміння долати труднощі та регулювати емоційні стани (Максименко, 2000). Соціально-поведінковий компонент виявляється у здатності до ефективної взаємодії, конструктивного вирішення конфліктів, відповідальності та емпатії (Гончаренко, 2015). Морально-ціннісний компонент характеризується усвідомленням етичних норм, розвиненим почуттям обов'язку та внутрішньою відповідальністю перед собою й іншими (Ткаченко, 2018). Формування зрілості залежить від комплексу чинників: індивідуально-психологічних, соціальних, когнітивних, емоційно-вольових та мотиваційно-ціннісних (Бандура, 2008).

Індивідуально-психологічні чинники охоплюють особистісні риси (самостійність, упевненість, рефлексивність), рівень інтелектуального розвитку та тип темпераменту (Максименко, 2020). Соціальні чинники включають сімейне виховання, міжособистісні стосунки, групові впливи, професійне середовище (Гончаренко, 2015). Емоційно-вольові чинники визначаються рівнем саморегуляції, здатністю долати фрустрацію, зберігати емоційну рівновагу в стресових умовах (Столяренко, 2012). Мотиваційно-ціннісні чинники виявляються у прагненні до саморозвитку, усвідомленні життєвих цілей і смислів, що, за словами Ткаченко О.В., становить основу особистісного зростання (Ткаченко, 2018).

У процесі професійної підготовки важливим завданням є створення умов, які сприятимуть розвитку психологічної зрілості студентів.

До таких умов належать: розвивальне навчальне середовище; психологічна підтримка з боку викладачів; рефлексивна та

саморегуляційна діяльність; розвиток професійної мотивації (Гончаренко, 2015).

С.Д. Максименко підкреслює, що навчання має бути спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на формування внутрішніх механізмів саморозвитку (Максименко, 2020). Важливу роль у цьому відіграє діалогічна взаємодія між викладачем і студентом, що сприяє усвідомленню особистих цінностей і розвитку автономності.

До ефективних засобів розвитку психологічної зрілості належать тренінги особистісного зростання, психологічні практикуми, коучингові технології, метод проектів, групова робота та рефлексивні техніки (Ткаченко, 2018). А. Бандура наголошував, що активні методи навчання дозволяють особистості усвідомити власну відповідальність за поведінку та результати діяльності (Бандура, 2008).

Застосування коучингового підходу забезпечує формування навичок саморегуляції, постановки цілей і самоаналізу (Максименко, 2020).

Рефлексивні методи (щоденники самоаналізу, рольові ігри, групові дискусії) сприяють розвитку самосвідомості, що є ключовим елементом психологічної зрілості (Максимовський, 2000).

Отже, психологічна зрілість постає не лише як психологічна характеристика, а як життєва стратегія, що допомагає людині зберігати цілісність у світі суперечностей, залишаючись вірною своїм цінностям, меті та покликанню. Саме в цьому полягає її глибинна сутність і найвища форма прояву особистісної зрілості – здатність бути собою, залишаючись Людиною серед людей. Становлення психологічної зрілості особистості є складним і багаторівневим процесом, який охоплює не лише індивідуальні зусилля людини, але й цілеспрямований вплив соціально-освітнього середовища. У період професійної підготовки саме педагогічна взаємодія, зміст навчання та стиль спілкування викладача зумовлюють активізацію внутрішніх ресурсів студента, формування адекватної самооцінки, усвідомлення професійної ідентичності. Освітній простір має стати середовищем підтримки, де майбутній фахівець вчиться самостійно мислити, аналізувати власні вчинки, приймати рішення та нести за них відповідальність.

Висновки. Розвиток психологічної зрілості – це не лише індивідуальний шлях самопізнання, а й важливий напрям сучасної освіти, психології та педагогіки. У майбутньому дослідження в цій сфері мають бути спрямовані на виявлення ефективних методів формування

зрілості у студентської молоді, створення умов для розвитку відповідальності, емоційного інтелекту та моральної свідомості. Саме ці складові визначатимуть рівень професійної готовності спеціалістів нового покоління та їх здатність відповідати викликам сучасного суспільства.

Список використаної літератури

1. Максименко С.Д. Загальна психологія : *підручник*. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 370 с.
2. Ткаченко О.В. Психологічна зрілість особистості та професійна підготовка. Харків : Основа, 2018. 340 с.
3. Гончаренко М.П. Психологія професійної діяльності. Київ: Наукова думка, 2015. 370 с.
4. Bandura A. *Social Learning Theory and Self-Regulation*. New York : Prentice Hall, 2008. 260 с
5. Столяренко О.Б. Психологія особистості : *навчальний посібник*. Київ. Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
6. Баранова С.В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціально-психологічний аспект : *монографія*. Київ : Центр навчальної літератури 2020. 364 с.

І.Ю. Николайчук

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **С.В. Дорофей**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професійне становлення психолога має свою специфіку, адже предметом його діяльності є внутрішній світ людини – її емоції, поведінка, вибори, рішення у звичайних та кризових життєвих обставинах. Водночас сам психолог також залишається частиною цього процесу, оскільки його особистість є одним із головних інструментів професійної взаємодії. Пошук власної професійної ідентичності стає не

36

лише важливою складовою особистісного зростання, а й необхідною умовою ефективної підготовки фахівця.

Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі самоідентичності в процесі професійного навчання, показує, що формування професійної ідентичності часто відбувається спонтанно, без належного методичного супроводу, що може призвести до непередбачуваних або навіть негативних наслідків, зокрема до викривленої самоідентифікації майбутніх спеціалістів. Ці труднощі особливо помітні під час підготовки психологів, коли спостерігається низький рівень усвідомлення власних професійних ресурсів, слабе ототожнення з професійним ідеалом та недостатнє розуміння себе як представника психологічної професії.

Мета дослідження – з'ясувати психологічні особливості процесу формування професійної самоідентичності майбутніх психологів, дослідити структуру її компонентів і виявити взаємозв'язки між ними та етапами професійного становлення.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці, присвячені професійному становленню практичного психолога (Г.С. Абрамов, О.В. Бацилев, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, В.Л. Зливков, О.М. Кокун, Н.І. Кривоконь, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва, С.І. Яковенко); вивченню феномену професійної самоідентичності (Л.С. Виготський, О.О. Євдокімова, Дж. Марсія, Е.Х. Еріксон, Л.Б. Шнейдер та ін.); проблемам професіоналізму й професійного самовизначення (О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва, Н.В. Підбуцька, Ю.Л. Трофімов та ін.); а також питанням підготовки психологів у закладах вищої освіти (І.М. Мельник, І.М. Мельничук, С.С. Митрофанов, Г.В. Троян та ін.).

Методи дослідження включали теоретичні (аналіз, систематизація та узагальнення філософських, культурологічних і психологічних підходів до проблеми) та емпіричні методи (спостереження, психодіагностичні методики). Отримані дані було піддано статистичному аналізу з подальшою якісною інтерпретацією. Оброблення результатів здійснювалося з використанням порівняння середніх показників, кореляційного аналізу та непараметричних критеріїв Манна-Уїтні, Крускала-Уолліса і Вілкоксона.

Проведене вивчення психологічних аспектів становлення професійної самоідентичності студентів дозволило реалізувати поставлені завдання і дійти низки узагальнень.

Розгляд наукових підходів до проблеми професійної самоідентичності засвідчив, що цей феномен має міждисциплінарний характер і тривалу історію дослідження. Аналіз різних напрямів і концепцій виявив неоднозначність тлумачення поняття «ідентичність», різноманітність підходів до розуміння її генези й динаміки, а також нестачу комплексних досліджень, присвячених якостям, якими має володіти психолог. Це дозволяє визначити самоідентичність як складну, багатовимірну і діалектичну категорію, що охоплює як усвідомлення власного «Я», так і інтеграцію особистості в професійну спільноту.

Професійна самоідентичність майбутнього фахівця відображає систему уявлень про себе, яка включає усвідомлення власної належності до професійної групи, розуміння професійних і навчальних цілей, а також оцінку власних можливостей для їх досягнення. Для студентів-психологів цей процес характеризується індивідуальністю, варіативністю та нерівномірністю розвитку. Формування професійної ідентичності є частиною загального психічного розвитку особистості, що має динамічний і тривалий характер. Вона виявляється у виборі та реалізації певного способу професійної взаємодії з навколишнім світом, через що формується почуття самоповаги та професійної значущості.

Аналізуючи процес становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів, встановлено, що навчання у закладі вищої освіти є ключовим етапом професійного становлення. Саме в цей період студент поглиблено знайомиться з обраною спеціальністю, робить перші спроби професійного самовираження, перевіряє зрілість власних намірів і підтверджує правильність професійного вибору. Цей процес супроводжується розвитком відповідальності, усвідомленням власних цілей і поступовим формуванням професійної зрілості. Людина стає фахівцем настільки, наскільки сама працює над собою, тому період навчання є критично важливим для розвитку професійної самоідентичності.

У ході психодіагностичного дослідження, спрямованого на виявлення психологічних особливостей формування професійної самоідентичності майбутніх психологів, було визначено рівень розвитку когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів. Зокрема, встановлено, як змінюються соціально-психологічні настанови у мотиваційно-ціннісній сфері; виділено домінантні цінності кожної з досліджуваних груп; визначено рівень суб'єктивного контролю, властивий інтернальному типу особистості; досліджено провідні типи професійної ідентичності серед студентів. Крім того, було

проаналізовано ставлення студентів до власної особистості, їхній мотиваційний комплекс, а також фактори привабливості професії психолога на різних етапах навчання. Окрему увагу приділено дослідженню реальної структури ціннісних орієнтацій, що дозволило визначити провідні потреби та життєві пріоритети майбутніх фахівців.

У результаті проведення кореляційного аналізу було виявлено взаємозв'язки між різними шкалами використаних психодіагностичних методик. Додатково застосоване порівняння середніх значень за критеріями U-Манна-Уїтні та Н-критерієм Краскала-Уоллеса дозволило виявити суттєві відмінності між окремими групами досліджуваних.

На основі даних констатувального етапу експерименту була визначена група студентів, які потребували корекційного впливу. Саме з ними було проведено апробацію розробленої тренінгової програми. Перед початком її реалізації учасників контрольної та експериментальної груп було відібрано та перевірено за допомогою непараметричного критерію U-Манна-Уїтні, який застосовувався для оцінки відмінностей між вибірками. Аналіз результатів показав, що статистично значущих розбіжностей між групами не зафіксовано ($p > 0,05$), що свідчить про рівномірний розподіл учасників і дозволяє вважати експеримент методологічно «чистим».

Після перевірки достовірності вибірки було проведено тренінг «Вдосконалення компонентів професійної готовності психологів». Програма включала вісім занять тривалістю близько двох годин кожне, які відбувалися двічі на тиждень. Участь у тренінгу взяли 15 студентів (4 курс бакалаврату та 1 курс магістратури). У кожному занятті виконувалося від трьох до чотирьох вправ різного формату.

Тренінг реалізовувався під час переддипломної практики та був побудований таким чином, щоб активізувати всі складові психологічної готовності до професійної діяльності – мотиваційну, когнітивну, емоційно-регулятивну та ідентифікаційну. Метою програми було вдосконалення компонентів професійної готовності психологів через розвиток їхньої самоусвідомленості, професійних цінностей та вмінь саморегуляції. У результаті реалізації тренінгу спостерігалися позитивні зміни у ряді показників, які безпосередньо впливають на становлення професійної ідентичності студентів-психологів.

Ефективність програми перевірялася за допомогою Т-критерію Вілкоксона, який дає змогу порівняти результати до та після впливу на одній і тій самій вибірці. Після проведення тренінгу зафіксовано значне покращення за такими шкалами: «Егоїзм», «Результативність

діяльності», «Загальна інтернальність», «Інтернальність у сфері невдач», «Інтернальність у сфері досягнень», «Відкритість», «Дзеркальне самоставлення», «Внутрішня конфліктність» та «Самозвинувачення».

Висновки. Аналіз статистичних результатів, отриманих за допомогою U-критерію Манна-Уїтні та T-критерію Вілкоксона, дозволяє зробити висновок про ефективність розробленої тренінгової програми. Отримані позитивні зрушення свідчать про підвищення рівня сформованості когнітивного, мотиваційно-ціннісного та емоційно-регулятивного компонентів професійної готовності, на які безпосередньо була спрямована вся програма.

С.В. Семенов

аспірант кафедри археології,
спеціальних історичних і правознавчих дисциплін
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРАВОВІ ТА ГУМАНІТАРНІ АСПЕКТИ РОЗЛУКИ СІМЕЙ УНАСЛІДОК ПРИМУСОВОГО ВИВЕЗЕННЯ ДІТЕЙ З ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ УКРАЇНИ

У даній публікації досліджено правові та гуманітарні аспекти розлуки українських сімей унаслідок примусового вивезення дітей з тимчасово окупованих територій України. Розкрито зміст міжнародно-правових заборон на переміщення дітей в умовах збройного конфлікту та проаналізовано національні законодавчі зміни, що набули чинності 15 липня 2025 року, спрямовані на встановлення відповідальності за незаконне переміщення та невинуватну затримку репатріації дітей. Значну увагу приділено психологічним, соціальним і культурним наслідкам розлуки сімей, які становлять довготривалі ризики для розвитку дітей і цілісності українського суспільства.

Актуальність теми. російська федерація системно застосовує практики примусового переміщення та депортації українських дітей із тимчасово окупованих територій. За офіційними даними державної платформи «Діти війни», станом на середину 2024 року було ідентифіковано 19 546 дітей, яких примусово перемістили або

депортували російські агенти, і лише 388 із них вдалося повернути [1; с. 1].

Стаття 49 Женевської конвенції про захист цивільного населення під час війни прямо забороняє будь-які форми індивідуального чи масового примусового переміщення цивільних осіб з окупованої території [2; с. 21]. Додатковий протокол I (1977 р.) кваліфікує невинуватену затримку репатріації цивільних як серйозне порушення міжнародного гуманітарного права [3; с. 35]. Звіт Незалежної міжнародної комісії ООН щодо України підтверджує, що дії РФ відповідають ознакам воєнних злочинів, зокрема незаконної депортації дітей та невинуватеної затримки репатріації [4; с. 2].

Це робить тему не лише критично важливою для юридичного аналізу, а й надзвичайно актуальною в гуманітарному вимірі, адже наслідки розлуки дітей із батьками є глибокими, комплексними та тривалими.

Метою цієї публікації є аналіз правових механізмів заборони примусового переміщення дітей, а також дослідження гуманітарних наслідків розлуки сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжнародне гуманітарне право встановлює чіткі гарантії для захисту дітей в умовах збройного конфлікту. Стаття 49 Женевської конвенції IV (1949 р.) забороняє примусово переміщувати цивільних осіб з окупованих територій незалежно від мотивів [2; с. 21]. Додатковий протокол I (1977 р.) визначає умисну затримку репатріації цивільних як серйозне порушення, що досягає рівня воєнного злочину [3; с. 35].

Конвенція ООН про запобігання злочину геноциду (1948 р.) відносить до ознак геноциду насильницьку передачу дітей однієї групи до іншої (ст. II (е)) [5; с. 4].

Отже, міжнародне право надає комплексний механізм заборони депортації дітей, що створює рамки для криміналізації таких дій на національному рівні.

По між тим, лише 15 липня 2025 року Президент України підписав закон, яким до кримінального законодавства внесено окрему норму щодо незаконного переміщення або депортації дитини, невинуватеної затримки її репатріації, а також дій, що можуть створювати передумови для такої затримки [1; с. 3].

До прийняття цього законодавчого акта українське кримінальне право не містило спеціальної норми, яка передбачала б відповідальність саме за депортацію цивільного населення, зокрема дітей, або утримання

їх поза межами батьківщини. Раніше подібні діяння формально могли кваліфікуватися за загальними статтями про порушення законів та звичаїв війни (ст.438 ККУ) або як незаконне позбавлення волі/викрадення людини, проте ці статті не відображали всіх специфічних ознак злочину депортації дітей під час збройного конфлікту. Крім того, у міжнародному праві викрадення дітей під час війни може бути кваліфіковано не лише як воєнний злочин, а і як злочин проти людяності (переслідування за гуманітарними мотивами) або навіть геноцид, але імплементація цих норм у національне законодавство потребує окремих механізмів.

Вказані зміни забезпечили імплементацію положень міжнародного гуманітарного права та створили правовий інструментарій для притягнення до відповідальності осіб, причетних до викрадення українських дітей.

Водночас навіть найдетальніше правове регулювання не вичерпує всієї глибини проблеми. За нормами та санкціями стоїть конкретний людський вимір – діти та батьки, насильно розлучені війною, для яких депортація означає не лише порушення юридичних гарантій, а й руйнацію базових емоційних і соціальних зв'язків. Саме тому аналіз правових механізмів доцільно доповнити розглядом гуманітарних наслідків примусового переміщення дітей, передусім його впливу на психічний стан та подальший життєвий шлях дитини і сім'ї загалом.

Примусове переміщення дітей з окупованих територій – це багатовимірна гуманітарна проблема, яка залишає глибокий слід у психічному, соціальному, емоційному та культурному розвитку дітей. Узагальнені дані міжнародних досліджень свідчать, що діти, які пережили війну та вимушену зміну середовища, демонструють підвищений рівень тривожних, депресивних і стресових розладів [10; с. 132–138; 11; с. 149–157].

Діти, які пережили насильницьку розлуку з батьками, зазнають:

- гострої травми розлуки, що проявляється у порушеннях сну, регресивній поведінці, емоційній нестабільності;
- порушення базової довіри, коли дорослі сприймаються як ті, хто може нашкодити;
- симптомів ПТСР – нав'язливі спогади, гіперпильність, уникання;
- дисоціативних реакцій, емоційного оніміння;

- «кризи мовно-культурної ідентичності», яка посилюється насильницькою асиміляцією.

Систематичні огляди підтверджують, що діти, які пережили конфлікти, мають високий ризик розвитку ПТСР, депресії та тривожних розладів [11; с. 149–157]. Дослідження щодо українських дітей засвідчують погіршення емоційного стану, зростання тривоги, розладів поведінки та порушень уваги унаслідок воєнної експозиції [12; с. 58–61].

Нав'язування російської мовної та культурної матриці, про яке свідчать міжнародні звіти, створює внутрішній конфлікт ідентичності, що може призвести до тривалих психологічних наслідків [13; с. 183–188].

Для батьків примусова розлука з дітьми є однією з найтяжчих форм психологічного стресу. Дослідження показують, що сім'ї, які пережили втрату чи викрадення дитини в умовах війни, перебувають у стані «замороженої кризи» – хронічного горя без можливості завершення переживання [13; с. 170–177].

Як свідчать порівняльні дослідження дітей-біженців, насильницька культурна зміна може стати чинником довготривалої психологічної дезадаптації [10; с. 134–136; 13; с. 183–188].

Висновки. Примусове вивезення українських дітей з окупованих територій є комплексною проблемою, що поєднує порушення міжнародного гуманітарного права та значні гуманітарні наслідки. Оновлення кримінального законодавства України у 2025 році стало важливим кроком у напрямі забезпечення відповідальності за такі діяння. Проте правове реагування повинно супроводжуватися широкими програмами медико-психологічної, соціальної та культурної реабілітації, спрямованими на подолання наслідків розлуки сімей та відновлення цілісності української спільноти.

Список використаних джерел

1. Пояснювальна записка до проекту Закону України «Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України щодо встановлення відповідальності за незаконне переміщення та невиправдану затримку репатріації дитини...». 2024. 4 с.

2. Geneva Convention relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War (1949).

3. Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949 (Protocol I).

4. UN Independent International Commission of Inquiry on Ukraine. Reports 2023–2024.

5. Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (1948).
6. Convention on the Rights of the Child (1989).
7. Державна платформа «Діти війни».
8. Humanitarian Research Lab (Yale University). Russia's Systematic Program for the Re-education and Adoption of Ukraine's Children. 2023.
9. Гінда В. Російський кіднепінг в Україні: види та мотиви. *Український історичний журнал*. 2024. № 2.
10. Nela A. Psychological Effects of Armed Conflicts on Children. *The Global Psychotherapist*. 2024. С. 132–138.
11. Kadir A., Shenoda S. et al. Effects of armed conflict on child health and development: A systematic review. *PLOS ONE*. 2019. e0210071.
12. Change in child mental health during the Ukraine war. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2023.
13. Gredebäck G. et al. The effects of war, displacement, and trauma on child development. *Humanities & Social Sciences Communications*. 2023.

Н.С. Славіна

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

І.В. Карпінська

магістрантка 2 року навчання спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО
ПОТЕНЦІАЛУ У ПЕДАГОГІВ**

Творча активність виступає як умова виявлення та розвитку творчого потенціалу і є механізмом реалізації творчих здібностей. Тому творчий потенціал і творча активність розглядаються як взаємодоповнююча пара в структурі творчого феномену.

Говорячи про творчий потенціал педагога, важливо підкреслити, що творчий учитель – це особистість із високим рівнем педагогічної креативності (поєднання вроджених креативних рис і сформованих мотивів, якостей та здібностей, що сприяють успішній творчій

педагогічній діяльності), належним рівнем знань предмета, а також набутими психолого-педагогічними компетенціями, уміннями й навичками. За сприятливих умов для педагогічної творчості такі якості забезпечують ефективну роботу вчителя з розвитку творчих можливостей учнів. Педагогічна діяльність належить до типу професій «людина-людина». Найбільш суттєвою її особливістю є те, що вона являє собою діяльність з управління іншою діяльністю (діяльністю учнів), у процесі якої здійснюється формування і розвиток особистості учня. Керівництво процесами взаємодії, комунікації, спілкування в системі «вчитель - учень» не може бути не чим іншим, окрім як справою педагогічного мистецтва. Воно не терпить стандарту і шаблону, хоча масштаби творчих завдань вчителя, звичайно, різні – починаючи від внесення принципових інновацій у зміст, форми і методи навчально-виховної роботи і закінчуючи рішенням різноманітних поточних питань, що виникають у різних ситуаціях діяльності вчителя. Мистецтво вчителя виявляється і в тому, як він будує архітектуру і композицію свого уроку; і в тому, якими способами він організовує самостійну роботу учнів, включаючи їх у вирішення навчально-пізнавальних завдань; і в тому, як він знаходить контакти і потрібний тон спілкування з учнями в тих чи інших ситуаціях шкільного життя.

Коротко: творчість – не додаткова риса, а найважливіша й невід’ємна характеристика педагогічної праці. Вона забезпечує можливість ефективного навчально-виховного процесу, формує особливий стиль мислення вчителя, який поєднує новаторство результатів із синтезом усіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової та мотиваційної). Важливим елементом є стійка потреба творити, що виявляється через специфічні здібності та їх прояви. Педагогічна творчість має спільні риси як з художньою, так і з науковою діяльністю: учитель оживляє наукові факти, теорії й гіпотези, відкриваючи учням нові смисли, а розвиток творчості підсилює його педагогічний талант (Моляко, 2006).

З огляду на думки В. І. Загв’язинського та Н. Д. Нікандрова, педагогічна творчість має такі особливості:

Більш жорсткі часові та просторові обмеження. Етапи творчого процесу (народження ідеї, її опрацювання, втілення) у роботі вчителя не можуть мати довгих пауз – навчальний процес жорстко регламентований годинами й темпом навчання. Під час уроку виникають як передбачувані, так і непередбачувані проблемні ситуації,

які потребують швидких і кваліфікованих рішень; вибір оптимального варіанта часто ускладнений через ці обмеження.

Відкладений і фрагментарний характер результатів. Плід роботи вчителя проявляється у знаннях, навичках і поведінці учнів, причому ці результати бувають неповними й оцінюються лише частково й відносно. Це ускладнює прийняття зважених рішень на подальших етапах роботи; тому вчителю необхідні розвинені аналітичні, прогностичні та рефлексивні вміння, щоб на підставі фрагментарних даних передбачати загальний ефект своєї педагогічної діяльності.

- співтворчість вчителя з учнями, колегами в педагогічному процесі, що базується на основі єдності мети у професійній діяльності. Атмосфера творчого пошуку в педагогічному і учнівському колективах виступає потужним стимулюючим фактором. Учитель як фахівець у певній галузі знань в ході освітнього процесу демонструє учням творче ставлення до професійної діяльності.

- залежність прояву творчого педагогічного потенціалу вчителя від методичного та технічного оснащення освітнього процесу. Стандартне і нестандартне навчально-дослідницьке обладнання, технічне забезпечення, методична підготовленість вчителя і психологічна готовність учнів до спільного пошуку характеризують специфіку педагогічної творчості.

В доповнення до вищесказаного, деякі вчені формують такі найважливіші риси педагогічної креативності (здатності до творчості):

- пошуково-проблемний стиль мислення;
- проблемне бачення;
- розвинена творча уява, фантазія;
- специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе). Крім того, розглядаючи педагогічну творчість, слід брати до уваги специфіку самої педагогічної праці та індивідуально-творчі якості вчителя, що проявляються в її виконанні. Однією з ключових особливостей сучасної педагогічної творчості є те, що об'єктом і водночас суб'єктом професійної діяльності є особистість учня. Саме тому педагогічна творчість – складний і відповідальний процес: у ході педагогічного впливу формується і твориться особистість майбутнього громадянина.

Звідси випливає, що важливим напрямом розвитку творчості вчителя є уміння організувати діалогічний простір як освітній принцип. У навчальному контексті діалог передбачає здатність учителя слухати й правильно розуміти співрозмовника (учня, колегу, батьків), виявляти емоційно позитивне ставлення до оточення. Створення діалогової атмосфери вимагає від педагога розвинених комунікативних навичок, культури постановки запитань, уміння прогнозувати зворотний зв'язок, інтуїції та імпровізації. Володіння мистецтвом діалогу має стати педагогічним кредо вчителя (Лихвар, 2004).

Виходячи з цього, розвиток творчого потенціалу слід розпочинати вже на етапі підготовки педагогічних кадрів. Для цього в студентському середовищі необхідно створювати спеціальні умови, спрямовані на розвиток творчих якостей молодих фахівців, а саме:

- побудова освітнього процесу на основі ідей і практик особистісно-орієнтованого, проблемного і розвиваючого навчання;
- використання елементів евристичних завдань, спрямованих на підвищення творчої мотивації і креативного мислення студентів;
- застосування методів і прийомів, стимулюючих продуктивність мислення за рахунок розширення індивідуального досвіду творчої діяльності студентів, провідним з яких виступає метод моделювання проблемних ситуацій;
- допомога у придбанні творчого досвіду за допомогою технології вирішення нестандартних завдань;
- використання прийому рефлексивної педагогічної оцінки результату творчих зусиль студентів, який оцінюється як самим студентом, так і викладачем в режимі конструктивного аналізу як самоцінного особистісного зростання студента.

Висновки. Педагогічна творчість – це процес самореалізації індивідуальних, психологічних та інтелектуальних здібностей учителя, який ґрунтується на розвитку його творчого потенціалу. Творчий потенціал педагога слід розглядати як сукупність можливостей і ресурсів, що забезпечують його здатність знаходити інноваційні рішення щодо розвитку учнів, організації навчального процесу та професійної взаємодії (Лихвар, 2004).

Список використаних джерел

1. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон. держ. ун-т. Херсон. 2003. 24 с.

2. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута. 2006. 320 с.

3. Моляко В.О. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Рута, 2006. 320 с.

4. Ребрій О.В. Сучасні концепції творчості у перекладі : *монографія*. Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Карабіна, 2012. 376 с.

Н.С. Славіна

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

В.С. Тимофієва

магістрантка 2 року навчання спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОКАЗНИКИ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ ОЦІНКИ ТА ДІАГНОСТИКИ

Традиційно шкільна адаптація класифікується як один із типів соціальної адаптації. Шкільна адаптація – це «процес реструктуризації поведінки та діяльності дитини в нових умовах, включаючи формування засобів і поведінки, спрямованих на оволодіння освітньою діяльністю та ефективну взаємодію з новим соціальним середовищем». Виходячи з вищезазначеного визначення, проблема оцінювання шкільної адаптації першокласника може бути озвучена як проблема визначення критеріїв для «навчання» дитиною, оскільки «лише суб'єкт освітньої діяльності може повною мірою використовувати свої можливості розвитку».

Синтез результатів досліджень оцінки адаптації школи дозволяє виділити дві групи показників її ефективності:

1) Група об'єктивних показників – успішність навчальної діяльності, визначена поточним і кінцевим досягненням; дисципліна у вигляді засвоєння та дотримання учнями шкільних норм поведінки; відсутність виражених ознак втоми під час навчальної діяльності; успіх соціальних контактів з учителем і однокласниками.

2) Група суб'єктивних показників – задоволеність учнів процесом навчання, що проявляється у відсутності емоційної напруги; стійка мотивація до навчальної діяльності; показники функціонування основних систем організму (Стадник, 2017).

Труднощі, що виникають при дослідницькому аналізі адаптації школи на початковому етапі навчання, зумовлені специфікою раннього шкільного віку, як віку активного формування не тільки психологічних, а й фізіологічних систем організму. Про ефективну шкільну адаптацію можна говорити лише у разі відповідності як соціально-психологічного, так і психофізіологічного статусу учнів вимогам шкільної ситуації.

Методологічною основою, яка дозволяє узагальнити показники функціонування різних систем організму, є загальна теорія функціональних систем. Г. Анохіна. У рамках цієї теорії розглядаються ізольовані зрушення фізіологічних і психологічних показників з точки зору скоординованих змін, що мають психофізіологічний характер і визначають досягнення організмом адаптогенних цілей. Інтеграція здійснюється у формі досягнення «фізіологічних» засобів «поза організмом» цілей, надаючи адаптивний характер ненаправленої діяльності організму.

Досягнення мети або адаптивного ефекту в цьому випадку виконує системно-формуєчу функцію щодо пов'язаних з часом фізіологічних і психологічних процесів.

Як зазначив П. Зімкін, здатність біосистем до «функціональної» реакції визначається станом усіх її зв'язків і характером взаємодії між ними [програмним забезпеченням]. У цьому аспекті саме станам функціональної системи належить регулююча функція в досягненні корисного результату шляхом відповідної організації психофізіологічних особливостей особистості відповідно до вимог суб'єкта або професійної ситуації (діяльності). Змінна «інтегративу», що поєднує соціальні, психологічні та психофізіологічні компоненти, може бути функціональним станом.

Відкритим залишається питання про співвідношення результатів, отриманих різними методами (фізіологічними та психологічними) в діагностиці функціональних станів, серед дослідників немає одностайності щодо ієрархії взаємозв'язку між фізіологічним і психологічним компонентами. Одним із способів компромісного вирішення цієї проблеми є звернення дослідників до моделі багаторівневої структури функціональних станів. Використовуючи теорію функціональних систем як методологічну основу, такі моделі

були успішно реалізовані щодо вищих психічних функцій людини – моторних, когнітивних, емоційних.

Розгляд функціональних станів як системної реакції організму дозволяє говорити про їх багаторівневу структуру. Найпоширенішою схемою рівневого аналізу станів є виділення в їх структурі чотирьох відносно незалежних рівнів організації, що відповідають природі живої матерії: фізіологічного, психофізіологічного, психологічного та соціально-психологічного.

На нашу думку, у психологічних дослідженнях найбільш застосовна схема трирівневого аналізу з розрізненням психофізіологічного, індивідуально-виконавчого та особистісно-смыслового рівнів. У теоретичному аналізі співвідношення трьох основних реалій людського життя: біологічної, психологічної та соціальної. Психофізіологічний рівень визначається характеристикою внутрішньої, органічної організації, що забезпечує необхідні умови для розвитку психічних процесів і проявляється у вигляді вегетативних, психомоторних і сенсорних реакцій функцій. Індивідуально-виконавчий рівень відображає особливості реалізації людської діяльності та перебігу її діяльності. Рівень особистості-сенсу включає в себе суб'єктивне ставлення людини до себе і свого оточення, це рівень свідомої регуляції і емоційного відображення ситуації.

Оскільки концепція зв'язку є ключовою для системних досліджень, питання взаємозв'язку між цими рівнями методологічно вирішується шляхом аналізу того, як вони організовані. Загальною тенденцією в сучасних інтерпретаціях є перехід від визнання пріоритету ієрархічної організації до пріоритету різномірної взаємодії, згідно з яким «постійна роль лідера не фіксується для жодного з рівнів і коаліційне об'єднання вищого і нижчого рівнів в єдиній системі дій» допускається, мається на увазі «спільне або змінне управління процесами». Використання такої теоретичної моделі дозволяє на операційному рівні усунути суперечності між показниками, отриманими за допомогою різних методів (Стадник, 2017).

Кожен із рівнів має свої моделі прогресування, і, незважаючи на їх взаємозв'язок і обумовленість, можливі різні варіанти їх «розвитку», що дозволяє представити функціональний стан як точку, координати якої задані фактичними показниками в тривимірному просторі психофізіологічного, індивідуально-виконавчого та особистісного вимірювання. Беручи до уваги незалежні змінні, такі як початковий функціональний стан («стан спокою»), вікова стратифікація, провідні

рівні неврологічної відповіді і рівень суб'єктивної значущості ситуаційних впливів, забезпечує можливість переведення досліджень площин у процедурну площину вивчення динамічні зміни та виділення як предмет дослідження змінних, таких як зміна фази станів, характеристики процесу на кожному етапі, зовнішні та внутрішні детермінанти або регулятори напрямку.

Отже, інтеграція фундаментальних моделей дослідження – фізіологічної та поведінкової, стала можливою на основі понятійного апарату теорії функціональних систем та експериментальної схеми стимул-реактивного аналізу. Однак накопичення емпіричних та експериментальних даних дозволило змістити аналітичну перспективу – від функціонального статусу особистості (як предмета дослідження) до її процесно-динамічних характеристик, в кінцевому підсумку реалізувавши ситуаційні досягнення корисні ефекти.

Теоретичний аналіз оцінки та діагностики функціональних станів, як сукупності функціональних показників діяльності, дозволяє зробити деякі попередні висновки:

- Функціональний стан молодшого учня діє як «інтегративна» змінна, поєднуючи психофізіологічні, психологічні та емоційно-особистісні показники адаптації школи.

У діагностиці функціональних станів використовуються три групи методів. Фізіологічні методи орієнтовані на кількісну реєстрацію окремих показників функціонування систем організму (серцево-судинних, дихальних, секретійних тощо). Психологічні методи спрямовані на вивчення особливостей перебігу психічних процесів і оцінку ефективності діяльності. Методи суб'єктивного самозвіту є допоміжними і дозволяють врахувати дію «людського фактору». Використання набору цих методів дозволяє оцінити функціональний стан з урахуванням всіх рівнів психічної організації.

Висновки. Введення в схему дослідження змінної «суб'єктивного» походження станів, з одного боку, значно розширює спектр діагностичних методик і методів, що використовуються, з іншого боку, ставить перед дослідниками низка нових питань, які виходять за рамки стимул-реактивної схеми (наприклад, характер суб'єктивної регуляції, її можливості, наслідки тощо). Тому основним завданням дослідницьких розробок і теоретичних узагальнень стає, на наш погляд, пошук і розвиток модельних ситуацій, які «провокують» прояв феномену суб'єктивності в просторі діагностики та оцінки функціональних станів.

Список використаних джерел

1. Макарова Л.Л. Теоретичне та емпіричне вивчення особливостей «Я-концепції» в структурі самосвідомості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2008. Вип. 21. С. 358–368.
2. Марінушкіна О. Діагностика шкільної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку. *Діагностичний інструментарій психолога*. Київ : Шкільний світ, 2008. С. 43–51.
3. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Самооцінка дошкільника. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с
4. Максименко С., Носенко Є. Експериментальна психологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 360 с.
5. Стадник Л. Адаптація першокласника до школи. *Освіта вчителя. Наукові записки Ніженського державного університету*. 2017. No 40. С. 17–23.

Mgr Radosław Miąsik

Stowarzyszenie Mediacyjno-Edukacyjno-Familiologiczne PROSPECTUS

BÓL FIZYCZNY VS PSYCHICZNY – ROZWAŻANIA O LUDZKIEJ WYTRZYMAŁOŚCI

Wprowadzenie. Ból jest zjawiskiem uniwersalnym, głęboko zakorzenionym w ludzkim doświadczeniu. Towarzyszy nam od narodzin aż po kres życia, przybierając różne formy – od dolegliwości cielesnych po cierpienie duszy. Choć ból fizyczny i psychiczny są często traktowane oddzielnie, coraz więcej badań i refleksji filozoficznych ukazuje ich ścisłe powiązania. Czym tak naprawdę różni się ból ciała od bólu duszy? Czy jeden jest bardziej znośny od drugiego? I co mówi to o ludzkiej wytrzymałości.

1. Czym jest ból fizyczny, a czym psychiczny?

Ból fizyczny to subiektywne odczucie nieprzyjemne, związane z uszkodzeniem tkanek lub możliwością takiego uszkodzenia. Jego źródłem są impulsy przekazywane przez receptory bólowe do mózgu. Może być ostry (np. po skaleczeniu) lub przewlekły (np. w chorobach reumatycznych) [1].

Z kolei ból psychiczny (emocjonalny) dotyczy cierpienia wynikającego z utraty, odrzucenia, samotności, traumy, żalu czy lęku. Choć nie ma „widocznego źródła”, jego siła bywa porównywalna – a czasem nawet większa – niż w przypadku bólu cielesnego [2].

Badania neuroobrazowe dowodzą, że ból fizyczny i emocjonalny aktywują te same obszary mózgu, m.in. korę przednią zakrętu obręczy oraz

wyspę [3]. To tłumaczy, dlaczego odrzucenie społeczne, strata bliskiej osoby czy zdrada mogą być dosłownie „odczuwane” jako fizyczny ból.

Co więcej, środki łagodzące ból fizyczny (np. paracetamol) wykazują pewną skuteczność także w redukowaniu bólu emocjonalnego [4] – co podkreśla ich wspólny mechanizm neurologiczny.

2. Subiektywność cierpienia

Choć oba rodzaje bólu mogą być równie intensywne, ich postrzeganie zależy od kontekstu, osobowości i historii życiowej jednostki.

- Ból fizyczny bywa bardziej „zrozumiały” – ma konkretne przyczyny, można go opisać i często leczyć.
- Ból psychiczny jest mniej uchwytny, bardziej wstydlivy i często bagatelizowany („weź się w garść”, „inni mają gorzej”) [5].

To prowadzi do paradoksu: ból, którego nie widać, może być bardziej dewastujący – właśnie dlatego, że trudno go nazwać i uzyskać dla niego wsparcie.

Nie istnieje obiektywna miara bólu, dlatego każda próba porównania musi być ostrożna.

W przypadku bólu przewlekłego, zwłaszcza nieuleczalnego, pojawia się cierpienie totalne, w którym nakładają się aspekty fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe [6].

Z kolei ból psychiczny (np. po stracie dziecka, doświadczeniu przemocy, depresji) może prowadzić do zaburzeń psychosomatycznych, a nawet do decyzji o odebraniu sobie życia. Nie bez powodu mówi się, że ból psychiczny zabija w ciszy.

3. Ludzka wytrzymałość – granice i możliwości

Wytrzymałość na ból nie jest stała – zależy od: osobowości (np. odporności psychicznej), wsparcia społecznego, doświadczeń życiowych, poczucia sensu cierpienia [7].

Psychiczna wytrzymałość często okazuje się kluczem do znoszenia także bólu fizycznego. Ludzie, którzy potrafią nadać znaczenie cierpieniu (np. osoby chore terminalnie, sportowcy, osoby duchowne), deklarują wyższą tolerancję bólu [8].

Z drugiej strony, brak sensu, osamotnienie i traumatyczne doświadczenia mogą obniżyć próg odporności nawet na stosunkowo łagodny ból fizyczny.

Wciąż pokutuje społeczne tabu wokół cierpienia psychicznego. Ból ciała budzi współczucie, ale depresja, PTSD czy żałoba bywają niezrozumiane i stygmatyzowane. To prowadzi do: bagatelizowania problemu, samotności w cierpieniu, braku pomocy na czas.

Podsumowanie. Ból fizyczny i psychiczny to dwie strony tej samej monety – doświadczenia cierpienia. Choć różnią się źródłem i formą, ich wspólną cechą jest wpływ na całość ludzkiego życia: emocje, decyzje, relacje, tożsamość.

Ludzka wytrzymałość nie polega na braku bólu, ale na umiejętności jego zniesienia, zrozumienia i przekształcenia w siłę. Dlatego warto mówić o bólu – i tym cielesnym, i tym duszy – z równą uwagą, empatią i troską.

Bibliografia

1. Melzack R., Wall P., *The Challenge of Pain*, Penguin Books, 2008.
2. Kępiński A., *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
3. Eisenberger N.I., Lieberman M.D., *Why it hurts to be left out: the neurocognitive overlap between physical and social pain*, "Trends in Cognitive Sciences", vol. 8(7), 2004.
4. DeWall C.N. et al., *Acetaminophen reduces social pain: behavioral and neural evidence*, "Psychological Science", vol. 21, 2010.
5. Bilikiewicz A., *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2007.
6. Kübler-Ross E., *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Media Rodzina, Poznań 1998.
7. Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
8. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2007.

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

О.О. Кінашук

магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **У.В. Гудима**
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК СПОСІБ ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Прагнення до реалізації своїх можливостей закладено в кожній людині та є її найважливішою якістю, необхідним атрибутом життєдіяльності здорової, зрілої особистості. Самореалізацію досліджували науковці О.Ф. Бондаренко, Є.І. Головаха, Л. Коган, Г.С. Костюк, О.О. Кроник, О.М. Леонт'єв, П.В. Лушин, В.В. Москалець, В.І. Муляр, В.Г. Панок, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко та ін.). Вони розглядали самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опрідметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Проблема самореалізації особистості посідає особливе місце у сучасному психологічному просторі і представлена в працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: Т.В. Говорун, Н.М. Корчакова, С.Д. Максименко, М.І. Пірен, М.В. Савчин та ін.

Професійну самореалізацію, як спосіб функціонування і розвитку особистості, можна одночасно віднести до трьох основних класів психічних явищ: вона може виступати як процес, стан (зріз на певному етапі) і властивість суб'єкта. Самореалізація, як процес, є провідним класом психічних явищ і дозволяє комплексно та системно вивчати життєдіяльність людини. У відповідності з цим самореалізація суб'єкта включає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють її самовираженню, реалізації потенцій, формуванню суб'єктом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановці цілей і визначенню способів їх досягнення (Гупаловська, 2005; Пенькова, Загребельний, & Філоненко, 2023).

У сучасних психологічних дослідженнях простежується спрямованість на системний підхід, який відображає взаємозалежність різних складових самореалізації людини, та виокремлюються такі аспекти означеного феномена: самореалізація як мета (досягнення людини); самореалізація як стан (задоволення власною самореалізацією); самореалізація як результат (рівень успішності за критерієм успіху неспіху, і наявності значимих особистісних властивостей); самореалізація як підсумок (осмислення відрізка життєвого шляху). Науковці розглядають феномен самореалізації як здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співпраці з іншими людьми (ближнім і дальнім оточенням), соціумом і світом в цілому.

Маслоу описує випадки псевдо-розвитку, коли людина намагається переконати саму себе, що існуюча незадоволена потреба насправді задоволена, або ж її зовсім не існує та називає це «псевдо-розвитком допомогою обходу незадоволеної потреби». Іншими словами людина переслідує не свої цілі або ті, що на даний момент для неї є не актуальними, не відповідають її самості (за Роджерсом), вони є нав'язані певними авторитетами, хибною Я концепцією, модою, абощо. Займаючись «не своєю» справою, людина не може відчути істинну радість, легкість, щастя та задоволення, що дає улюблена діяльність.

На думку С.Д. Максименка, «Основу ефективної професійної діяльності особистості становить можливість реалізувати себе у творчій праці. Але, на жаль, мотивами трудової діяльності людини часто є не прагнення до самоактуалізації через творчу працю, а прагнення задовольнити свої соціогенні та біогенні потреби нижчого порядку. Тому дуже важливо виявити психологічні умови професійної самореалізації особистості, тобто наскільки людина бачить особистісний смисл у своїй професійній діяльності» (Максименко, 2014).

Професійна самореалізація дає уявлення про взаємозв'язки та взаємовпливи людини та її оточення, про соціально детермінанти, що ведуть до професійного саморозвитку, самовираження. Науковці вказують на соціальний характер феномена, кажучи про те, що самореалізація виникає з можливості реалізовувати особистістю свої соціально-рольові функції, в основі яких лежить ціннісно-смилова сфера особистості. Згідно з його уявленнями, самореалізація детермінована суспільством і вільним вибором людини. Самореалізація пов'язана з присвоєнням суспільних зв'язків і відносин, які виступають

критеріями цінності для індивіда в основних, суспільно прийнятих, видах діяльності, які може вибрати особистість для самореалізації (Пенькова, Загребельний, & Філоненко, 2023).

Паралельно із професійною самореалізацією може існувати і самореалізація непрофесійна, така що не має ніяких зразків, керівних нормативних положень, умовно її можна назвати особистою або особистісною. Не завжди професія є головним стимулом до саморозвитку і самоосвіти, більше того відомо, що для деяких людей професійна зайнятість слугує лише засобом матеріального забезпечення. В таких випадках люди відають себе хобі, родині, оселі, політиці, відвідують різноманітні гуртки та збори, секти, займаються духовними практиками та ін. Високі досягнення у цих сферах радують і надихають, і навіть можуть бути причиною зміни основної професії. Вектори професійних мотивів, стимулів, цілей і «особистих» можуть бути різнонаправленими, але вони можуть і збігатися, тоді всі зусилля особи спрямовані на саморозвиток, самоосвіту, на придбання та вдосконалення вмінь та навичок безпосередньо впливають на підвищення професійної кваліфікації, сприяють професійному зростанню.

Дослідники виокремлюють такі дві групи факторів, які впливають на самореалізацію: 1) ті, що залежать від людини (ціннісні орієнтири, готовність до самобудови, гнучкість мислення, воля та ін); 2. не залежні від людини (соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, вплив на людину засобів масової інформації, стан екологічного середовища).

Пріоритет у психологічних дослідженнях віддається вибору професії, це що стосується професійної складової життєвого шляху особистості. Однак питання подальшої побудови перспективи професійного шляху, психологічні механізми професійного зростання й успішності в професії лишаються поза увагою дослідників. Це зумовлює необхідність уточнення поняття професійної самореалізації особистості і дослідження особистісних детермінант цього процесу. Науковці констатують, що процеси особистісної та професійної самореалізації знаходяться в постійній динамічній взаємодії, при цьому спрямованість розвитку цих процесів варіює від гармонійного поєднання до конфлікту. Показниками особистісної самореалізації можуть стати досягнення значущих цілей, усвідомлення і реалізація провідних цінностей і смислів, в той час як для професійної самореалізації в якості такого

показника може розглядатися кар'єрний ріст (Артемова, 2010; Пенькова, Загребельний, & Філоненко, 2023).

Особистісна самореалізація (розуміння сенсу життя і досягнення значущих цінностей) і професійна самореалізація (кар'єрний ріст) можуть співвідноситися між собою в парадигмі процесів соціалізації-індивідуалізації. Люди які зробили кар'єру можуть розглядатися як самоактуалізовані особистості, незалежні у своїх вчинках, у виборі цілей, цінностей і установок, що доводить можливість гармонійного поєднання особистісної та професійної самореалізації та досягнення значимих цінностей і смислів у трудовій діяльності. Гармонійне поєднання особистісної та професійної самореалізації обумовлене відсутністю конфлікту між цінностями особистого життя і міжособистісних відносин з одного боку і цінностями кар'єри з іншого. Спрямованість на предметну, ділову сферу є важливим показником гармонійного поєднання кар'єрного росту і набуття сенсу життя.

З аналізу досліджень прослідковується взаємозв'язок між ефективністю роботи професіонала, кар'єрним зростанням, професійною самореалізацією з одного боку та особистою зацікавленістю, особистісною значимістю професійної діяльності з іншого. Особистісні характеристики можуть розглядатися в якості загальних предикторів професійної самореалізації. Найзначущими особистісними факторами, що впливають на успішну професійну самореалізацію, є самоефективність, гнучкість поведінки і незадоволеність власною діяльністю. Самоефективність несе системотворчу функцію та проявляється в умінні організувати свою діяльність і досягти успіху у взаємодії з оточуючими, гнучкість поведінки забезпечує ефективну міжособистісну й професійну взаємодії, незадоволеність власною діяльністю стимулює розвиток потреби у професійному та особистісному зростанні.

Висновки. Самореалізація як прагнення до вдосконалення, одна із вищих потреб особистості, спрямована не тільки на реалізацію своїх сил і здібностей, а й на постійне зростання своїх можливостей, підвищення якості своєї діяльності, в основі якої лежать вищі загальнолюдські цінності. Самореалізація є втіленням внутрішнього потенціалу і форма творчої свободи особистості.

Список використаних джерел

1. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону*. 2010, №1.

2. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: дис... канд. психол. наук: 19.00.01; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2005. 191 с.
3. Максименко С.Д. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 2.12. С. 5–13.
4. Пенькова Н.Є., Загребельний О.В., Філоненко Л.В. Професійна самореалізація особистості. *Наукові перспективи*. No 3(33), 2023. С. 407–416.

О.В. Міцик

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ТА ЇЇ
ВПЛИВ НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ У
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

На сьогодні, в умовах стрімкого інформаційного розвитку в усіх сферах суспільства постала потреба в творчій, ініціативній особистості, яка не лише буде спроможна віднайти своє місце в сучасному складному світі, але й сприяти його вдосконаленню. Виховати таку особистість може педагог, який має високу самооцінку, є активним, здатним до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Це фахівець, що перебуває в творчому пошуку, продукує оригінальні ідеї, приймає нестандартні рішення у розв'язанні педагогічних проблем, уникає рутинних шляхів мислення й поведінки, адаптивно реагує на необхідність у нових підходах і нових продуктах, дослідник, здатний перебудувати свою діяльність відповідно до змін і вимог суспільства. Всі вище описані властивості входять у структуру поняття

«креативності». Проблеми креативності і творчості в широкому значенні не є новими. Означена проблема багатоаспектна і досліджується суміжними науками. У психології це обґрунтування понять креативність, творчість, творча діяльність, творча активність, творчий потенціал.

Метою дослідження є визначення психологічних особливостей креативності та її впливу на самореалізацію особистості в професійно-педагогічній діяльності.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі закладів середньої освіти міста Кам'янець-Подільський та Кам'янець-Подільського району Хмельницької області.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність та визначають її роль та місце в навчально-виховному процесі: креативність являє собою здатність людини до нестандартного, оригінального мислення й поведінки, що має творчий, конструктивний характер; під креативністю розуміється рівень творчих здібностей індивіда, що характеризується готовністю до продукування принципово нових ідей; креативність характеризує рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що утворює відносно стійку характеристику особистості, незвідну до інтелекту; креативність – це функція цілісної особистості, залежна від цілого комплексу її психологічних характеристик; креативність – це деяка особливо стійка властивість людського індивідуума, що обумовлює здатність проявляти соціально значиму творчу активність; здатність індивіда створювати нові поняття й формувати нові навички, тобто здатність до творчості; дане поняття вивчається незалежно від інтелекту й зв'язується із творчими досягненнями особистості; креативність – це творча, новаторська діяльність; креативність є ні чим іншим, як здатністю до породження оригінальних ідей і використанню нестандартних способів інтелектуальної діяльності; креативність характеризує можливість особистості уникнути рутинних шляхів мислення й поведінки і виробляти велику кількість оригінальних, нових і корисних ідей; креативність – це успішний крок у невідомість, ламання характеру, відкритість в одержанні нового досвіду; розкладання, розкомбінування ідей або бачення нових взаємин між ідеями;

- креативність – здатність дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового й здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду;

- креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах; дана здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер.

Визначено особливості прояву розвиненості педагогічної креативності залежно від професійної самореалізації вчителя. Для педагогів найбільш вираженим є «Гнучкість поведінки» та «Ціннісні орієнтації»; для педагогів першої та вищої категорій найбільш вираженою є «Орієнтація в часі»; для педагогів першої та другої категорій вираженою виявилось «Самоприйняття»; «Контактність» найбільш характерна для педагогів другої категорії та педагогів вищої категорії.

Для педагогів другої категорії серед визначальних компонентів самореалізації є: «Цінності», «Орієнтація в часі», «Креативність», «Автономність». Для педагогів першої категорії найбільш вираженими компонентами самоактуалізованої особистості є «Орієнтація в часі», «Цінності», «Креативність». Серед провідних компонентів самореалізації педагогів вищої категорії є «Орієнтація в часі», «Цінності», «Потреба в пізнанні», «Креативність». Для педагогів другої категорії найбільш характерний середній «Рівень прагнення до саморозвитку», нормальний рівень «Самооцінки особистістю своїх якостей», «Оцінка проекту педагогічної діяльності». Для педагогів першої категорії виявилися вище середнього та високий рівень «Рівень прагнення до саморозвитку», нормальний рівень «Самооцінки особистістю своїх якостей», «Оцінка проекту педагогічної діяльності». Для педагогів вищої категорії виявилися вище середнього та високий рівень «Рівень прагнення до саморозвитку», нормальний рівень «Самооцінки особистістю своїх якостей», «Оцінка проекту педагогічної діяльності». У педагогів другої категорії такі компоненти самоактуалізації, як цінності та відчуття часу є ще недостатньо сформованими, є нижчим рівень контактності, ніж у педагогів першої та вищої категорій.

Розроблено та апробовано програму психологічного тренінгу як засобу розвитку педагогічної креативності та здійснено комплексну та кількісно-якісну оцінку її ефективності. У конструюванні програми

тренінгу та підборі психотренінгових вправ нами враховувалися наступні параметри, що важливі для формування професійної самореалізації педагогічного працівника: творча уява, що робить її необхідною умовою професійної творчості; розвиненість інтелекту, яка спонукає педагога до роздумів, упорядкування знань, пошуку і аргументації власного рішення існуючої (можливої) педагогічної проблеми, відкритість до нового в пізнанні (когнітивна відкритість) як відношення педагога до нової інформації, досвіду, легкість у сприйнятті нових ідей; професійний кругозір, що визначає його здатність до саморефлексії професійних знань, діяльності тощо. Хоча ці властивості формуються протягом всього професійного життя, їх розвиток може здійснюватися цілеспрямовано, у тому числі і засобами психологічного професійного тренінгу в різних формах підвищення кваліфікації.

Отримані результати в процесі проведення формувального експерименту показали, що проведені тренінгові заняття дали досить помітні результати. Про це свідчать зміни, які виявлені на основі даних психодіагностичних досліджень, а також статистична обробка інтерпретації даних, одержаних на констатувальному та формувальному етапах дослідження. Підвищився рівень розвитку креативності, мотиваційної готовності до саморозвитку. Педагоги експериментальної групи виявили більш високий рівень здатності до самооцінки власних якостей і здібностей, у тому числі і креативних. Крім того, у них спостерігається більш гнучке мислення, а також більш конструктивна стратегія самоствердження як за результатами психодіагностики після проведення тренінгових занять, так і на кінцевих етапах здійснення даної корекційно-розвивальної роботи.

Ефективність тренінгової програми з розвитку креативності як передумови самореалізації особистості доведено з огляду на те, що в процесі тренінгу педагогічні працівники отримали можливість розвинути навички адекватного та ефективного цілевизначення, проаналізувати чинники, що заважають їх професійній самореалізації, актуалізувати власні особистісні ресурси (креативні здібності) для творчої діяльності. Учасники тренінгової групи мали можливість для критичного переосмислення власних поведінкових стратегій та розширення свого особистісного діапазону в результаті подолання хибних особистісних обмежень та стереотипів та підвищення рівня особистісного самоприйняття.

Ernest Ivashkevych

PhD in Psychology, Associate Professor, Doctoral Student, Translator,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, Ukraine

LINGUISTIC IDENTITY OF FUTURE TRANSLATOR

The Linguistic Personality of a specialist is the potential ability of communicators to implement the exchange of professional information in a foreign language in oral and written forms, to independently search, accumulate and expand the volume of professionally significant knowledge in the process of natural (direct and indirect) communication with native speakers. As evidenced by the study of special literature, the research of professional language personality is characterized by diversity and multidisciplinary in the paradigm of different concepts and approaches. Their generalization made us possible to assume that the linguistic personality of the translator is a professional linguistic personality who possesses a translation worldview, a thesaurus of translation discourse, who is able to accumulate *linguistic and extralingual knowledge*, and who is characterized by *multiculturalism, tolerance, and elitism*.

The analysis of the content of the concept of Linguistic Personality allowed us to come to a conclusion about the mobility of this formation, its dynamics, since the Linguistic Personality, who is constant in its development; the complexity of the structure in a view of its consideration in a broad context (knowledge of the language, mastery of linguistic means, the desire of researchers to single out a number of separate competences/competencies). We believe that the components of a Linguistic Personality can be certain competencies as a personal characteristic, the ability to perform certain actions (Batel, 2020).

Through communication with teachers, we developed 13 topics to familiarize students with study habits, study resources and study plans. The teachers were asked the following questions: What plan do you follow? Do students do extra activity apart from group classes? How do students answer questions in a group? How does the teacher evaluate the work of his/her students in the group? What quality checks do teachers organize in the learning process? What problems did the students encounter while learning a foreign language and how were they solved? How do students do their homework and what do they do if they have difficulties with it? Your recommendations for further improvement of online education for your students (Table 1).

Table 1

The results of the teacher's survey

Questions	Answers
What plan are you working on?	A specific study plan is usually formulated by the teacher, and students only need to make their own schedule to meet the learning objectives. A small number of classmates have their own curriculum and will spend time studying what interests them. If English is not their major language, they usually only do their homework given by the teacher and rarely take time to improve their English.
Do students perform additional activity in addition to group classes?	Most students listen to songs and watch movies in English to practice. Some students from other countries whose roommates are English teachers need to use English a lot in everyday communication, so no extra practice is needed.
How students answer questions in a group?	In most cases, students communicate directly, of course, some students are not sufficiently prepared and written their answers in notebooks and then read them.
How a teacher evaluates the activity of his/her students in a group?	Grades are accompanied by gained experience. The teacher is a very responsible person who loves his/her activity. Every day, when the teacher starts the class, he/she tells the students about his/her mood or how to dress during the learning process, about the teachers' attitude to learning, work efficiency, the content of the report, and even the teacher's evaluation. Therefore, students usually respond to the teacher with a smile when they receive a comment, whether positive or negative, as is the case with the most students. They immediately make changes to actively comply with the teacher's requests.
What quality checks are organized by teachers during the training process?	When the teacher assigns exercises, for example: students must read an article for 15 minutes, then find new words and write them in a notebook, and then discuss these words together before making a translation. When the students have completed the exercise, the teacher will ask the students a question. If the teacher thinks that the students have not completed the exercise, he/she will ask some questions that are usually difficult to answer.

Do problems faced by students while learning a foreign language and how they were solved?	All students have some methods of solving problems, but most students prefer to solve problems in an interactive way. They like to communicate with their classmates, because it is very convenient and fast. The reason they do not like online learning is that online learning deprives them of the ability to communicate effectively with their classmates and teachers, and when they have many problems that they cannot solve, they may give up continuing their studies.
How do students feel about learning English? And what influence does it have on the choice of a future career?	Students have a good understanding of their specialty and have their own ideas for future work.
How do students complete their homework and what do they do if they have difficulties with it?	In classes, students use computers to do their homework. They mainly use electronic textbooks and the teacher also has recommended textbooks for them. If problems arise during learning, students use electronic dictionaries to solve problems or ask questions to teachers, but prefer to report these problems to their classmates. These students maintain a good mood for studying in a group, someone completes exercises faster, and helps others to complete tasks together.
Your recommendations for further improvement of online education for your students.	Since students have developed good study and interaction habits in a traditional learning environment, they should be offered a variety of interactive activities in an online learning environment to maintain their motivation and study habits. Together with the students, you can read the text for about 15 minutes, and then ask the students to pronounce the main meaning of the text and evaluate whether the meaning is correctly conveyed. If a teammate makes a mistake or misses important material, let others help them complete the task together. Students then answer practice questions for 30 minutes. After all tasks are completed, you can start independent study.

So, many students prefer distance learning because they can study anywhere, and they are used to reading e-textbooks using a computer and answering questions from teachers online. There are also some students who do not like online learning. The reasons, on the one hand, are related to the need to conduct many practical activities with teachers in their specialty, and on the other hand, they believe that learning English online does not have a linguistic environment, they do not feel the presence of teachers, and the

dissemination of information in foreign languages is disturbed. It is normal for students to look at the teacher while studying, but having to look at the camera seems strange and alienating from the teacher. Students who expressed support for the sensory experience of participating in online learning felt that microphones and cameras were a problem that did not bother them in the learning process, but the students themselves in an unfamiliar environment. Most of the students who do not want to have touch contact with their teacher online always feel a lot of pressure. Nervousness or personal stress can be the reason why students refuse online learning, and even consider this method limited. Some students also felt that turning off the camera and microphone gave them more freedom in the learning process and could direct some of their energy to something else.

Therefore, the research allowed us to learn about the types of devices used by students and teachers for distance learning. They mostly use smartphones and laptops (41 and 34%), less often tablets (3%) and university computers (0.6%). In addition to the first two categories of devices, teachers use personal computers (24%). A high level of smartphone usage confirms the need to adapt the university's visual range of electronic resources for mobile phone screens. Our surveys of university teachers gave some special grounds for distinguishing as components of the Language Personality of the future translator a number of competencies: **language competence** (awareness of a language as a dynamic open system that is in constant development, language units of all levels, their expressive possibilities, aesthetic potential; mastery of language skills and abilities); **speech competence** (the ability to use linguistic means in a communicative manner, adequate for the purposes of communication, that is, the possession of speech skills and abilities); **communicative competence** (the ability to carry out productive communication in order to obtain and transmit information, the ability to convince the interlocutor, to induce him/her to certain actions, to obtain additional information about the interlocutor through the analysis of his communicative behavior, the ability to carry out positive self-presentation), **multicultural competence** (a complex of knowledge related to Ukrainian and World Culture, the formed ability to harmonize one's own speech and life-creating activity with learned ethical, aesthetic and other values); **translation competence**, which we consider the main indicator of the formation of the Linguistic Personality of a future translator.

According to the analysis of psychological research, the priority feature of the personality is the formation of consciousness and self-awareness. Language Consciousness and Language Self-awareness are signs of

Linguistic Personality. The goal of studying the Ukrainian language in higher educational establishments should be the formation of a nationally conscious Language Personality of the future specialist, which mean not only the assimilation of knowledge, the formation of abilities and skills, but also the formation of a nationally conscious attitude towards the language, which is expressed in the desire and the ability of speakers to communicate in the Ukrainian language in various life situations, a responsible attitude to one's own speech, constant, persistent activity on its improvement, defense of the priority of the Ukrainian language in the society. Correlation of the formation of the Linguistic Personality of future translators with the pedagogical goal of their professional development requires the substantiation of the intercultural conditioning of the formation of the Linguistic Personality of future translators.

Literature

1. Batel E. Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. Vol. 49. P. 223–245. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6>.

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Т.Ю. Коваль (Хміль)

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ПСИХОПРОФІЛАКТИЦІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Загальні статистичні дані про суїцид можуть змінюватися в залежності від країни, регіону та інших факторів. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) систематично надає певні загальні дані щодо суїциду на світовому рівні, але загальні факти про суїцид включають такі:

- суїцид є глобальною проблемою і може відбуватися в будь-якій країні та серед різних вікових груп;
- люди будь-якого віку можуть скоїти суїцид, але деякі вікові групи, такі як молодь та літні люди, можуть бути більш схильними до цього;
- статистика суїциду показує, що чоловіки частіше скоюють суїцид, ніж жінки, хоча жінки частіше роблять спроби скоїти суїцид.

Серед факторів ризику суїцидальної поведінки зазначають: психічні розлади, зловживання алкоголем або наркотиками, сімейні та соціальні проблеми, історію попередніх спроб суїциду, доступ до засобів скоєння суїциду, ізолюваність та багато інших.

Важливо зазначити, що суїцидальна поведінка - це серйозна проблема з глибокими соціальними та психічними причинами, і її розуміння та запобігання є важливим завданням для психологічної, медичної галузей і для суспільства в цілому.

Проблема суїцидів залишається актуальною у Збройних Силах України, оскільки військовослужбовці мають доступ до зброї, тривалий час знаходяться у складних бойових умовах, тому зміну їх психоемоційного стану не завжди вдається вчасно діагностувати.

Оцінка суїцидального ризику є одним з найважливіших і складних

завдань психологічної служби. Першочерговою умовою попередження самогубств серед військовослужбовців є ретельне психологічна діагностика військових. Завжди є група ризику, чий особистісні риси створюють підвищений ризик суїциду, індивідуальна робота з цією категорією осіб, розробка системи профілактичних заходів, широка просвітницька робота з сім'ями.

В концепції Національної безпеки України духовна безпека розглядається як важливий фактор і включає в себе захист культурної релігійно-моральної спадщини, історичних традицій і норм суспільного життя, формування державної політики у сфері релігійного і морального виховання населення. Релігія завжди відігравала важливу роль у психологічному стані та вихованні військовослужбовців. Саме релігійність народу була одним з факторів перемог у різних війнах. Віра була основою цінністю військовослужбовця, піднімала його на подвиг, на героїчні вчинки, зміцнювала його військовий дух. Цим і обумовлюється звернення в нашій роботі до релігійного потенціалу військовослужбовців як основи попередження суїцидальних проявів.

Методи та методики. Задля досягнення мети дослідження і розв'язання поставлених завдань був застосований комплекс методів і тестових методик:

- теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження; методи логіко-психологічного аналізу (класифікація, порівняння, систематизація, узагальнення) – для обґрунтування зв'язку між релігійністю і схильністю до суїцидальної поведінки у військовослужбовців ЗСУ;

- емпіричні: психодіагностичний інструментарій:

- 1) Українська версія Шкали Френсіса «Афективне ставлення до християнства» (Адаптація Коваленко Ю.В.);

- 2) Методика визначення схильності до депресії «Шкала депресії Бека-21»;

- 3) Методика оцінки адаптаційних здібностей особистості (багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність – 200» (для визначення показників дезадаптації та схильності до суїцидальної поведінки));

- 4) Тест-опитувальник Г. Айзенка "Самооцінка психічних станів особистості" (для діагностики психічних станів – таких, як тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність);

- 5) Тест-опитувальник Г. Айзенка – Eysenck Personality Inventory (EPI) (для визначення нейротизму та інтроверсії).

Для перевірки статистично значущих розбіжностей показників ми застосували непараметричний критерій U-Манна-Уїтні. Для встановлення зв'язків між показниками використано критерій рангової кореляції r -Спірмена.

Результати дослідження.

Впродовж усієї світової історії самогубство розглядалося по-різному, а погляди на цю поведінку були суперечливими. Релігійні течії, такі як християнство, займали жорстку позицію проти самогубства, вважаючи його образою людства і порушенням моральних принципів. Війна є одними з найсильніших чинників ризику суїцидальної поведінки, особливо серед військовослужбовців, тому першочерговою умовою попередження самогубств серед військовослужбовців є детальна психологічна діагностика. Завжди є група ризику, чії особистісні риси створюють підвищений ризик суїциду.

У сучасних працях українських і зарубіжних дослідників увага приділяється впливу релігійності особистості на її психічне здоров'я, психологічне благополуччя та якість життя. Тому проблема використання релігійного потенціалу у профілактиці суїцидальної поведінки, на наш погляд, є дуже актуальною і своєчасною. Ми вважаємо, що релігійний потенціал особистості і, зокрема, військовослужбовців може позитивно вплинути на морально-психологічну підготовку та стресостійкість особового складу.

Молитва розглядається науковцями як стан і є одним із духовних чинників у свідомості людини, невід'ємною і важливою складовою не тільки загальнолюдської культури, але й психіки людини. Молитва відображає внутрішню духовну потребу людини змінити свій стан і вступити в контакт із священним.

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив розробити методологічну основу емпіричного дослідження. По-перше, було сформульовано концептуальну гіпотезу дослідження: військовослужбовці, які схильні до суїцидальної поведінки мають певні особливості у проявах релігійності та показниках психоемоційного стану. Для перевірки висунутої гіпотези висунуто шість емпіричних гіпотез. Для перевірки висунутих припущень нами було обрано психодіагностичний інструментарій та методи математико-статистичної обробки даних.

Проведене емпіричне дослідження дозволило підтвердити всі емпіричні гіпотези, окрім другої. Ми не знайшли відмінностей за показником релігійності між двома досліджуваними групами. Але

кореляційний аналіз показав зв'язок між релігійністю і суїцидальною поведінкою; чим вищий рівень суїцидальної поведінки, тим нижчий рівень релігійності. Тому можемо стверджувати, що концептуальна гіпотеза нашого дослідження підтверджена. Нами доведено емпіричним шляхом, що *військовослужбовці, які схильні до суїцидальної поведінки, мають певні особливості у проявах релігійності та показниках психоемоційного стану.*

На основі отриманих результатів розроблено рекомендації для спільної роботи психолога і капелана щодо розвитку духовного потенціалу військовослужбовців.

Отримані результати мають практичну значущість і можуть використовуватись в діяльності кадрових служб та штатних психологів військових частин для вдосконалення професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу; здійснення ефективної профілактики суїцидальної поведінки через релігійні уявлення військовослужбовців; а також для подальшого вивчення суїцидальної поведінки військовослужбовців, які перебувають в умовах довготривалого військового конфлікту.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки для вивчення релігійних уявлень військовослужбовців, дослідженні психоемоційного стану військовослужбовців в залежності від бойового досвіду та розробка програми екстреної психологічної допомоги при бойовому стресі.

М.В. Сурякова

кандидат психологічних наук, доцент,

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,

Дніпро, Україна

Ю.В. Каух

здобувач вищої освіти,

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,

Дніпро, Україна

ВАГІТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Вагітність – це не просто біологічний процес, а й глибокий психологічний стан, що включає в себе емоційні, розумові та ціннісні переживання. У цей період жінка переосмислює свої життєві пріоритети, змінює уявлення про себе та поступово приймає нову соціальну роль – роль майбутньої матері. У психологічному контексті цей період є часом

глибоких змін особистісної ідентичності, трансформації емоційного стану та звичних механізмів саморегуляції. Саме ці процеси створюють основу для формування материнської ролі та майбутньої моделі взаємин з дитиною, партнером і соціальним середовищем у цілому.

Психологічна особливість цього періоду виявляється через взаємодію трьох рівнів жіночого досвіду. По-перше, зростає значущість тілесності та сенсорних відчуттів – змінюється сприйняття власних меж, сили й вразливості. По-друге, емоційно-ціннісний вимір набуває нестабільності: моменти піднесення змінюються хвилями тривоги та внутрішніх сумнівів. По-третє, на соціально-рольовому рівні відбувається переосмислення звичних ідентичностей та включення материнської ролі у власну систему життєвих уявлень і планів.

Однією з основних рис перинатального періоду є формування материнської домінанти – стабільної системи мотиваційно-емоційних настанов, орієнтованих на турботу, захист і розвиток дитини. Цей стан розглядається як особлива форма психічної діяльності, що об'єднує емоційні, розумові та поведінкові елементи, визначаючи характер дій жінки під час вагітності. Процес становлення материнської домінанти супроводжується зміною емоційного фону, зростанням чутливості до сигналів тіла та коливаннями рівня тривожності. У першому триместрі жінка переживає суперечливі емоції – одночасно радість і тривогу, тоді як у другому триместрі настає відносна стабілізація: образ дитини стає чіткішим, емоційно теплішим і тісно пов'язаним із прийняттям себе в ролі матері (Баришнікова, 2022: 1). Цей етап можна вважати ключовим моментом переходу від фізіологічного усвідомлення вагітності до психологічного прийняття материнства.

Вагітність також глибоко впливає на тілесне Я. Уявлення про зовнішність, пропорційність і контроль над тілом змінюються під впливом нових цінностей - зосередженості на захисті майбутньої дитини (Щербак, 2020: 2). Позитивне прийняття тілесних змін пов'язане з емоційним благополуччям і легшим прийняттям материнської ролі, тоді як відчуття втрати привабливості чи контролю може викликати додаткову напругу.

Психологічні завдання вагітності змінюються відповідно до триместрів, визначаючи особливості переживань і адаптації жінки. У першому триместрі домінують суперечливі емоції, тривожність і невизначеність. Часто посилюються фізичні симптоми, зростає потреба в емоційній підтримці через страхи щодо збереження вагітності (Барінова, & Павленко, 2015: 3). Другий триместр зазвичай

супроводжується емоційною стабілізацією. Відчуття рухів плода сприяє формуванню уявного образу дитини, зростає чутливість до її потреб. Це створює підґрунтя для майбутнього емоційного зв'язку між матір'ю й дитиною (Лобойко, 2013: 4). У третьому триместрі жінка більше зосереджена на очікуванні пологів, переживаннях щодо болю та майбутніх обов'язків. Зростає фізичний дискомфорт і потреба в підтримці близьких. Посилюється материнська ідентичність, що проявляється в уявленнях про повсякденний догляд за немовлям (Перун, 2015: 5).

Материнська ідентичність – це комплексне уявлення жінки про себе як матір, що включає цінності догляду, рольові очікування та образ дитини. Вона формується під впливом як біологічних, так і психологічних чинників, і може проявлятися у різних варіантах – від гармонійного до тривожного чи унікального стилю взаємодії з дитиною (Перун, 2016: 6). Особливо складно ця ідентичність формується у жінок, які пережили перинатальні втрати чи невиношування – у них підвищується тривожність, зростає внутрішній конфлікт щодо материнської ролі. У таких випадках важливою є професійна психологічна підтримка.

Сімейно-соціальне середовище суттєво впливає на те, як жінка приймає материнську роль і переживає вагітність. У сучасному суспільстві материнство часто супроводжується посиленням соціальним контролем і високим рівнем відповідальності, що може збільшувати психологічний тиск. Жінки стикаються з очікуванням поєднувати материнство з професійною реалізацією, що створює додаткове навантаження. Ідеали «ідеальної матері» – відповідальної, компетентної й самовідданої – можуть бути як джерелом внутрішньої сили, так і причиною перфекціоністського стресу. Додатковий вплив має цифровий простір: участь у онлайн-спільнотах дає відчуття підтримки, формує уявлення про «нормативне» материнство і впливає на самооцінку. Також споживчі практики та речі, пов'язані з доглядом за дитиною, можуть ставати символами нової ідентичності жінки як матері.

Воєнні умови суттєво ускладнюють переживання вагітності. Відчуття щастя у таких реаліях можливе через переосмислення цінностей і пошук сенсу навіть у складних обставинах. Життестійкість жінок у цьому контексті забезпечується підтримкою з боку сім'ї та громади, емоційною саморегуляцією й інтеграцією травматичного досвіду у власну історію життя (Сингаївська, 2024: 7). Психологічний супровід вагітних у воєнний час має бути чутливим до травми,

комплексним і орієнтованим не лише на жінку, а й на її найближче соціальне оточення.

Взаємодія матері з дитиною під час вагітності є ключовою, бо саме тоді закладаються основи емоційного зв'язку. Жінка поступово стає чутливішою до сигналів плода і формує внутрішній образ дитини, що готує її до материнства. Комбінація біологічних та психологічних факторів визначає стиль материнства - від способів догляду до емоційної залученості. Після народження може виникнути криза, коли ідеали материнства не співпадають із реальністю, викликаючи сумніви і стрес. Подолання такої кризи залежить від гнучкості ставлення матері і підтримки оточення (Чепелєва, 2020: 8). Підтримка партнера та родини допомагає адаптуватись і прийняти роль матері без перфекціонізму. Вагітність у цьому сенсі – це «школа гнучкості», яка готує до майбутніх викликів.

Висновки. Отже, вагітність – це складний багатовимірний процес, що поєднує фізичні зміни, емоції, смисли і соціальні ролі. Її перебіг залежить від особистих ресурсів жінки, підтримки партнера, культурних норм і соціальних умов, зокрема війни. Позитивне ставлення до вагітності базується на прийнятті змін у тілі, реалістичних очікуваннях, формуванні материнської ідентичності та навичках емоційної саморегуляції. Основні ризики пов'язані з медичними проблемами, соціальною нестабільністю, травматичним досвідом і браком підтримки, що вимагає комплексної психоосвітньої, консультативної та сімейно орієнтованої допомоги.

Список використаних джерел

1. Баришнікова В.В. Психоемоційний стан вагітних та формування материнської домінанти. *Габітус: психологія особистості*. Вип. 35. 2022. С. 85–92.
2. Щербак Т. Психологічні особливості образу Я вагітних. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 12 Психологія. Вип. 9 (54). 2020. С. 165–170.
3. Барінова Н., Павленко О. Особливості материнської ідентичності у жінок із загрозою переривання вагітності. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2015. №3. С. 3441.
4. Лобойко Л. І. Стан психоемоційної сфери матері та психомоторного розвитку дитини першого року життя в світлі взаємодії в системі «мати–дитина». *Медична психологія*. 2013. №1. С. 60–66.

5. Перун М. Б. Біологічні чинники різних типів материнської ідентичності в перші місяці народження дитини. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2015. С. 70–75.

6. Перун М. Б. Типологія материнської ідентичності жінок на ранньому етапі материнства: дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Львів, 2016. 249 с.

7. Сингаївська І., Страмоусова І. Чинники життєстійкості жінки під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*. №3(75). 2024. С. 230–245.

8. Чепелева Н.І. Криза материнських уявлень жінок після народження дитини як наслідок їх ідеалізації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Вип. VIII (91). 2020. С. 52–56.

Є.М. Харченко

доктор медичних наук, професор,
професор кафедри фізичної реабілітації та ерготерапії,
Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради,
Рівне, Україна

Л.А. Онуфрієва

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

ВІЙНА ЯК ПСИХОТРАВМУВАЛЬНИЙ ЧИННИК ПСИХІКИ ПІДЛІТКІВ

Наявність психотравмувальних переживань у підлітків або навіть посттравматичного стресового розладу може фасилітувати появу повторних ознак за умов найменшого нагадування дитині про психотравмувальні обставини. Таким чином, психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад будуть вважатися нами постійним «прихованим» стресом, який може відродитися в будь-який момент часу протягом життя людини, за будь-яких найменших стресових обставин. Психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад не залишають особистість і через багато-багато років. Наприклад, за статистикою,

психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад діагностовано через 20-25 років після закінчення війни у В'єтнамі. Тобто, діти в підлітковому віці були свідками бойових дій, а їхні психотравмувальні переживання або посттравматичний стресовий розлад виявилися вже через 20-25 років, і фасилітатором цих змін була сильна емоційно-експресивна стресова ситуація. Аналогічні результати були отримані і при дослідженні експериментальної вибірки учасників бойових дій та операцій в Афганістані, а також після війни в Чечні. В таблиці 1 наведено відсотковий розподіл респондентів між чоловіками та жінками, які були підлітками під час війни в різних країнах, і у яких було діагностовано психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад через 20-25 років після закінчення війни.

Таблиця 1

Розподіл респондентів між чоловіками та жінками, які були підлітками під час війни в різних країнах, і у яких було діагностовано психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад через 20-25 років після закінчення війни (в %)

Війна в певній країні	Жінки, які були підлітками під час війни, і у яких діагностовано психотравмувальні переживання через 20-25 років після закінчення війни	Чоловіки, які були підлітками під час війни, і у яких діагностовано психотравмувальні переживання через 20-25 років після закінчення війни	Жінки, які були підлітками під час війни, і у яких діагностовано посттравматичний стресовий розлад через 20-25 років після закінчення війни	Чоловіки, які були підлітками під час війни, і у яких діагностовано посттравматичний стресовий розлад через 20-25 років після закінчення війни
Війна у В'єтнамі, з 1.11. 1955 р. по 30.04. 1975 р.	22,37	38,04	13,16	29,02
Війна в Афганістані, з 24.12.	27,56	31,44	18,90	35,66

1979 р. по 15.02. 1989 р.				
Перша Чеченська війна, з 1994 р. по 1996 р.	33,05	21,89	35,67	27,19
Друга Чеченська війна, з 7.08. 1999 р. по 16.04. 2009 р.	36,58	17,04	38,16	17,55
Друга Світова війна, з 1.09. 1939 р. по 2.09. 1945 р.	33,11	35,09	32,19	23,56
Війна в Сирії, з 15.03. 2011 р.	27,11	9,04	25,32	7,48
Війна в Ізраїлі, з 1967 р.	12,98	6,51	12,30	4,33

Як чоловіки, так і жінки, у яких було діагностовано психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад через 20-25 років після закінчення війни, зазначали, що вони відчували симптоми хвороби, а саме: фобії, страхи, кошмари, агресію, нервозність, одержимість, негативний настрій по відношенню до всього оточуючого. Слід також додати, що, на думку різних авторів, що психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад, безумовно, є найважчим «спадком» травматичного або посттравматичного досвіду, і він розвивається все-таки у більшості жертв травматичного стресу, при цьому у 2/3 хворих ці стресові стани з часом не зникають (Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden, & Aymedov, 2021).

Є ще одна суттєва, значуща проблема: зміна суттєвої життєвої перспективи у людей, які пережили психотравмувальну ситуацію і

мають в певний період часу психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад. Минуле, в даному разі, розкладається на час «до» і «після» психологічної травми. Теперішнє сприймається досить-таки болісно, майбутнього нібито немає, чи воно знівельовано, а бажання, цілі, плани, тобто все, що є чинником руху для людиною у звичайному житті, є зовсім паралізованим. Стан психотравмувальних переживань підлітків або посттравматичного стресового розладу досить глибоко і чітко позначається на особистості підлітка як почуття дещо нівельованої, укороченої життєвої перспективи, і тому включено до переліку діагностичних симптомів посттравматичного стресового розладу в Американський класифікатор та Американський діагностичний стандарт психотравмувальних переживань. У підлітків як учасників серйозних бойових травматичних та посттравматичних подій, які пов'язані з безпосередньою чи свідомо відстроченою загрозою життю підлітка, спостерігається чітко виражене відчуття дещо або суттєво скороченої життєвої перспективи та небажання підлітка будувати будь-які, тим більше серйозні плани на майбутнє.

Крім того, у людей із травматичним або посттравматичним досвідом, які в дитинстві мали психотравмувальні переживання або посттравматичний стресовий розлад, виникає особливий вид стресу, який дослідники називають «інформаційним». Дія цього стресу психотравмувальні переживання або посттравматичний стресовий розлад значно розтягнуті у часі та мають часову та темпоральну, а також і парадигмальну перспективу. Виявляються психотравмувальні переживання або посттравматичний стресовий розлад у постійних наполегливих думках, які зачіпають особистість: «Що зі мною сталося тоді, коли була війна?», «Як із цим стресом чи то психотравмувальними переживаннями жити далі?», «Навіщо ці стреси були мені потрібні?», «Що я такого поганого здійснив, що я маю ці психотравмувальні переживання або посттравматичний стресовий розлад?». Разом з тим, ця людина досить чітко розуміє, що вона є творцем своєї долі натільки, оскільки усвідомлює, що в неї є майбутнє, і вона може його багато в чому будувати саме за своїм власним бажанням. Під впливом важкої травматичної ситуації, якою є війна, у людини, яка пережила психотравмувальні переживання або має посттравматичний стресовий розлад, суттєво порушується процес сприйняття людиною, яка знаходиться в стресовій ситуації, безперервність життя, руйнуються її індивідуальні пояснювальні схеми, які до періоду суто травматичного

впливу робили суб'єктивний світ особистості цілком зрозумілим та непередбачуваним. У разі, коли ці травмувальні схеми особистісних переживань дещо порушені, людина не може цілковито передбачити своє майбутнє та будувати плани, оскільки їй просто не на що орієнтуватися.

Результати емпіричних психологічних досліджень свідчать про те, що особи з психотравмувальними переживаннями або посттравматичним стресовим синдромом живуть дещо укороченою, усіченою «ближньою» перспективою. Тобто, ці люди зовсім не планують ніяких подій свого життя і, образно висловлюючись, здогадуються лише про те, що робитимуть сьогодні ввечері, завтра і так далі. Крім того, життєва перспектива в цілому стає абсолютно «песимістичною» – коли люди перестають чекати на хороші події, на хороші, добрі дії, вони починають почуватися безнадійно, і зовсім не відчуваються господарями свого життя. Ці відчуття та прояви у людини, яка має психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад, є тим вищими, чим яскравішою була певна подія, що травмує людину у даному разі.

Вплив великою мірою тривалих, екстраординарних психотравмувальних ситуацій, пов'язаних із загрозою життю людини під час війни, нерідко призводить до таких особистісних змін, коли загострюються одні домінувальні властивості особистості та нівелюються інші. При цьому нерідко можуть виникнути й невластиві людині риси, що також свідчить щодо психотравмувальних переживань у людини або стосовно посттравматичного стресового розладу. Також слід зазначити, що психотравмувальні переживання у підлітків або посттравматичний стресовий розлад частіше виникає в осіб з акцентуйованими типами особистості, такими як емотивний (43,54%), екстремально дистимний (51,23%), збудливий (61,20%), застрягаючий (66,71%) типи особистості. Психотравмувальна тенденція у цих осіб щодо подальшої акцентуації характеру після виникнення психотравмувальних переживань у підлітків або посттравматичного стресового розладу виявилась достатньо високою у дистимного (52,10%), тривожного (41,27%), застрягаючого (61,23%), афективно-екзальтованого (50,28%), збудливого (45,66%), педантичного (51,76%) та демонстративного (45,76%) типів особистості. З іншого боку, психотравмувальна тенденція у цих осіб щодо подальшої акцентуації характеру після виникнення психотравмувальних переживань у підлітків або посттравматичного стресового розладу дещо зменшилася

в осіб з гіпертимним (з 45,34% до 23,88%) та циклоїдним (з 48,77% до 25,63%) характерами. Отже, у підлітків, які перебували близько до лінії фронту в локальній війні, набагато серйозніше страждає емоційний та експресивно-емотивний компонент побудови майбутнього, ніж когнітивний. Їхня експериментальна перевірка буде здійснена нами в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Tabachnikov S., Mishyiev V., Drevitskaya O., Kharchenko Ye., Osukhovskaya E., Mykhalchuk N., Salden V., Aymedov C. Characteristics of Clinical Symptoms in Psychotic Disorders of Combatants. *Психіатрія, психотерапія і клінічна психологія*. 2021. Вип. 12(2). С. 220–230. URL: <http://dx.doi.org/10.34883/PI.2021.12.2.003>

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Я. Бочковська

здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна

Науковий керівник: **В.І. Співак,**

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОСНОВНИХ ВИДІВ ТЕМПЕРАМЕНТУ

Вчення Павлова про типи вищої нервової діяльності створило наукову основу для розробки вчення про темперамент людини. Подальші спостереження показали, що тип нервової діяльності не завжди співпадає з типом темпераменту.

Під типом темпераменту слід розуміти визначену сукупність психологічних властивостей, закономірно пов'язаних між собою, і загальних у даній групі людей.

У минулому багато психологів зводили вияв темпераменту до емоційної сфери. У дійсності темперамент проявляється не лише в емоційних, але й у розумових і вольових процесах. Коли говорять про темперамент людини, то мають на увазі не динаміку ізольованих психологічних процесів, а весь синдром динамічних особливостей цілісної поведінки особистості. Темперамент, отже, є не що інше, як найбільш загальна характеристика імпульсивно-динамічної сторони поведінки людини, яка виражає переважно властивості нервової діяльності (Виготський, 1984).

Історично виділилось чотири типи темпераменту.

Сангвінік. В основі лежить сильний, урівноважений, рухливий тип нервової системи.

У людей цього типу темпераменту почуття звичайно яскраво виражені зовнішньо: жива міміка, різка жестикуляція, швидкі рухи, швидка мова, непосидючість, рухливість, жвавість. Це особливо

помітно, коли сангвінік активний, зайнятий якоюсь діяльністю. Настрій сангвініка швидко змінюється: то він радісний, безтурботний, то сумний і стурбований, але, як правило, переважає хороший настрій: від усього, що може пригнітити, від неприємного сангвінік звільняється швидко.

Флегматик. Представник цього типу повільний, спокійний, неспішаючий, спокійний, урівноважений, завжди рівний, наполегливий працівник у житті. Завдяки урівноваженості нервових процесів, деякої їх інертності флегматику легко залишатися спокійним, навіть у важких умовах життя. При наявності сильного гальмування, що урівноважує процес збудження, йому легко стримувати свої імпульси, зриви, суворо дотримуватися виробленого розкладу життя, системи в роботі, не відволікатися через дрібниці.

У діяльності проявляє продуктивність, схильність до порядку, звичайної обстановки, не любить перемін у чому б не було. Як правило, доводить розпочату справу до кінця. Флегматик може виконувати роботу, що потребує рівної затрати сил, зтяжної і методичної напруги (посидючості, стійкості, уваги і терпіння).

Холерик. Представники цього темпераменту відрізняються швидкістю (інколи дуже сильною швидкістю) рухів і дій, поривчастістю, збудливістю. Психічні процеси протікають у них швидко, інтенсивно. Люди цього темпераменту надмірно рухливі, неврайоновані, збудливі, агресивні, бурхливі, прямолінійні у відносинах, енергійні у діяльності, імпульсивні. Для холерика характерна циклічність у діяльності і в переживаннях.

Меланхолик. Людина меланхолійного типу відрізняється сором'язливістю, надмірною емоційною вразливістю, а внаслідок цього і підвищена ранимість.

У меланхолика повільно протікають психічні процеси, вони з труднощами реагують на сильні подразники; довгі і сильні напруження викликають у людей цього типу темпераменту сповільнену діяльність, а пізніше і припинення її. У роботі меланхоліки пасивні, мало в чому зацікавлені (зацікавленість завжди пов'язана із сильним нервовим напруженням).

Стабільність процесів збудження і гальмування при їх нерівновазі (переважає гальмування) призводить до того, що будь-які сильні впливи загальмовують діяльність меланхоліка, і в нього виникає безмежне гальмування. Специфічно діє на меланхоліка і слабе подразнення, суб'єктивно переживається ним як сильний вплив, тому меланхолік

здатний віддаватися переживанням з незначної причини. Психологи це розглядають як здібність меланхоліка до сильного переживання.

Представники чотирьох основних типів темпераменту по-різному можуть поводити себе в однаковій ситуації (Максименко, 2010).

Висновки. Отже, темпераменти характеризуються наступними ознаками: 1) холерик – рівнем активності і працездатності людини; 2) сангвіник – особливостями комунікативності або соціального контакту; 3) флегматик – різноманітним ступенем рухливості або легкістю пристосованості до умов, які змінюються; 4) меланхолик – рівнем емоційного тону і рухливості. Слід знати, що поділ людей на чотири види темпераменти дуже умовний. Існують перехідні, змішані, проміжні види темпераменту; часто в темпераменті людини з'єднуються 4 різних темпераменти. «Чисті» темпераменти зустрічаються відносно рідко. Це ж стосується і типів нервової системи, які лежать в основі темпераменту.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. Детская психология. Просвещение, 1984. 462 с.

2. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Медична психологія / За редакцією академіка С.Д. Максименка. 2-ге видання. Підручник. Вінниця : Нова Книга, 2010. 520 с.

В. Бугель

здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**,
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Аналіз літератури з даного питання дозволяє стверджувати, що існує безліч причин виникнення міжособистісних проблем у середовищі підлітків. Однак, як правило, основна частка конфліктів виникає у результаті порушення одним з підлітків морального кодексу товариства,

що скрізь однаковий, і від культури й країни не залежить. Кодекс виражається в чіткому стилі поведінки стосовно однолітків. Зокрема, в середовищі підлітків вважається важливим дотримання у відносинах між членами однієї групи наступних правил: взаємопідтримка; допомога у всіх; емоційний комфорт у спілкуванні; збереження таємниці; не можна критикувати; не можна повчати; не можна ревнувати; повага внутрішнього світу іншого (Сухомлинський, 1977).

З тим, хто не дотримується цих правил товариства, можуть обійтися досить жорстоко. Вони можуть виявитися «відторгнутими» всіма й піддаватися гонінням.

Крім того, міжособистісні проблеми в середовищі підлітків можуть виникати й внаслідок інших причин.

Розходження в уявленнях і цінностях. Розходження в цінностях - дуже розповсюджена причина міжособистісних проблем серед підлітків. Замість того, щоб об'єктивно оцінювати ситуацію, молоді люди акцентуються на тих поглядах, альтернативах і аспектах ситуації, які, на їхню думку, сприятливі для особистих потреб.

Незадовільна комунікація. Погана передача інформації є як причиною, так і наслідком міжособистісних проблем. Вона може діяти як каталізатор проблем, заважаючи окремим підліткам або групі зрозуміти ситуацію або точку зору інших. Розповсюджені проблеми передачі інформації, що викликають негаразди – неоднозначні критерії якості, нездатність точно визначити взаємопідкореність підлітків між собою, а також пред'явлення взаємовиключних вимог один до одного. Ці проблеми можуть виникати або заглиблюватися через нездатність підлітків сформулювати й довести до відома однолітків точний опис свого світосприймання.

У той же час, погана передача інформації є й наслідком проблем. Так, між учасниками міжособистісних конфліктів знижується рівень комунікацій, починають формуватися невірні уявлення один про одного, розвиваються ворожі відносини – все це приведе до посилення і продовження проблем.

Незбалансованість соціального стану підлітка в групі. Часте джерело проблем між підлітками. Буває, коли соціальна функція не підкріплена повною мірою засобами і відповідно – положенням у групі.

Розходження в манері поведінки й життєвому досвіді. Підліток не відчуває підтримки і настроюється відразу на те, що він не буде зрозумілий іншою людиною. Виникає бар'єр у спілкуванні (Шахрай,

2017).

Для підлітків, що стійкі до конфліктів (конструктивна особистість) характерно: відповідати без затримки, говорити досить голосно й природним для себе тоном; дивитися на співрозмовника; охоче обговорювати запропоновану тему; відкрито сповіщати про свої почуття; висловлювати свої думки; враховувати при бесіді або будь-якому особистому контакті правила й закони, властиві даному колективу, але при цьому орієнтуватися і використовувати їх за своїм розсудом.

Для підлітків іншої групи характерно: орієнтація особистості на конформну поведінку (тобто строгі рамки законів, правил поведінки, суспільної моралі є обов'язковими і не можуть навіть піддаватися перегляду); тенденція приховувати власну думку (яка може іноді й не формуватися через відсутність необхідності її висловлювати); адекватних емоційних реакцій, з перевагою невизначених і мало виразних форм мовленнєвого спілкування.

Конструктивна особистість за умови виникнення міжособистісних проблем поводить себе твердо, але коректно, уміє виразити невдоволення й радість, прагне до людей, використовуючи стратегію співробітництва.

Невпевнена особистість використовує стратегію самопридушення. Наприклад, говорить «так», коли треба сказати «ні»; уникає ситуацій, коли треба брати ініціативу на себе. Але може реагувати конструктивно, якщо в ситуації відсутній конкретний партнер.

Висновок. Основні причини міжособистісних проблем у середовищі підлітків є індивідуально-психологічні особливості спілкування, що включають інтелектуальні, вольові та особистісні прояви людини.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа. 1997. Т.5. 432 с.

2. Шахрай В.М. Проблема формування в підлітків цінності життя у взаємодії школи і сім'ї : концептуальні засади дослідження. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. 3 (33). 2017/ Режим доступу : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5045

Д.В. Вербова

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЯВУ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ІЗ ОКУПОВАНИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ

Реалії сьогодення дітей в Україні – це життя у воєнному стані, під звуки сирен, перебування в бомбосховищах та укриттях, інформаційне перевантаження, black out, обстріли та ін. Зараз діти в деяких регіонах України взагалі втратили можливість не лише навчатись, а й елементарні умови існування через активні бойові дії.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості психоемоційного стану та прояву механізмів психологічного захисту молодших підлітків з окупованих областей України.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають наукові дослідження: психоемоційного стану, а саме теорію емоцій (Дж. Уотсон, П. Екман, С. Максименко, Т. Кириленко, У. Кенон, К. Бард, Ш. Зінгер, Т. Зелінська, І. Михайлова); причини прояву агресії (Т. Хоббс, Ф. Аллан, А. Адлер, Л. Берковіц, Н. Алікіна, С. Жабокрицький, О. Михайлова, Т. Морозова, В. Перший, В. Полтавець, Е. Стауб, О. Цільмак, К. Лоренц, Е. Фром, А.Басс, А. Дарк); про почуття психологічної безпеки (Р. Янов-Бульман, А. Маслоу, М. Фрейзер, М. Колб, В. Еппіч, МакОлофф, А. Едмондсон, Дж. Ванг, А. Лонг, Х. Ченг); тривогу та тривожність (В. Астапов, К. Ізард, Н. Імедадзе, Л. Костіна, Г. Салліван, Ч. Спілбергер, Д. Тейлор, П. Тилліх, З. Фрейд, Е. Фромм, Ю. Ханін, К. Хорні).

За результатами дослідження зроблено такі узагальнення:

В умовах сьогодення увага психологів та психотерапевтів спрямована на дослідження, розроблення рекомендацій щодо

психологічної безпеки та ментального здоров'я дітей різних вікових періодів і зниження впливу чинників середовища, що їх детермінують. Низкою досліджень показано, що найбільш вразливою категорією людства в контексті психологічної безпеки є діти молодшого шкільного віку та підлітки, що переходять від залежного до самостійного способу життя. Переживши ситуації страху, насилля, безпорадності, порушується психологічна безпека дитини, що відбивається на психологічному і соматичному здоров'ї.

Важливими є дослідження захисних механізмів особистості та умов, що посилюють відчуття психологічної безпеки дітей. Психологами доведено, що порушення психологічної безпеки у дітей переживається ними як певний, недосяжний для усвідомлення, психічний стан чи емоційний комплекс, що пов'язаний з несприятливою обстановкою в сім'ї та неправильним ставленням батьків, внаслідок чого не задовольняються базові потреби дитини. Ці неусвідомлені переживання завжди були предметом дослідження в психоаналізі. Саме представники психоаналізу впровадили термін «психологічна безпека» і «психологічний захист» в науковий обіг.

Події останнього часу, безсумнівно, мали значний вплив на дітей і підлітків, які пережили окупацію. Війна, вимушені переїзди, зміна школи, переведення, постійна нестабільність і невпевненість у своїх близьких і рідних збільшують психічне навантаження і викликають сильний стрес. Після таких подій психіка може демонструвати цілий спектр захисних реакцій - від замкненості, ізольованості до ворожості і агресії. Діти, які пережили травматичні події, можуть відчувати сильний страх, тривогу та невпевненість у собі. Ці почуття можуть призводити до різних форм агресивної поведінки як захисної реакції, включаючи фізичну, вербальну, непрямую агресію та самоагресію.

Для емпіричної частини дослідження були сформульовані гіпотези, що припускають наявність відмінностей в особливостях протікання та прояву психоемоційних станів та захисних реакцій молодших підлітків, які проживали на окупованих територіях країни.

Концептуальна гіпотеза дослідження полягала у припущенні про те, що існують відмінності у психоемоційних станах та захисних механізмах молодших підлітків з окупованих територій України та їх однолітків з більш безпечних областей. Для проведення дослідження висунуто п'ять емпіричних гіпотез.

Для перевірки емпіричних гіпотез дослідження обрано та обґрунтовано психодіагностичні методики:

Спираючись на проведений теоретичний аналіз досліджуваної теми та обраний психодіагностичний інструментарій, було організоване емпіричне дослідження особливостей прояву механізмів психологічного захисту дітей-переселенців із окупованих частин України.

За результатами дослідження підтвердилися перша, друга і п'ята гіпотези:

1. Молодші підлітки з окупованих територій мають нижчий рівень почуття психологічної безпеки, ніж їх однолітки з більш безпечних областей.

2. Молодші підлітки з окупованих територій мають більш високий рівень тривожності, ніж їх однолітки з відносно безпечних областей.

5. Рівень агресії у молодших підлітків з окупованих територій вищий, ніж у їх однолітків з відносно безпечних областей.

Частково підтвердилася третя гіпотеза:

3. У молодших підлітків з окупованих територій рівень негативних емоцій та тривожно-депресивних проявів вищий, ніж у їх однолітків з відносно безпечних областей.

Не знайшла підтвердження четверта гіпотеза:

4. Молодші підлітки з окупованих областей мають вищий рівень нейротизму, ніж їх однолітки з відносно безпечних областей.

В цілому, результати емпіричного дослідження дозволили підтвердити концептуальну гіпотезу про те, що існують відмінності у психоемоційних станах та захисних механізмах молодших підлітків з окупованих територій України та їх однолітків із безпечніших областей.

Перебуваючи на окупованих територіях у небезпечних і загрозливих умовах, у стані напруження і стресу, у дітей порушується почуття психологічної безпеки. Відповідно до цього, змінюється психоемоційний стан, зокрема, підвищується рівень тривожності, спостерігаються гострі негативні емоції. Все це породжує почуття дискомфорту, якого підлітки намагаються позбавитися, тому виникає агресія, яка проявляється як захисна реакція, як захист свого Его.

У межах проведеного емпіричного дослідження за методикою А. Басса-Дарки визначено рівень та форми агресивності у молодших підлітків. У дітей-переселенців з окупованих областей у порівнянні із групою дітей із м. Рівне усі параметри форм прояву агресивності є вищими. Можемо припустити, що у дітей-переселенців можуть залишатися наслідки посттравматичних стресових розладів, через

заблокованість проявів негативних емоцій тощо. Відмінності, які були встановлені між групою дітей-переселенців і дітей, які знаходяться у відносно небезпечних умовах, дозволяють зробити висновок про те, що агресія виступає психологічним захистом у дітей, які певний час знаходились у небезпечних умовах. Агресія властива кожній людині, оскільки це інстинктивна форма поведінки. Фізіологічно метою агресії є самозахист і виживання в світі.

Агресія як захисна реакція психіки може підсилюватись різними чинниками, а саме це пов'язане з особливостями фізіології підлітків (гормональні перебудови, блискавичний розвиток нервової системи), та психологічними особливостями даного періоду життя дітей, а саме потреба в самоспостереженні, «відчуття дорослості» та інше.

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

Д.М. Кузів

магістрант спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ЗНАЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ

Самореалізація є одним із ключових понять сучасної психології, що відображає прагнення людини до розкриття власного потенціалу, досягнення внутрішньої цілісності та гармонії з оточенням. Вона розглядається як процес і водночас результат особистісного розвитку, у ході якого індивід реалізує свої здібності, цінності та життєві цілі; виступає важливим чинником формування психологічного благополуччя, адже задоволення потреби в особистісному зростанні безпосередньо пов'язане з відчуттям щастя, сенсу життя та соціальної значущості.

Історичний розвиток концепції самореалізації в психології тісно пов'язаний із появою гуманістичного підходу, який намагався зрозуміти притаманний індивіду прагнення до самореалізації та зростання. Рання психологічна думка часто розглядала людську поведінку в термінах

зовнішніх стимулів або несвідомих потягів, але гуманістичні психологи, такі як Абрахам Маслоу та Карл Роджерс, наголошували на потенціалі особистості для саморозвитку та особистої автономії. З часом це призвело до ширшого визнання самореалізації як основного психологічного феномену, фундаментально пов'язаного з процесом формування особистості та прагненням до соціального розвитку. Примітно, що концепція еволюціонувала, коли вчені почали аналізувати якості, необхідні людині для реалізації свого потенціалу та значущого внеску в життя суспільства (Гарасимів, 2016 : 218–223). Цей зсув ознаменував значний відхід від детермінованих моделей, відкриваючи шлях до більш цілісних теорій психологічного розвитку.

Існує низка факторів, які впливають на процес самореалізації, їх поділяють на зовнішні та внутрішні. Оскільки особистість – це складна система, що розвивається, а розвиток полягає у падіннях та злетах, у доброму та поганому, у горі та радості, в успіху та розчаруванні. Найважливішим рушійним фактором, що сприяє росту професійної реалізації, є сукупність особистісно-індивідуальних, мотиваційних, психологічних якостей, які забезпечують адаптацію до соціальних змін та конструктивної професійної самореалізації.

Самореалізація, як психологічний феномен, розглядається у контексті особистісного розвитку, професійного самовизначення, а також пошуку сенсу життя (Асеева, 2024 : 4). Вона має глибокий вплив на психічне здоров'я та загальне благополуччя, оскільки вона тісно пов'язана з реалізацією особистого потенціалу та пошуком сенсу життя.

Процес самореалізації також є невід'ємною частиною особистісного зростання та задоволеності життям, оскільки він спонукає людей постійно прагнути до самовдосконалення та автентичного життя.

Зважаючи на дослідження Т. Гарасимів та Б. Базарник, відзначаємо, що процес самореалізації особистості можна розглядати щодо його ступеня, рівня, інтенсивності. В основі цього – природне прагнення людини до незвичного, нового. Одна реалізована ціль породжує іншу, досягнення якої створює ґрунт для пошуку наступної. В міру такого наближення цілей до практичної самореалізації залучаються дедалі нові прошарки особистісної структури, зокрема її базові елементи. Ось чому на певному етапі свого розвитку як процесу самореалізація здійснюється на межі можливостей особистості і є показником її сили волі. У цьому контексті самореалізацію особистості можна визначити як процес максимального, найглибшого опрідметнення сутнісних сил особистості у практичній діяльності, коли

з цією метою адекватно враховано можливості людини. Якщо ж цілі не відповідають потенціалу особистості, то така діяльність зазвичай виявляється не пов'язаною зі справжньою самореалізацією особистості (Гарасимів, 2016 : 219).

Отже, самореалізація постає не лише як результат досягнення певних життєвих цілей чи професійних вершин, а й як безперервний процес, що супроводжує людину впродовж усього життя. Вона ґрунтується на динамічній взаємодії внутрішніх ресурсів та зовнішніх умов, у якій важливу роль відіграють ціннісні орієнтації, особистісна зрілість і прагнення до гармонії із собою та соціумом. Саме цей процес безперервного руху до розвитку й удосконалення створює підґрунтя для подальшого розгляду феномену самоактуалізації як вищої форми самореалізації. Водночас слід зазначити, що здатність до ефективної самореалізації безпосередньо залежить від того, які саме стратегії людина обирає для подолання життєвих труднощів. Саме копінг-стратегії визначають, чи зможе особистість адаптивно реагувати на виклики середовища й зберегти баланс між внутрішнім розвитком та зовнішніми вимогами, тоді як самоактуалізація, як реалізація свого найповнішого потенціалу, суттєво визначає те, як люди вибирають і використовують стратегії подолання стресу. Отже, аналіз взаємозв'язку самореалізації та копінг-стратегій відкриває нові можливості для розуміння психологічних механізмів особистісного зростання.

Перш ніж говорити про взаємозв'язок самореалізації та подолання труднощів, варто уточнити, що копінг-стратегії (від англ. coping – «справлятися») – це індивідуальні способи поведінки та мислення, які людина використовує для подолання стресових ситуацій, збереження психологічної рівноваги та пристосування до нових умов. Вони можуть бути як конструктивними (наприклад, пошук підтримки, планування, асертивні дії), так і деструктивними (уникання, агресія, маніпуляції). Саме характер вибору цих стратегій багато в чому визначає, наскільки ефективно особистість здатна долати життєві виклики.

Процес самореалізації тісно пов'язаний із тим, як саме людина справляється зі стресовими ситуаціями та труднощами. Неможливо досягати внутрішньої цілісності й гармонії, не маючи ефективних способів подолання перешкод, адже саме вони створюють умови для розвитку або, навпаки, можуть блокувати особистісне зростання. Копінг-стратегії виступають своєрідними механізмами підтримки процесу самореалізації: вони або сприяють збереженню психологічної стабільності та поступовому розкриттю потенціалу, або ж призводять до

емоційного виснаження і відчуття незадоволеності собою.

Вибір стратегії подолання багато в чому залежить від рівня зрілості особистості, її життєвих цінностей та попереднього досвіду. Наприклад, конструктивні підходи – асертивність, пошук соціальної підтримки, обережні дії – здатні стимулювати процес саморозвитку, оскільки дозволяють людині навчатися на власному досвіді, розширювати соціальні зв'язки та зберігати впевненість у власних можливостях. У свою чергу, деструктивні моделі – уникання, агресивність чи маніпуляції – можуть стати бар'єрами для самореалізації, оскільки спричиняють відчуття замкненого кола проблем і знижують віру у власний потенціал.

Розмежування між адаптивними та дезадаптивними копінг-стратегіями є ключовим для розуміння їхнього впливу на процес самореалізації. Конструктивні підходи, зокрема пошук соціальної підтримки, позитивне переосмислення чи активне розв'язання проблем, сприяють розвитку особистості, оскільки посилюють відчуття компетентності, автономії та внутрішньої цілеспрямованості. Наприклад, студент, який стикається з навчальними труднощами, може звернутися по допомогу до викладача або однокурсників, переглянути власну стратегію підготовки та виробити нові методи навчання. Такий підхід не лише дозволяє впоратися з конкретною проблемою, а й зміцнює впевненість у власних силах, стимулюючи особистісне зростання.

Натомість деструктивні способи реагування – заперечення проблеми, втеча від відповідальності, вживання психоактивних речовин – гальмують процес самореалізації, послаблюючи самооцінку та знижуючи можливості для розкриття потенціалу. Наприклад, підліток, який уникає розв'язання конфлікту в сім'ї або школі, може обрати пасивність чи агресію як засіб «подолання». Це не вирішує проблеми, а лише поглиблює внутрішнє напруження, створюючи бар'єри для реалізації власних здібностей і досягнення цілей.

Так, вибір типу копінг-стратегії стає визначальним чинником у процесі самореалізації. Адаптивні механізми допомагають інтегрувати складні життєві досвіди в особистісний розвиток, тоді як дезадаптивні обмежують людину у її прагненні до гармонії та розкриття потенціалу.

Висновки. Копінг-стратегії є не лише реакцією на стрес, а й важливим чинником, що визначає якість і динаміку процесу самореалізації. Людина, яка вміє конструктивно справлятися з труднощами, має більше шансів досягти своїх життєвих цілей, відчути

сене діяльності та знайти гармонію з оточенням. Водночас неправильний вибір стратегій може уповільнити або навіть зупинити цей процес. Саме тому аналіз взаємозв'язку між самореалізацією та копінг-стратегіями набуває особливого значення в сучасній психології, адже дозволяє зрозуміти, які умови сприяють особистісному зростанню навіть у складних соціальних і життєвих обставинах.

Список використаних джерел

1. Асєєва Ю.О., Вєпрінцева Д.К. Самореалізація як психологічний феномен. *Ментальне здоров'я*. № 2. 2024. С. 3–7.

2. Гарасимів Т.З., Базарник Б.І. Самореалізація як соціальний розвиток особистості. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія : Юридичні науки. 2016. № 837. С. 218–223. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_372016.

Ю.П. Данчук

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

Ю.М. Гудович

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЕМОЦІЙНУ РЕГУЛЯЦІЮ ТА ПСИХІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДІ

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що цифрове середовище стало одним із провідних чинників, які впливають на психологічний стан, емоційну сферу та психічне благополуччя молоді. Розвиток цифрових технологій, соціальних мереж, ігрових платформ та мобільних додатків формує нову соціальну реальність, у якій молоді люди не лише здобувають знання чи розважаються, а й будують свою ідентичність, комунікують та переживають значну частину емоційних подій.

Психологічні дослідження останніх років (Бойко, 2021; Мельник, 2022) доводять, що цифрова взаємодія має подвійний ефект: з одного боку, вона розширює можливості самовираження та соціальної

підтримки, а з іншого – підвищує ризик емоційного виснаження, зниження концентрації уваги, тривожності та соціальної ізоляції.

Емоційна регуляція у молодому віці є ключовим компонентом психологічного благополуччя. Цей процес передбачає здатність усвідомлювати, розуміти та керувати власними емоціями у відповідь на зовнішні події. В умовах цифрового середовища регуляція емоцій набуває специфічних форм. Молодь стикається з постійним потоком інформації, що провокує емоційне перенавантаження, дезорієнтацію та труднощі у відборі значущих стимулів.

Згідно з дослідженнями Європейського центру цифрової психології (2023), серед користувачів, які проводять у соціальних мережах понад 6 годин на добу, фіксуються вищі показники емоційної нестабільності, імпульсивності та симптомів тривоги. Постійна потреба в миттєвому зворотному зв'язку (лайках, коментарях) зумовлює формування залежності від зовнішніх джерел схвалення, що негативно впливає на самооцінку та емоційну саморегуляцію.

У віртуальному просторі спостерігається феномен «емоційного зараження» – перенесення настроїв від однієї людини до іншої через онлайн-контакт. Молоді люди часто порівнюють своє життя з ідеалізованими образами інших користувачів, що спричиняє почуття меншовартості, заздрості або розчарування. Це ускладнює формування стабільної позитивної самооцінки та підвищує ризик емоційних зривів.

Психічне благополуччя визначається не лише відсутністю психічних розладів, а й рівнем задоволеності життям, відчуттям сенсу, соціальної підтримки та внутрішньої гармонії. Надмірне занурення в цифровий світ може призвести до зниження реальної соціальної активності, поверхневості міжособистісних контактів і збільшення почуття самотності.

Згідно з даними досліджень Американської психологічної асоціації (АРА, 2022), молоді люди, які проводять у мережі понад 7 годин щодня, мають у 2,5 рази вищу ймовірність відчувати симптоми депресії та емоційного вигорання. Особливо вразливою є категорія студентів, які використовують соціальні мережі як основне джерело емоційної підтримки.

Разом із тим цифрове середовище не є виключно деструктивним чинником. При правильному використанні воно може виступати засобом саморозвитку, навчання, підтримки емоційної рівноваги та реалізації творчого потенціалу. Наприклад, онлайн-терапія,

психологічні подкасти та мобільні застосунки для медитації сприяють формуванню навичок усвідомленості та саморегуляції.

Психологічні механізми впливу цифрового середовища пов'язані з когнітивною та емоційною сферами. Постійна присутність у медіапросторі стимулює систему дофамінового підкріплення, сприяючи формуванню залежних патернів поведінки. Кожне повідомлення, реакція чи сповіщення запускає короточасне відчуття задоволення, яке швидко згасає, формуючи потребу у повторенні стимулу.

Іншим механізмом є ефект соціального порівняння (Festinger, 1954), який у цифрову епоху набуває нових масштабів. Молоді користувачі постійно зіставляють себе з ідеалізованими образами блогерів або «успішних» ровесників, що підсилює відчуття неадекватності та фрустрації.

Крім того, цифрове середовище формує ілюзію постійної зайнятості, що ускладнює процес емоційного відновлення. Молоді люди часто відчують страх пропустити щось важливе (ефект FOMO – fear of missing out), який супроводжується хронічною напругою та неспокоєм.

Ефективна профілактика негативного впливу цифрового середовища має базуватися на розвитку навичок цифрової гігієни та емоційної грамотності. Психологи рекомендують формувати у молоді вміння відстежувати власні емоційні реакції під час взаємодії з медіа, розмежовувати реальний та віртуальний досвід, практикувати «детокс» від гаджетів.

Освітні програми з медіапсихології та тренінги емоційної регуляції допомагають студентам усвідомлювати, як цифровий контент впливає на настрій, мислення і поведінку. Важливо також розвивати соціальні навички офлайн-комунікації, емпатію та самоприйняття, що підсилює психологічну стійкість до цифрових викликів.

Висновки. Цифрове середовище є потужним чинником, який впливає на формування емоційної регуляції та психічного благополуччя молоді. Його вплив проявляється як у позитивних, так і в негативних аспектах – від розширення можливостей самовираження до зростання ризиків емоційного виснаження.

Підвищення рівня цифрової грамотності, розвиток навичок саморегуляції та свідоме використання технологій є ключовими умовами збереження психологічного здоров'я сучасної молоді людини.

Список використаних джерел

1. Бойко О. Психологічні аспекти цифрової залежності у студентської молоді. *Психологічний часопис*, 2021. №2. С. 35–42.
2. Мельник І. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді. *Наукові студії з психології*, 2022. №4. С. 19–26.
3. Гуменюк Л. Цифрова поведінка та психологічна стійкість студентів. *Освіта і психологія*, 2023. №1. С. 45–53.
4. American Psychological Association (APA). *Digital Media Use and Mental Health in Youth*. Washington, 2022.
5. European Center for Digital Psychology. *Youth Emotional Regulation Report 2023*.
6. Festinger L. *A Theory of Social Comparison Processes*. Human Relations, 1954.

А.А. Кривак

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

Проблема опанування зі стресом поведінки інтенсивно розробляється в зарубіжній психологічній науці. У вітчизняній психології вивчення опанувальної поведінки починається з 90-х років, досліджуються копінг-стратегії, особливості опанування у людей групи ризику, у осіб з хронічними захворюваннями, вивчається детермінація опанувальної поведінки особистісними, індивідуально-психологічними і ситуаційними чинниками. Проте проблематика копінг-поведінки недостатньо представлена у вітчизняних дослідженнях, практично відсутня експериментальна база.

Особливою областю у вивченні опанувальної поведінки є дослідження копіngu з труднощами поведінки у сфері сімейних відносин. У зарубіжній психології вивченням сім'ї у важкій життєвій

ситуації або в ситуації стресу займалися R. Beavers, G. Bodenmann, J. Lewis, H.I. McCubbin, G. Vailant. У вітчизняній науці інтерес до вивчення опанувальної поведінки в сім'ї виник пізніше, в даний час залишаються невивченими багато аспектів і питання сімейного опанування з труднощами і стресами. Зокрема, маловивченими є механізми сімейного опанування як загальносімейного процесу подолання труднощів і стресів, взаємозв'язок динаміки сімейного розвитку зі специфікою сімейного опанування, умови і чинники, що визначають здатність або нездатність сім'ї справлятися з виникаючими труднощами, відновлюватися після пережитого стресу. Більшість досліджень у сучасній вітчизняній психології направлено на вивчення сімей дисфункціональних, на виявлення відхилень і порушень у сімейній взаємодії, визначення перешкод і перешкод нормального перебігу сімейного розвитку.

Метою дослідження є аналіз опанувальної поведінки у сім'ях, що знаходяться на різних стадіях життєвого циклу.

Узагальнення результатів дослідження дало підстави для таких **висновків:**

Проаналізовано дослідження зарубіжних і вітчизняних авторів, що вивчають сім'ю і сімейне опанування з труднощами, визначають власний підхід до розуміння опанувальної поведінки у сфері сімейної динаміки. Ми розуміємо опанувальну поведінку як ціленаправлену соціальну поведінку, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених дій способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації, впоратися зі стресом або важкою життєвою ситуацією через усвідомлені стратегії поведінки. Ця усвідомлена поведінка орієнтована на активні зміни на перетворення ситуації, що піддаються контролю, або ж на пристосування до ситуації, якщо вона контролю не піддається. Поняття «опанувальна поведінка сім'ї» використовується тоді, коли копінг-реакції більш ніж одного члена сім'ї є відповідями на порушення душевної рівноваги одного або кількох членів сім'ї. При цьому сімейні стратегії подолання включають в себе одночасно організацію різних дій членів сім'ї, втягуючи багато сфер сімейної життєдіяльності, залучаючи різні сфери внутрішньосімейних взаємин. Визначено спектр труднощів, що виникають в сучасних українських сім'ях і оцінюються членами сім'ї як найбільш актуальні на різних етапах її життєвого циклу. Так для неодружених сімей найбільш важким є відсутність фінансово-економічної, соціальної незалежності та повної впевненості у привальному виборі партнера; молоде подружжя найбільшими

труднощами вважає психологічну адаптацію, встановлення емоційної близькості між партнерами, відсутністю окремого житла та ін. Для сімей, що перебувають на стадії «порожнього» найбільшими труднощами є пристосування подружжя до нової життєвої ситуації, що складається після того, як діти покидають батьківську сім'ю.

Виявлено особливості опанувальної поведінки і рівень соціально-психологічної адаптованості членів сімей, які перебувають на різних етапах життєвого циклу, де для неодружених сімей та для сімей на стадії «порожнього гнізда» найбільш притаманною є копінг-поведінка орієнтована на вирішення задач та позитивну переоцінку даної ситуації, тоді як для молодого подружжя характерною виявилася копінг-поведінка спрямована на емоції.

Досліджено характеристики внутрішньосімейних відносин на кожному з трьох етапів сімейного розвитку, такі як емоційна взаємодія, спілкування у сім'ї, сприйняття партнерами одне одного у подружніх стосунках і задоволеність ними. Таким чином, для неодружених сімей характерне взаємопорозуміння у стосунках, легкість у спілкуванні та наявність спільних символів; молоде подружжя характеризується намаганням до емоційної підтримки свого партнера, а подружжя що перебуває на стадії «порожнього» гнізда здатністю сприймати емоційний стан партнера, взаємопорозумінням та наявністю спільних символів.

Перевірено чи відрізняється репертуар опанувальної поведінки чоловіків та жінок, що знаходяться в шлюбі. Таким чином, узагальнюючи результати можна стверджувати, що жінки так само як і чоловіки конструктивно реагують на ситуації, що відзначають як важкі у своєму подружньому житті сприймаючи при цьому емоційний стан партнера, орієнтуючись на його почуття і переживання. Хоча жінки в деякій мірі, більше направлені на залучення інших людей при вирішенні стресової ситуації, тоді як чоловіки направляють свої дії на вирішення проблеми.

Побудовано програму корекції навиків опанувальної поведінки для молодих сімей. Де в результаті реалізації зазначеної програми були досягнуті позитивні тенденції у розвитку самовдосконалення особистісних характеристик партнерів. Зафіксовано підвищення рівня взаємопорозуміння у молодого подружжя та підвищення розуміння та ставлення до себе як до шлюбного партнера, а також зниження рівня конфронтації, що дало можливість молодим сім'ям усвідомити та збагатити власний досвід у сфері опанування. Оцінка результативності формувального етапу дослідження виявила позитивну динаміку рівнів вираженості конструктивних стратегій опанування у

експериментальних групах. Зафіксовано збільшення показників за шкалами «Ставлення до себе як до шлюбного партнера», «Взаємопорозуміння» та зменшення показників за шкалою «Конфронтація».

Гіпотеза про те, що динамічний аспект життєвого циклу сім'ї призводить до якісних структурних змін у репертуарі опанувальної поведінки подружжя підтвердилася.

Досліджувані нами в магістерській роботі типи сімей досить конструктивно реагують на стресові фактори з якими стикаються у своєму подружньому житті, хоча молоді сім'ї характеризуються меншою стресостійкістю порівняно з неодруженими сім'ями та сім'ями на стадії «порожнього гнізда», що в свою чергу потребує психологічної корекції для підвищення рівня навиків опанувальної поведінки та покращення рівня взаємодії у спілкуванні між подружжям.

Результати, отримані в даній роботі, дозволяють зробити висновок про те, що опанувальна поведінка є важливою характеристикою сімейної життєдіяльності, а здатність сім'ї до конструктивного опанування з важкими життєвими ситуаціями є чинником благополуччя, життєстійкості сім'ї навіть у важкі періоди її життя. При цьому ресурси такого ефективного і конструктивного вирішення важких ситуацій, подолання проблем і навантажень, найчастіше закладені в самій сім'ї і внутрішньосімейних відносинах.

Ж.В. Мельник

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

Ю.О. Євсєєв

студент 2 курсу спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

КІБЕРБУЛІНГ ЯК СУЧАСНА ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА

Поняття «кібербулінг» увійшло в наше життя разом із новими комп'ютерними технологіями, мережею Інтернет та сучасними гаджетами, які дозволяють шкодити іншій людині на відстані, залишаючись при цьому анонімним. На жаль, інформаційне суспільство

породжує не лише цікаві технології, що значно полегшують життя і роблять комунікації доступнішою, але й сприяє виникненню таких форм насилля як троллінг, хейтеринг, кіберсталкінг, підштовхування до самогубства, різних форм переслідування та шантажу з використанням смартфонів та комп'ютерів (Вашека, Власенко-Чмерук, Долгова 2022 : 451).

Проблема детермінант масового поширення кібербулінгу стала предметом наукових дискусій вітчизняних і західних фахівців ще кінця ХХ – поч. ХХІ ст. Серед західних вчених привертають увагу наукові розвідки Н. Віларда, К. Катцера, Е. Менесіні, Д. Лейн, Д. Ольвеуса, В. Ортона, Ф. Фезера та ін. Дослідники акцентують увагу на причинах поширення Інтернет-залежності молоді та формують прогнози щодо розвитку цього явища у майбутньому. Активно вивчають питання кібербулінгу і вітчизняні учені: Є. Гіденко, Л. Данильчук, Б. Єрмоленко, В. Лаврінченко, О. Лапа, Т. Миронюк, Н. Мишко, Л. Найдьонова, К. Седих, І. Тітов та ін. Більшість їх наукових розвідок фокусуються навколо питань джерел виникнення та специфіки різних видів кібербулінгу, а також профілактики Інтернет-залежності різних вікових груп, і молоді у тому числі.

Поняття «булінг» походить з англійської мови і означає «tobully» – залякувати, цькувати, задирати. Щодо поняття «кібербулінг», то сьогодні його вживають для фіксації різних форм поведінки мережі та спілкуванні за допомогою сучасних медіа. Іншими словами, кібербулінг є булінгом у кіберпросторі.

Поняття «кібербулінг» також походить з англійської мови, воно сформовано із двох слів: kiber (означає віртуальне опосередковане комп'ютером середовище) і bullying (походить від англ. bull – бик, бугай, а в переносному значенні – дуже велика, сильна чи агресивна персона) та означає процес агресивного нападу. В українській мові найближчими до нього синонімічними поняттями є: роз'ятрювати, задирати, знущатися, прискіпуватися, провокувати, дошкуляти, тероризувати, цькувати та інші (Грубі, & Купчишина, 2024).

Поняття «кібербулінг» вперше було визначено Біллом Белсі (Bill Belsey), який характеризував його як використання інформаційних та комунікаційних технологій, наприклад електронної пошти, мобільного телефону, особистих інтернет-сайтів, для навмисної, неодноразової та ворожої поведінки особи або групи, спрямованої на образу інших людей.

Щодо причин та факторів, які найчастіше провокують

використання Інтернету як інструменту спілкування, можемо вказати, в першу чергу, недостатню для особистості насиченість спілкуванням, наявність можливостей реалізації певних якостей, програвання ролей, переживання емоцій, які з тих чи інших причин неможливі у реальному житті (Грубі, & Купчишина, 2024).

Виокремлюють такі форми кібербулінгу:

- залякування – погрози через повідомлення в месенжерах чи соціальних мережах, що повторюються не один раз;
- кіберсталкінг – переслідування жертви, що викликає в неї страх та побоювання за свою безпеку;
- наклеп – образа та поширення неправдивої інформації, де жертва звинувачується в тому, що не робила;
- остракізм – виключення жертви з групи чи заборона доступу в чати;
- обман – навмисне введення жертви в оману, маніпуляція інформацією, отриманою нечесним шляхом; публікація без згоди жертви її особистої інформації з метою принизити;
- використання імені жертви або маскування – злочинець від імені жертви публікує образливі висловлювання або недостовірну інформацію;
- «биття заради розваги» – злочинці знімають на відео побиття жертви та поширюють в мережі з метою її приниження;

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти» від 28.12.2019 №1646 суб'єктами реагування у випадку проявів булінгу в закладах освіти є: служба освітнього омбудсмана; служби у справах дітей; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; органи місцевого самоврядування; керівники та інші працівники закладів освіти; засновник (засновники) закладів освіти або уповноважений ним (ними) орган; територіальні органи (підрозділи) Національної поліції України.

Українська влада приділяє увагу боротьбі з цькуванням, зокрема й у Інтернет-середовищі, про що свідчать прийняття Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», 2018) і «Національної стратегії захисту дітей в цифровому середовищі на 2021–2026». (Національної стратегії захисту дітей в цифровому середовищі на 2021–2026).

Висновок. Створення нормативної бази закладе підвалини для системного запобігання насильству у віртуальному середовищі, однак основне навантаження ляже на педагогічні колективи закладів загальної середньої освіти, які мають забезпечити дітям комфортне і безпечне освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. *Вашека Т. В., Власова-Чмерук О. М., Долгова О. М. Кібербулінг як форма психологічного насильства та шляхи його подолання. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2022. № 10(15). С. 449 – 460.

2. Грубі Т. В., Купчишина В. Ч. Кібербулінг як сучасна практика в системі соціальної комунікації. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського.* Серія: Психологія. Том 35 (74) № 3. 2024. С. 41 – 46.

3. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» № 2657-VIII від 18.12.2018. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (дата звернення: 27.10.2025).

4. Національна стратегія захисту дітей в цифровому середовищі на 2021–2026 / Міністерство та Комітет цифрової трансформації України. URL : <https://thedigital.gov.ua/regulations/natsionalna-strategiya-zakhistu-ditey-vtsifrovomu-seredovishchi-na-2021-2026-roki> (дата звернення: 27.10.2025).

Н.П. Панчук

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

С.Ю. Мала

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ МАНІПУЛЯЦІЇ ЯК ПРЕДМЕТУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Різновидом прихованого психологічного впливу є маніпуляція, яка є найбільш універсальним поняттям для відображення його механізмів. У сучасному суспільстві, що характеризується інтенсивними комунікативними процесами, глобальною інформатизацією та

зростанням міжособистісних і масових взаємодій, проблема психологічної маніпуляції набуває особливої актуальності. Маніпулятивний вплив став невід'ємною частиною соціального життя, проявляючись у політичній, економічній, освітній, медіа- та міжособистісній сферах. У цих умовах зростає необхідність глибокого наукового осмислення феномену маніпуляції як соціально-психологічного явища, що безпосередньо впливає на свідомість, поведінку та ціннісні орієнтації особистості. Актуальність дослідження зумовлена тим, що маніпуляція виступає не лише інструментом впливу, а й показником рівня розвитку комунікативної культури, моральних орієнтирів та психологічної зрілості суспільства. З одного боку, маніпуляція може бути засобом ефективної соціальної взаємодії, а з іншого – загрозою автономії та свободи особистості.

Наукове вивчення проблеми маніпуляції дає можливість виявити її сутність, механізми, функції та межі, а також визначити умови, за яких вплив перестає бути конструктивним і переходить у форму психологічного примусу. Це, у свою чергу, відкриває перспективи для розроблення системи профілактики та подолання маніпулятивних практик у соціальному просторі.

У вітчизняних та зарубіжних наукових працях висвітлені різні аспекти маніпуляції. Зокрема, у дослідженнях І. Гобод (Гобод, 2005), П. Волинець (Волинець, 2010), В. Татенка (Татенко, 2006) та інших вчених розглянуті визначальні особливості, які дозволяють виокремити маніпуляцію з-поміж інших видів впливу, та соціально-психологічні механізми, на яких базується маніпулятивний вплив. У наукових зарубіжних дослідженнях розглянуті причини формування схильності до маніпулювання (Batson, & Ahmad, 2001), (Braiker, 2004), (Walter, & Cookie, 2007). Під поняттям «маніпуляція» (від латинського *manipulare* – «керувати зі знанням справи») розуміють форму духовного впливу, прихованого володарювання, котра здійснюється ненасильницьким шляхом (Основи психології, 2006). Маніпулятивний вплив має прихований характер, що стосується як самого факту впливу, так і його спрямованості. Спроба маніпуляції має шанс на успіх, якщо факт впливу не усвідомлюється адресатом. Варто зазначити, що сьогодні спостерігається узагальнене ставлення до впливу як до елементу психологічної взаємодії, що часто призводить до ототожнення цих понять «вплив», «взаємодія», «взаємовплив» (Волинець, 2010: 15).

Згідно Х. Брейкер, маніпулятори атакують вразливі психологічні особливості особистості, зокрема прагнення отримати схвалення чи визнання оточуючих, страх негативних емоцій, недостатність самостійності та асертивності, розмиті межі самоусвідомлення, невпевненість у власних силах, зовнішній локус контролю (Braiker, 2004). Отже, маніпулятор може використовувати емоційні стани, особливості мотиваційної сфери, особистісні властивості іншої людини з метою психологічного впливу на неї. Застосовуючи маніпуляції, людина прагне отримати односторонній виграш на свою користь (Walter, & Cookie, 2007).

Маніпуляція розглядається як вид прихованого суб'єкт-об'єктного впливу, здійснення якого забезпечують різні соціально-психологічні механізми (наприклад, навіювання, примушування санкціонування тощо). Ми беремо до уваги думку В. Татенко, що будь-який соціально-психологічний механізм впливу не постає однозначно як позитивний чи негативний, оскільки один і той самий механізм може бути застосований для реалізації як високо моральних, так і аморальних цілей (Татенко, 2006). Для вивчення морального аспекту маніпуляції, як прихованого психологічного впливу, доцільно розглянути її у ракурсі вчинкового підходу, розробленого В. Роменцем, а також, у подальшому його учнями та послідовниками – В. Татенко Т. Кириленко, Т. Титаренко. Вчинок, у тлумаченні В. Роменця, у своєму повноцінному вияві завжди є акцією духовного вияву індивіда, а також – творенням моральних цінностей. В. Татенко розуміє маніпулювання як особливий різновид соціально-психологічного тиску, коли суб'єкт впливу ніби вдається до пропозитивних механізмів, а насправді намагається обмежити свободу об'єкта чи підпорядкувати його своїй волі. Внутрішній зв'язок суб'єктності та вчинковості, на думку В. Татенка, полягає у тому, що людина-суб'єкт, як вищий вияв особистості, виступає автором та носієм вчинкової активності, а також несе відповідальність за результат та наслідки здійснення вчинку (Роменець, 2006).

На думку В. Роменець, необхідно знати, в яку ситуацію людина може потрапити за тих чи інших обставин, або ж, яку ситуацію вона може створити своїм впливом на соціальне довкілля (Роменець, 2006). Опинившись у певній ситуації, людина має зорієнтуватися та самовизначитися у ній. Оцінювання людиною ситуації та значущості досягнення цілі у процесі взаємодії створює ситуативну напругу, яка

потребує вивільнення у процесі здійснення вибору між суттєвим (ціннісним) та несуттєвим. Якщо спробувати пояснити в цьому контексті маніпулятивні дії особи стосовно іншого, слід наголосити на тому, що виправдовуючи доцільність застосування маніпулятивного впливу ситуаційними обставинами, людина повністю підпорядковується ситуації. На противагу такому підпорядкуванню, як зазначив В. Роменець, «коли індивід консолідується як суб'єкт, він посилює міць своєї дії, обставини підкоряються їй, а гідність волі іншим шляхом не приходить» (Роменець, 2006). Отже, маніпулятивна ситуація не позбавляє людину вибору, а навпаки – цей вибір загострює. Завжди залишається можливість перебудувати взаємини з маніпулятором на рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Як складову вчинку розглядають саму вчинкову дію, в якій втілюється основний мотив, що переміг у мотиваційному конфлікті, в якому на прийняття людиною рішення звертається увага на моральний зміст актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення. Об'єктивно результат вчинкової активності може поставати у будь-якій формі практичного виявлення (певна соціальна дія, продукт, перетворення довкілля тощо). Суб'єктивно продукт вчинку полягає в сукупності результатів його пізнавальних та перетворюючих дій щодо зовнішнього та внутрішнього світу суб'єкта вчинкової активності (Основи психології, 2006). Необхідно підкреслити, що надаючи моральної оцінки вчинковим діям, слід враховувати узгодженість їхнього результату із загальнолюдськими цінностями, принципами моралі та справедливості. Вчинок не завершується із завершенням самої дії та отриманням результату. Складова вчинку постає в якості вчинкової післядії, у якій відображається усвідомлення, оцінювання, осмислення людиною змісту та результату вчинкових дій (Основи психології, 2006). Зокрема, позитивний чи негативний ефект вчинкового діяння враховується людиною як новий досвід та становить підґрунтя для її майбутніх вчинків. Отже, від осмислення суб'єктом вчиненого впливу, його доцільності та ефективності, соціальної прийнятності (неприйнятності) залежить ймовірність застосування такого впливу у міжособистісних взаєминах.

Висновки. Завдяки теоретичному аналізу поглядів дослідників феномена маніпуляції, стає можливим описати цей вид прихованого психологічного впливу у характерних ознаках: ставлення до об'єкта

маніпулювання як до засобу досягнення власних цілей; прагнення отримати односторонній вииграш; прихований характер впливу (самого факту впливу, його спрямованості – ціль впливу прямо не проголошується); використання психологічної вразливості; формування «штучних» потреб і мотивів для зміни поведінки в інтересах ініціатора маніпуляції; прагнення ввести партнера по взаємодії у певну залежність; створення ілюзії самостійності прийняття рішень та дій адресата маніпуляції. Важливими характеристиками маніпулятивного впливу є приховування (маскування) маніпулятором справжніх цілей міжособистісної взаємодії, використання психологічних особливостей іншої людини з метою створення в неї нової мотивації, зміни її емоційного стану тощо.

Список використаних джерел

1. Гобод І.Ю. Психологічні особливості маніпуляційної поведінки особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка. К., 2005, Т. VII. Вип.7. С. 88–96.
2. Волинець П.П. Критерії прихованого психологічного. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Том 7. Екологічна психологія 2010*. Вип. 22. С.15–20.
3. Основи психології : Підруч. для студ. вищ. закл. Освіти / О.В. Киричук, В.А. Роменець, В.О. Татенко, І.П. Маноха, В.М. Пискун, Т.С. Кириленко, Т.М. Титаренко. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
4. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*: за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 11–36.
5. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*: за заг. ред. В.О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.
6. Batson C. D., and Ahmad N. Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma II: What if the target of empathy has defected? *European Journal of Social Psychology*, 31,2001. P. 25–36.
7. Braiker H.B. Whos Pulling Your Strings? How to Break The Cycle of Manipulation. McGraw-Hill, 2004. 256 p.
8. Walter S.G. Cookie S.W. Wywieranie wpływu przez grupy. Gdansk: DNT, 2007. 232 s.

Н.Д. Притуляк

здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**,
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У сучасних умовах соціокультурних трансформацій становлення ідентичності підлітків набуває стратегічного значення для психологічної зрілості та адаптації до дорослішання. Цей процес інтеграції індивідуальних, соціальних та культурних аспектів самосприйняття є ключовим завданням освітнього середовища, де заклад загальної середньої освіти слугує основним контекстом. Стаття аналізує діяльність практичного психолога як фасилітатора формування ідентичності, акцентуючи теоретичні засади, діагностику, корекцію та інтеграцію сімейних і шкільних впливів. Розвиток ідентичності профілактує кризи, як рольова плутанина чи депресія, формуючи резилієнтну особистість для самореалізації (Schwartz et al., 2011).

Ключові слова: практичний психолог, ідентичність, підлітки, заклад загальної середньої освіти, розвиток.

Ідентичність у психології – динамічна конструкція, що інтегрує континуїтет «Я» через час, соціальні ролі, культурні норми та цінності. Вона формується via експлорація (дослідження альтернатив) та комітмент (фіксація аспектів), призводячи до статусів: дифузія, передання, мораторій чи досягнення (Schwartz et al., 2011). Цей процес підкреслює адаптивність ідентичності до біологічних, соціальних і культурних впливів, забезпечуючи цілісність та агентність (Branje et al., 2021). У підлітковому віці ідентичність мостить залежність до автономії, модеруючи транзиції.

Психологи підкреслюють зв'язок освіти з проблемами ідентичності в еру глобалізації та цифровізації, що посилюють конфлікти та тиск однолітків (Waterman, 2015). Практичний психолог у

школі виявляє та підтримує ці процеси через консультації, тренінги та співпрацю з педагогами, створюючи простір рефлексії. В українському контексті воєнні події та міграція ускладнюють стабільність ідентичності, вимагаючи персоналізованого підходу (Бех, 2021).

Теорія психосоціального розвитку позиціонує підлітковий період як синтез досвіду, ролей та перспектив для coherentного «Я» (Branje et al., 2021). У освіті академічний тиск, соцмережі та міграція провокують кризи самоприйняття (Waterman, 2015). Успішна ідентичність корелює з самооцінкою та прагненнями, низька рефлексія – з імпульсивністю чи тривогою (Савчин, 2023).

У школі ідентичність формується через «прихований curriculum» – норми та очікування, що впливають на самоідентифікацію (Crocetti et al., 2016). Групування за здібностями обмежує експлорацію маргіналізованих, посилюючи стигму, а колаборативне викладання стимулює growth mindset. Динаміка включає цикл: in-breadth exploration для комітментів та in-depth для рефлексії, з наративними процесами інтеграції травм для континуїтету (Schwartz et al., 2011). Теорія вимагає інтегративного підходу, де школа – каталізатор, психолог – модератор, з фокусом на особистісне виховання (Бех, 2021).

Практичний психолог виконує діагностику, профілактику та корекцію, сприяючи переходу від дифузії до досягнення (Schwartz et al., 2011). Він створює supportive climate для експериментів з ролями, протидіючи булінгу та упередженням, що еродують ідентичність (Crocetti et al., 2016). Емпатія психолога модерує інтервенції via соціальне навчання (Waterman, 2015).

Завдання включають моніторинг intraindividual dynamics: reconsideration commitments передують фіксаціям, негативні емоції – кризам (Савчин, 2023). Якості психолога (автентичність, компетентність, інтелект) формують модель рефлексії. В Україні психолог застосовує наративну терапію для континуїтету, залучаючи батьків для гармонізації наративів (Бех, 2021). Таким чином, він виявляє ризики та фасилітує розвиток, інтегруючи вікові особливості.

Психологічна діагностика ідентичності картографує траєкторії для втручань. Ключові методи: шкала статусів ідентичності для оцінки дифузії тощо via експлорація/комітмент (Schwartz et al., 2011); тест "Хто я?" для балансу ролей та рефлексії (Савчин, 2023); проєктивні "Нескінченні казки" для наративів; Rosenberg Scale для кореляції з ідентифікацією (Waterman, 2015). Групово: спостереження конфліктів

та U-MICS для динаміки (Crocetti et al., 2016). Методики адаптовані, забезпечують валідність та корекцію.

Групова робота сприяє самопізнанню via соціальний контекст. Заняття (дискусії спадщини, рольові ігри) артикулюють унікальність. Тренінги емоційного інтелекту, ресилієнтності з арт-терапією чи mindfulness покращують ефективність (Branje et al., 2021). Булінг ероджує ідентичність; антибулінгові програми відновлюють гідність та емпатію (Бех, 2021).

Сім'я передає норми, тому психолог залучає батьків для гармонізації впливів. Сімейна підтримка посилює шкільну психологію (Crocetti et al., 2016). Програми як Identity Project підвищують exploration та self-esteem, впливаючи на успішність (Waterman, 2015). Методи забезпечують holistic підтримку на індивідуальному, груповому та екологічному рівнях з особистісним акцентом (Бех, 2021).

Висновок. Становлення ідентичності через психолога – інтегральний напрям шкільної служби, поєднуючи теорію з практикою для профілактики криз та адаптації. Діагностика, групова робота та сімейна підтримка виявляють ризики та формують стійку ідентифікацію. Дослідження в Україні мають оцінювати довгострокові ефекти з урахуванням війни та цифровізації (Савчин, 2023).

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні підлітків. Київ : Академвидав, 2021. 272 с.
2. Савчин М. В. Вікова психологія: оновлений курс лекцій. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2023. 384 с.
3. Branje S., de Moor E. L., Spitzer J., Becht A. I. Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31, № 4. P. 908–927. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.12678>..
4. Crocetti E., Klimstra T., Keijsers L., Boswel W., Meeus W. Anxiety trajectories and identity development in adolescence: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*. 2016. Vol. 45, № 9. P. 1834–1847. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0392-5>..
5. Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (Eds.). Handbook of identity theory and research. New York : Springer, 2011. 872 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>..
6. Waterman A. S. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*. 2015. Vol. 44. P. 213–216. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.008>..

І.В. Родченкова

кандидат психологічних наук,
докторантка кафедри практичної психології та соціальної роботи,
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля,
Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПОСТРАЖДАЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТРЕСУ

Воєнний стрес та екстремальні умови є основним джерелом стресу, і здатність людей, які опинилися в таких обставинах, пристосуватися до них, нерозривно пов'язана з їх винахідливістю, стійкістю, усталеними переконаннями та етичними принципами, а також загальною схильністю до відновлення. Здатність протистояти несприятливим зовнішнім тискам проявляється, коли порушуються пороги адаптації або коли індивідуальні механізми подолання труднощів виходять за межі своїх можливостей, що згодом висуває на перший план питання психологічної травми. Спостереження показують, що наслідки воєнного стресу проявляються у вигляді невротичних симптомів, зниження соціальної активності та погіршення існуючих психосоматичних розладів у постраждалих осіб. Крім того, очевидними є фрагментація особистості та порушення процесів саморегуляції. Водночас власне сприйняття потерпілим стресогенного чинника, яке може варіюватися від перебільшення до повного ігнорування, визначає особливу форму саморегуляції його психологічного стану [1].

Ретельне вивчення впливу воєнного стресу виявило існування зовнішніх стресогенних факторів або фрустрацій (таких як відсутність особистих ресурсів, необхідних для самореалізації та задоволення основних потреб; втрата близької людини; значні життєві кризи; міжособистісні суперечки), які перешкоджають досягненню цілей і вирішенню складних ситуацій. Крім того, зазначається, що наявність непереборної перешкоди, яка заважає досягненню важливої мети, часто призводить до явища, відомого як регресія, а також сприяє агресивним реакціям або тактиці уникнення, що, як правило, є неефективними стратегіями подолання кризи або конфлікту.

Зовнішнє оточення, яке саме по собі є стресогенним фактором, охоплює відповідні організаційні аспекти середовища (професійне навантаження, пов'язане з посадовими обов'язками або неналежними

умовами праці; все, що сприяє професійному виснаженню; високі вимоги до робочого середовища).

Проявами воєнного стресу, як зовнішнього стресогенного чинника є порушення сну, підвищена емоційна нестабільність, серцево-судинні захворювання, схильність до самоушкодження тощо.

Навпаки, внутрішні стресогенні фактори, як вважається, включають вроджені риси темпераменту, які зумовлюють специфічні реакції на тиск: стабільний, флегматичний характер виявляє стійкість до тривалих стресових періодів, хоча, як правило, не до екстремальних подій; меланхолійний темперамент є дуже чутливим до стресогенних факторів, що часто призводить до негативних наслідків; навпаки, динамічні особистості – сангвініки – демонструють адаптивність і швидке відновлення після стресогенних факторів; тоді як холеричний тип реагує на психічне перевантаження наполегливістю, навіть у екстремальних стресових ситуаціях. Крім того, інші значні внутрішні стресові фактори включають емоційну динаміку між матір'ю та, шкідливі методи виховання, минулі психологічні травми, міжпоколінні сімейні моделі тощо.

Наслідки воєнного стресу для жертв проявляються через: характерні реакції (наприклад, рішучість проти нерішучості), ставлення до стресогенного фактора (таке як ігнорування, пом'якшення або інтелектуалізація) та спосіб розуміння стресогенного фактора (наприклад, об'єктивно проти суб'єктивно). До факторів, що активно підривають успішну асиміляцію стресогенного чинника, належать підвищена схильність до невротизму, покладання на контрпродуктивні психологічні захисні механізми та техніки подолання, а також знижена здатність до перенесення воєнного стресу.

Надання психологічної підтримки особам, які відновлюються від впливу воєнного стресу повинно бути спрямовано на сприяння особистому зростанню, розкриття прихованого потенціалу, досягнення внутрішньої рівноваги, підвищення загального психологічного благополуччя, а також збереження і підтримку здорового психічного здоров'я. Ця форма втручання є цілісною психосоціальною практикою, покликаною допомогти особам вирішувати широкі життєві проблеми.

Основні цінності та переконання людини часто піддаються трансформації в екстремальних ситуаціях. Проте саме ці переконання можуть бути корисними для подолання воєнного стресу та його залишкових ефектів. По суті, інтеграція цілісного та узгодженого світогляду в систему цінностей особистості сприяє подоланню таких

інтенсивних умов та накопиченню необхідного життєвого досвіду [2]. Підкреслюється необхідність комплексного підходу до відновлення осіб, які зазнали впливу екстремальних ситуацій, особливо тих, що є наслідком воєнного стресу.

Це чітко висвітлює нагальну потребу у визначенні та структуруванні соціально-психологічних передумов, необхідних для ефективного відновлення осіб після впливу екстремальних стресогенних факторів й воєнного стресу.

Теоретичний і методологічний аналіз наукових підходів до досліджуваної проблеми продемонстрував, що психологічна реабілітація осіб, які постраждали від впливу воєнного стресу та екстремальних стресових чинників, є цілеспрямованою та обґрунтованою дією на ключові особистісні структури з метою створення умов для повноцінного розвитку та функціонування цих індивідів. Виходячи з цього, комплексна реабілітація осіб, що зіткнулися з екстремальними стресовими факторами, становить цілісну та специфічну систему методів психологічної допомоги, що забезпечується завдяки доречно підбраному та ретельно застосованому психологічному впливу у відповідній ситуації. Головною умовою успішності реабілітаційних заходів є розуміння особливостей розвитку особистості, яка пережила воєнний стрес чи екстремальні стресові фактори, і можливих труднощів, що з цього випливають, а також усвідомлення психологічної суті механізмів впливу на психіку постраждалих відповідних реабілітаційних методів і технік та їхніх наслідків.

Нами виявлено взаємозв'язок показників когнітивно-стильових характеристик (польова залежність і концептуальна диференційованість) та особистісних рис, патернів поведінки й їхнього перебігу в умовах воєнного стресу, а також специфіку поєднання особистісних і когнітивних характеристик, які формують поведінкові патерни “оптимальних” і “субоптимальних” копінгових стратегій й під час дії екстремальних стресових факторів.

“Оптимальні” копінгові стратегії, які застосовують військовослужбовці, складаються із двох кластерів (психологічних типів): “Активні диференційовані конформістські екстраверти” та “Полезалежні недиференційовані екстраверти”; “Субоптимальні” копінгові стратегії складаються із трьох кластерів (психологічних типів): “Імпульсивні диференційовані екстраверти”, “Недиференційовані нестабільні поле залежні” та “Впевнені полезалежні”.

“Оптимальні” копінгові стратегії, які застосовують внутрішньо переміщені особи, поділяються на два кластери (психологічних типи): “Емоційно стійкі диференційовані” та “Консервативні недиференційовані”; “Субоптимальні” копінгові стратегії внутрішньо переміщених осіб об’єднані в єдиний патерн, що відображається у двох кластерах (психологічних типах): “Конформістські ригідні недиференційовані” та “Стримані диференційовані”.

За результатами математико-статистичного аналізу та психологічної інтерпретації емпіричних даних виявлено два кластери (психологічні типи) “оптимальних” копінгових стратегій постраждалих від екстремальних стресових чинників, воєнний стрес: екстраверсія з високим рівнем концептуальної диференційованості; інтроверсія з низьким рівнем концептуальної диференційованості.

Визначено та систематизовано соціально-психологічні умови реабілітації постраждалих від екстремальних стресових чинників в інтраособистісному, міжособистісному та організаційно-імплементаційному векторах.

Інтраособистісний вектор умов реабілітації постраждалих від екстремальних стресових чинників представлений індивідуально-типологічними та соціально-психологічними характеристиками особистості постраждалого, які проявляються в аспекті її провідної тенденції, інтегральним показником якої є патерн поведінки стильовими особливостями у групах “оптимальних” і “неоптимальних” кластерів копінгових стратегій.

Міжособистісний вектор умов реабілітації постраждалих від екстремальних стресових чинників виокремлюється взаємовідносинами з найближчим оточенням та суспільством загалом, які проявляються через їхнє ставлення до військовослужбовців та внутрішньо переміщених осіб; взаємодією з фахівцями; і особливостями особистісного простору.

Організаційно-імплементаційний вектор умов реабілітації постраждалих від екстремальних стресових чинників визначається соціально-психологічним впливом професійної діяльності фахівців, зумовленим особливостями застосування комплексу психологічних і психотерапевтичних методів допомоги та впливом особистості фахівця на реабілітаційний процес постраждалих загалом.

Ефективність та оптимізація процесу психологічної реабілітації постраждалих від екстремальних стресових чинників забезпечується комплексним урахуванням ідентифікованих соціально-психологічних умов їхньої психологічної реабілітації.

Розроблено комплексну соціально-психологічну реабілітаційну програму для постраждалих від екстремальних стресових чинників та оцінено її ефективність. У запропонованій програмі, що включала методологічну, змістову та технологічну складові, психологічний вплив спрямовувався на підтримку постраждалих (емоційну, екзистенційну, смислову), подолання психоемоційних травматичних станів і переживань (тривоги, самотності, провини, образи, агресії), внутрішньоособистісних конфліктів (мотиваційних, рольових, ціннісних), негативного образу “Я” (неадекватної самооцінки та рівня домагань, невпевненості в собі), криз ідентичності (особистісної та соціальної) і на покращення соціально-психологічної адаптації, налагодження конструктивної комунікації, міжособистісної взаємодії та успішну інтеграцію постраждалих у суспільство. Серед формувальних заходів, які використовувались в комплексній реабілітаційній програмі, ефективними виявились: соціально-психологічні тренінги корекції емоційних станів із використанням музикотерапії та тренінги соціальної адаптації із застосуванням психокорекційних тілесно-орієнтованих вправ; арт-терапія, психологічний дебрінг та індивідуальна терапія, із використанням технік експозиційної гіпнотерапії та методу десенсибілізації (EMDR) тощо.

Ефективність програми доведена зниженням симптомів емоційної травматизації, тривожності та депресії, поряд із підвищенням тенденції до використання оптимальних копінгових стратегій переживання стресових чинників, а також зростанням показників самоорганізації та розвитку стресостійкості, психічної стабільності, резильєнтності до складних ситуацій та обставин; показників психодинамічних властивостей (чутливості, невротизму, саморегуляції тощо); інтелектуальної та ментальної активності; особистісних характеристик (впевненості у собі, позитивного ставлення до себе, оточення, світу тощо).

Список використаних джерел

1. Охорона ментального здоров'я та медико-психологічна реабілітація військовослужбовців в умовах гібридної війни: теорія і практика. Монографія. В.І.Цимбалюк, В.В.Стеблюк, О.В.Друзь, Н.О.Марута, Г.М.Кожина та ін. Київ : ВСВ Медицина, 2021. 256 с.

2. Соціально-психологічні основи реінтеграції молоді в умовах трансформаційного соціуму : монографія / О.О. Блискун, Н.Є. Завацька, М.В. Тоба, Т.В. Комар, О.О. Лукашов / за наук. ред. О.О. Блискун, Н.Є. Завацької. Київ : ПВТП «LAT&K», 2023. 295 с.

О.В. Романишина

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОТИВАЦІЇ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

У сучасних умовах повномасштабної війни всі громадяни України переживають глибокі психологічні наслідки, спричинені воєнними подіями. Руйнування звичного способу життя призвело до кардинальної зміни реальності, у якій людині доводиться шукати нові сенси та життєві орієнтири. Українське суспільство сьогодні потребує потужних внутрішніх і зовнішніх ресурсів для подолання викликів часу.

У ситуації тривалого воєнного протистояння суспільство потребує пошуку нових джерел життєвої енергії, що допомагають залишатися активними, працездатними та вмотивованими. Серед таких ресурсів особливе місце належить волонтерській діяльності як провідному прояву громадянської участі. Саме волонтерство стає потужним соціальним механізмом мобілізації, спрямованим на розв'язання актуальних проблем суспільства.

На момент написання роботи війна триває вже три роки і вісім місяців, тому надзвичайно важливо дослідити зміни, що відбулися у представників «ландшафту служіння», виявити особистісні трансформації, мотиваційні чинники та психологічні особливості волонтерської активності. Актуальним є також створення ефективних програм психологічної підтримки активних волонтерів, спрямованих на профілактику емоційного виснаження, дистресу та вигорання.

Мотивація до волонтерства формується під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників. До внутрішніх належать індивідуально-психологічні риси, цінності, інтереси, прагнення та установки особистості. Зовнішні чинники поділяються на соціальні (вплив сім'ї, друзів, колег) та організаційні (умови діяльності у певній волонтерській структурі). У період війни для волонтерів особливо актуальною стає

потреба у внутрішніх ресурсах, які допомагають долати стрес, підтримувати власну стійкість і зберігати мотивацію допомагати іншим.

Отже, волонтерська діяльність виступає не лише соціальною потребою суспільства, а й психологічною стратегією подолання труднощів. Це підтверджує актуальність дослідження мотиваційних механізмів волонтерської активності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники мотивації волонтерської діяльності.

Об'єкт дослідження – мотиваційна сфера особистості.

Предмет дослідження – психологічні засади мотивації волонтерської активності.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Наукове підґрунтя роботи становлять праці українських і зарубіжних дослідників, присвячені проблемі психологічних аспектів волонтерської діяльності, теоретичні та емпіричні напрацювання яких стали основою для узагальнення факторів і закономірностей мотивації волонтерської поведінки.

Емпіричне дослідження проводилося у період із січня по травень 2025 року. До вибірки увійшло 77 респондентів.

Результати дослідження. У межах проведеного дослідження було здійснено теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, присвячених проблематиці волонтерської діяльності та її психологічним аспектам. Визначено основні підходи до трактування цього феномену, його психологічний зміст, структуру, компоненти й чинники впливу. Обґрунтовано наявність психологічних відмінностей у мотиваційних механізмах між людьми, схильними до волонтерства, та тими, хто не бере участі у подібній діяльності.

З соціально-психологічної точки зору, існує кілька моделей, що пояснюють допомагаючу поведінку: як засіб отримання соціального схвалення (теорія соціального научіння); як еволюційний механізм виживання; як прагнення до винагород і взаємовигідних відносин; як спосіб підтримання позитивного образу «Я»; як інструмент зниження емоційного напруження або особистісного дистресу; як форма регуляції настрою. Дослідження доводять, що волонтерство має позитивний зв'язок із рисами п'ятифакторної моделі особистості – зокрема з дружелюбністю та екстраверсією, тоді як показники невротизму є менш характерними для волонтерів.

У процесі теоретичного аналізу було розглянуто структуру суб'єктивних чинників волонтерської діяльності, що охоплює

мотиваційно-ціннісну, емоційно-вольову, комунікативну й поведінкову сфери. Ефективність волонтерства визначається не лише здатністю допомагати іншим, а й розвитком особистісних якостей. Волонтерство виступає чинником саморозвитку, формування нових знань і навичок, підвищення комунікативної культури, а також стимулює творчу активність особистості.

Мотивація волонтерської діяльності поєднує альтруїстичні та прагматичні мотиви, що формуються під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Значну роль у цьому процесі відіграють ціннісні орієнтації, емоційна сфера та моральні установки особистості.

У ході дослідження доведено, що волонтерська діяльність є багатогранним явищем, яке поєднує сталі та змінні елементи залежно від соціальних умов. Її психологічні чинники розглядаються крізь призму когнітивної, емоційної, мотиваційно-ціннісної та поведінкової сфер.

Для емпіричної перевірки висунутих гіпотез було проведено дослідження особливостей мотивації волонтерів і неволонтерів, спрямоване на виявлення відмінностей у структурі мотиваційних чинників. Застосовано комплекс психодіагностичних методик, адаптованих до мети дослідження, а також U-критерій Манна-Уїтні для статистичної обробки даних.

Результати показали, що волонтери характеризуються вищими показниками внутрішньої мотивації, орієнтацією на спілкування, соціальну корисність, альтруїзм, емпатію та толерантність до невизначеності. Неволонтери, натомість, більше орієнтовані на життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус і демонструють вищий рівень егоцентризму.

Отже, підтверджено як концептуальну гіпотезу про відмінності у структурі мотивації двох груп, так і шість емпіричних гіпотез дослідження.

Отримані дані свідчать, що волонтери мають внутрішню мотивацію, яка базується на усвідомленні значущості власної діяльності, задоволенні від допомоги іншим та прагненні до саморозвитку. Натомість неволонтери частіше керуються зовнішніми мотивами – прагненням отримати винагороду чи уникнути покарання.

Дослідження ціннісних орієнтацій засвідчило, що волонтери демонструють вищу альтруїстичну спрямованість і переважно орієнтовані на сам процес діяльності, а не на результат. Для них характерні щирість, емпатійність, моральна відповідальність і глибоке емоційне залучення до проблем інших.

Респонденти, які займаються волонтерством, мають вищий рівень соціальної активності, готові витратити свій час, знання й енергію задля суспільного блага. Вони також демонструють високу толерантність до невизначеності, сприймаючи нестандартні ситуації як виклик і можливість для розвитку.

Натомість представники другої групи проявляють нижчу емоційну стабільність, схильні сприймати невизначеність як загрозу, відчуваючи тривожність у нових обставинах.

Проведене дослідження підтвердило, що між волонтерами та неволонтерами дійсно існують суттєві психологічні відмінності у структурі мотивації.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі психологічних чинників мотивації волонтерів у кризових умовах, а також у розробці мотиваційних і психокорекційних програм для підтримки їхнього емоційного стану й підвищення ефективності діяльності волонтерських організацій.

Н.С. Славіна

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

В.О. Злобін

магістрант 2 року навчання спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ МЕДІА У ФОРМУВАННІ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ СЕРЕД МОЛОДІ

Медіа суттєво впливають на виникнення та поширення уявлень про гендер, особливо серед молодого покоління, яке активно користується інформаційним простором. Телебачення, соцмережі, кіно, реклама та відеоігри формують образи чоловіків і жінок, що впливає на самооцінку та поведінку молоді. Отримана через медіа інформація часто укріплює традиційні гендерні моделі, задаючи очікування щодо того, якими мають бути чоловіки й жінки в суспільстві.

Вплив телебачення на формування гендерних стереотипів

Телебачення має вагоме значення у формуванні уявлень про гендерні ролі, особливо для молодих глядачів, які інтенсивно споживають його контент. Багато серіалів і розважальних програм відтворюють традиційні ролі, що сприяє закріпленню стереотипних уявлень про поведінку різних статей і впливає на очікування щодо їхнього місця в житті та суспільстві (Глухенька, 2018).

Жіночі персонажі часто постають емоційними, чутливими, ніжними та залежними від чоловіків, зосередженими переважно на романтичних стосунках або сімейних обов'язках, що створює враження, ніби основна цінність жінки – піклування про інших. Натомість чоловіків зазвичай показують впевненими, самостійними та сильними, що підсилює уявлення про їхню природжену роль лідерів. Такий поділ впливає на молодіжну аудиторію, закладаючи думку, що чоловіки повинні домінувати, а жінки – підтримувати їх та виконувати допоміжні функції. Молоді глядачі, які постійно бачать такі образи на екранах, можуть несвідомо переймати ці моделі поведінки та застосовувати їх у своєму житті. Наприклад, дівчата можуть почати вважати, що їхньою основною метою є створення сім'ї, тоді як хлопці – що вони повинні бути успішними та не виявляти емоційної вразливості (Івченко, 2019).

Часто в телевізійних програмах жінки виступають другорядними персонажами, чие призначення – доповнювати образ головного чоловічого героя. У багатьох комедійних і драматичних серіалах чоловіки демонструють ініціативу – вони вирішують ключові проблеми й приймають рішення, тоді як жіночі ролі здебільшого зводяться до реакцій на події, емоційної підтримки партнерів або піклування про зовнішній вигляд. Це підсилює стереотип, ніби жінка не може бути повноцінним учасником суспільних процесів без чоловічої опори.

У певних телевізійних жанрах ця нерівність помітніша. Наприклад, у бойовиках або кримінальних драмах центральними фігурами часто є чоловіки, які демонструють силу, рішучість і професіоналізм; жінки ж у таких сюжетах частіше постають жертвами або романтичними об'єктами, що потребують захисту. Такий наратив сприяє формуванню у молоді уявлення, що деякі професії чи ролі краще підходять чоловікам, а жінкам відведені менш впливові позиції.

Навіть коли жінки зображуються як сильні й компетентні героїні, акцент часто робиться на їхній привабливості – зовнішність витісняє увагу до їхніх досягнень. У численних сучасних фільмах і серіалах героїні можуть бути розумними й вправними, але їхній образ підкреслює

жіночність і сексуальність. Це створює спотворене уявлення: успіх жінки нібито залежить від відповідності певним естетичним стандартам.

Молодь, яка постійно взаємодіє з такими медійними образами, може почати сприймати їх як норму та наслідувати в реальному житті. Наприклад, дівчата можуть уникати проявів лідерства, вважаючи, що головне для них – це зовнішність та романтичні стосунки. Хлопці ж можуть уникати прояву емоцій, намагаючись відповідати образу «сильного чоловіка», що не дозволяє їм відкрито виражати свої почуття (Волкова, 2020).

Так, телебачення формує гендерні стереотипи, які впливають на молодіжне сприйняття чоловічих і жіночих ролей у суспільстві. Хоча в сучасних серіалах дедалі частіше з'являються нетипові для традиційних уявлень жіночі та чоловічі персонажі, загальна тенденція все ще тяжіє до стереотипного зображення статей. Це підкреслює необхідність критичного підходу до споживання телевізійного контенту та важливість створення більш реалістичних і рівноправних образів у медіапродукції (Волкова, 2020).

► *Соціальні мережі та гендерні стереотипи*

Соціальні мережі – одне з найвпливовіших середовищ, що формують гендерні стереотипи серед молоді. Платформи на кшталт Instagram, TikTok, Facebook і YouTube конструюють ідеалізовані образи чоловіків і жінок, просуваючи певні норми краси, поведінки та уявлення про соціальний успіх. Молоді люди, витрачаючи багато часу в онлайні, мимоволі засвоюють ці зразки та порівнюють себе з ними.

Особливо багато уваги у соцмережах приділяється зовнішності – це стосується передусім дівчат. Інфлюенсери, моделі й знаменитості публікують кадри, що відповідають уніфікованим стандартам краси: ідеальна шкіра, пропорційна фігура, дорогий одяг. Через це в юних дівчат може формуватися враження, що їхня основна цінність полягає у відповідності цим естетичним канонам. Наприклад, у TikTok популярні ролики з «перетвореннями», де після макіяжу чи зміни стилю персонаж начебто «стає кращим», що закріплює ідею про необхідність відповідати певному вигляду.

Instagram має особливий вплив на жіночу аудиторію – багато акаунтів будуються навколо демонстрації «ідеального» життя й доглянутої зовнішності. Використання фільтрів і фотошопу створює нереалістичні стандарти, через що підлітки починають критично ставитися до власної зовнішності. Дослідження свідчать, що часте

переглядання відретушованих фотографій у соцмережах пов'язане зі зниженням самооцінки та ризиком розладів харчової поведінки.

Крім образу тіла, соцмережі формують уявлення про очікувану поведінку чоловіків і жінок. Чоловічі образи часто асоціюються з владою, матеріальним успіхом і домінантністю: у відео на YouTube і TikTok чоловіки демонструють дорогі авто, розкішний спосіб життя та символи статусу, підкреслюючи, що головним орієнтиром для юнаків має бути фінансовий успіх (Волкова, 2020).

У підсумку молодь засвоює стереотипні ролі, які звужують уявлення про можливості та поведінку представників обох статей.

У той же час, жіночі образи зосереджені на доглянутості, естетиці та романтичних відносинах. Дівчата в Instagram і TikTok часто публікують контент, пов'язаний із макіяжем, фітнесом, модою та стосунками. Наприклад, популярні відео з темою «Як стати привабливішою» або «Який макіяж подобається хлопцям» зміцнюють думку, що зовнішність є головним фактором успіху для жінки.

Тренди у соцмережах відіграють окрему, але дуже помітну роль. Наприклад, у TikTok часто поширюються ролики про «ідеальну дівчину», які пропонують певні стандарти фігури та поведінки. Дівчатам нав'язується образ витонченої, ніжної та стриманої; хлопцям – образ фізично сильного, рішучого та впевненого в собі.

Крім того, платформи стимулюють конкуренцію за привабливий образ: молодь прагне більше лайків і коментарів, тож пристосовується до популярних стандартів. Дівчата можуть обирати відвертіший одяг або публікації, що акцентують зовнішність; хлопці – демонструвати тіло або матеріальні досягнення. Це посилює тиск щодо зовнішності та поведінки.

Соцмережі також впливають на уявлення про романтичні стосунки. Наприклад, у TikTok поширюються поради типу «як змусити хлопця ревнувати» або «які дівчата подобаються чоловікам», які підміняють партнерство маніпуляціями й нав'язують хибні соціальні правила взаємин.

Однак позитивні тенденції поки що не можуть повністю змінити загальну ситуацію. Більшість популярного контенту все ще продовжує транслювати стереотипні моделі поведінки. Молодь, яка не має розвинутого критичного мислення, ризикує сприймати ці уявлення як єдино правильні та переносити їх у своє життя.

Висновки. Соціальні мережі виступають потужним інструментом формування гендерних стереотипів серед молоді: вони встановлюють

норми зовнішності, поведінки та статусу, що можуть створювати психологічний тиск на підлітків і молодих людей. Водночас ці платформи мають потенціал для протидії стереотипам – через просування більш різноманітних і реалістичних образів чоловіків і жінок. Тому важливо розвивати в молоді навички критичного мислення, щоб вони могли усвідомлено ставитися до медійного контенту і захищатися від його шкідливого впливу.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Гендерна соціалізація особистості в умовах інформаційного суспільства. *Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2020. №7. С. 18–30.
2. Глухенька Н.О. Психологічні механізми закріплення гендерних стереотипів у дитячому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2018. №5. С. 41–53.
3. Іваненко О.М. Гендерні стереотипи у масовій культурі: механізми відтворення. *Медіанпростір і суспільство*. 2021. №8. С. 48–60.

Justyna Meissner-Łozińska (UR)

REFLEKSJE NAD ROLĄ SENIORÓW W PROCESIE SOCJALIZACJI MŁODEGO POKOLENIA

Rodzina stanowi podstawową grupę społeczną, w której dokonują się procesy socjalizacji. Tworzą one wielostronny i złożony system oddziaływań wychowawczych, umożliwiający kształtowanie się osobowości. Dzięki niemu jednostka może zaistnieć w społeczeństwie oraz brać czynny w nim udział. Członkowie rodziny pełnią różne role, wywiązują się tym samym z przypisanych funkcji. Nie można zapomnieć, iż znaczącymi osobami w życiu rodziny są również dziadkowie, mający nieoceniony wpływ na młode pokolenie. Często stają się skarbnicą życiowej mądrości, strażnicą tradycji czy też najlepszymi nauczycielami historii.

W pedagogice pojęcie socjalizacji ma dwa znaczenia, może mieć ona ujęcie szerokie, jak i wąskie. Znaczenie szerokie ukazuje, iż jest to wchodzenie w życie społeczne poprzez kształtowanie osobowości społecznej, nabywanie dojrzałości społecznej czy też kompetencji społecznych. Natomiast drugie, wąskie ujęcie, ogranicza się do wczesnych doświadczeń dziecka, głównym jego celem jest nabywanie takich form zachowania, które

są w społeczeństwie najbardziej pożądane i akceptowane (Modrzewski, Sipińska 2006, s. 804).

Jan Szczepański traktuje socjalizację jako część całkowitego wpływu środowiska, które wprowadza człowieka do udziału w życiu społecznym, uczy zachowania według przyjętych wzorów i norm kultury, co w konsekwencji prowadzi do prawidłowego pełnienia określonych ról społecznych (Szczepański 1970, s. 94). Rozumiana w ten sposób socjalizacja łączy się znacznie z pojęciem wychowania, na co uwagę zwrócił Marian Nowak. Traktuje on wychowanie jako uczenie się wartości i społecznych norm, co rzutuje na kształtowanie sumienia a zatem stanowi nieodłączną pomoc w socjalizacji (por: Nowak 2000, s. 246, Modrzewski, Sipińska 2006, s. 805).

Dla potrzeb niniejszych rozważań, warto przytoczyć najbardziej powszechną definicję pedagogiczną Wincentego Okonia, który twierdzi, że istotą socjalizacji są działania podejmowane przez społeczeństwo (w postaci rodziny, szkoły czy środowiska społecznego), dzięki którym dziecko stanie się istotą społeczną, uposażoną w takie kwalifikacje, systemy wartości, czy poziom rozwoju osobowości, który pomoże rozwinąć się w pełnowartościowego członka społeczeństwa (Okoń 2004, s. 358). Oznacza to, że socjalizacja prowadzi do ukształtowania społecznie pożądanych cech osobowości. (Turowski 2003, s. 38-55).

Obok rodziców, na socjalizację dziecka w rodzinie wpływają także inne osoby żyjące w jej kręgu, do których zaliczamy dziadków. Wydaje się, że najkorzystniejsze warunki do prawidłowej socjalizacji stwarza rodzina wielopokoleniowa. W momencie przyjścia na świat wnuka, obserwuje się przypływ sił i dużą radość starszych osób. W początkowym okresie, rodzice i dziadkowie opiekują się dzieckiem, zaspokajają jego potrzeby, ucząc je jednocześnie samodzielnego działania. Następnie, dziecko obserwując i naśladując opiekunów, nabywa różnych zachowań. Nieliczne badania empiryczne (por: Pielkova 1992, Tyszkowa 1992, Małecka 1997, Biela 2003, Jarzębińska 2011, Przygoda 2015, Meissner-Łozińska 2016) oraz obserwacja życia społecznego każą stwierdzić, że babcia i dziadek odgrywają istotną rolę w życiu wnuków. Pomoc seniorów w opiece nad dziećmi może przybierać różne formy, od świadczeń okazyjnych (choroba dziecka), po codzienne wsparcie w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Stanowią one znaczące i nieocenione źródło pomocy, zaś najbliżsi darzą ich zaufaniem i miłością.

Jak zauważa Anna Przygoda, dziadkowie stopniowo wchodzą w pełnienie swoich ról rodzinnych, a zwłaszcza babcie nawiązują z wnukami ogromną bliskość uczuciową, przejawiając często tendencję do ponownego

podejmowania roli opiekuńczej, zbliżonej do macierzyńskiej (Przygoda 2015, s. 37). Współczesne babcie, to najczęściej kobiety w sile wieku, aktywne zawodowo, które pomimo licznych obowiązków, znajdują czas na kontakt z wnukami, oferując im wsparcie emocjonalne i praktyczną pomoc. Ich obecność w życiu rodziny stanowi istotny czynnik sprzyjający budowaniu poczucia bezpieczeństwa, harmonii i stabilności emocjonalnej w środowisku domowym. Zjawisko to ma znaczący wymiar socjalizacyjny, ponieważ młodsze pokolenie, obserwując postawy i zachowania seniorów, przyswaja wzory relacji międzyludzkich oraz normy funkcjonowania w rodzinie, które następnie mogą reprodukować w dorosłym życiu (Chmielewska 2002, s.18-19).

Rola dziadka nie jest natomiast wyraźnie określona w literaturze przedmiotu. Należy pamiętać, że dziadkowie, inaczej niż babcie odbierają fakt posiadania wnuków. Świadomość stania się dziadkiem dociera do nich znacznie później, niż w przypadku kobiet. Wspólny język z dziećmi odnajdują dopiero po osiągnięciu przez nich drugiego roku życia. Dziadek wchodzi w swoją rolę w sposób stopniowy i naturalny, cały czas ucząc się jej. Dla młodszych wnuków, dziadek przeistacza się w bohatera i czarownika, dla starszych zaś jest przyjacielem, historykiem i kronikarzem rodziny. Ważne miejsce w obopólnych relacjach zajmują wspólnie wykonywane czynności, np.: oglądanie telewizji, spacer, rozmowy, wycieczki, gry czy zabawy. To właśnie podczas tych zajęć, dziadkowie wymieniają się z wnukami swoimi poglądami, informacjami, przekazują własne życiowe doświadczenia, czy osobistą biografię. Zdarza się niejednokrotnie, że dziadek bywa dla wnuków bohaterem czy wzorem godnym do naśladowania (Chmielewska 2002, s. 19).

Warto w omawianym temacie przyjrzeć się wynikom badań, które potwierdzają, że w realiach współczesnego kraju, seniorzy wciąż odgrywają znaczącą rolę w procesie socjalizacji młodego pokolenia, choć zróżnicowaną pod względem intensywności i form. Przykładowo dane Centrum Badania Opinii Społecznej wykazały, że seniorzy aktywnie uczestniczą w życiu wnuków, niemal trzy czwarte Polaków deklaruje, że zawdzięcza swoim dziadkom istotne wartości lub doświadczenia życiowe. Blisko dwie piąte respondentów wskazuje, iż dziadkowie wywarli znaczący wpływ na ich poglądy oraz postawy życiowe. Kluczowe wydają się być zaangażowanie dziadków w opiekę nad wnukami: 83% osób, które doświadczyły opieki ze strony dziadków, uznało swoją relację z nimi za bardzo bliską, 65% wskazało, że zawdzięcza dziadkom opiekę i wychowanie, 64% poczucie bycia kochanym, 57% znajomość dziejów rodziny i wpajane zasady moralne (CBOS 2012, s. 5).

Inne dane, realizowane w ramach programu Senior + (2017) dowodzą, że 59% badanych seniorów deklaruje opiekę nad wnukami lub prawnukami. (https://www.gov.pl/web/rodzina/senior-plus-aktywnosc?utm_source=chatgpt.com).

Z badań w 2017 roku przeprowadzonych przez Centrum ANALIZ Ekonomicznych CenEA w ramach projektu SHARE: 50+ w Europie wynika, że w Polsce około 46% osób w wieku 50+ deklaroowało, że pod nieobecność rodziców opiekuje się wnukami, zaś przeciętnie tygodniowo, czas poświęcony na każdego wnuka wynosi około 9 godzin, znacznie więcej niż w innych krajach uczestniczących w badaniu (np. Hiszpania, Niemcy, Włochy) (https://www.bankier.pl/wiadomosc/Badanie-Polacy-w-wieku-50-czesciej-maja-wnuki-niz-inni-Europejczycy-3643780.html?utm_source=chatgpt.com).

Wyniki badań potwierdzają zatem wzrastającą rolę dziadków w procesie socjalizacji a także nasilające się w ostatnich latach poczucie wdzięczności wobec starszego pokolenia.

Podsumowanie. Współczesny świat, w którym tempo życia nieustannie przyspiesza, szczególnie potrzebuje obecności i mądrości ludzi starszych. To oni, poprzez swoje postawy, wspomnienia i doświadczenia, przypominają młodym pokoleniom o tym, co jest w życiu naprawdę istotne, o potrzebie szacunku, bliskości, odpowiedzialności. Obecność dziadków w życiu rodziny, ich ogromna miłość do wnuków powodują, że rola jaką pełnią w wychowaniu dzieci i młodzieży jest nieoceniona. Dlatego troska o relacje międzypokoleniowe powinna stać się jednym z najważniejszych zadań wychowania rodzinnego i społecznego.

Refleksja nad rolą seniorów w procesie socjalizacji młodego pokolenia prowadzi do wniosku, że współczesna pedagogika powinna w większym stopniu dostrzegać potencjał wychowawczy starszych osób. Dziadkowie, dzięki swojemu doświadczeniu, mądrości życiowej, stabilności emocjonalnej, stanowią istotne ogniwo w przekazywaniu wartości, norm społecznych i tradycji rodzinnych. Elementy te budują fundament dojrzałej tożsamości i sprzyjają kształtowaniu postaw prospołecznych. Dlatego tak ważne jest tworzenie przestrzeni do współpracy między pokoleniami, zarówno w rodzinie, jak i instytucjach edukacyjnych, czy wspólnocie lokalnej.

Bibliografia

1. Biela A. (2003), Rola babci i dziadka w opinii młodzieży, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6, s. 36.

2. CBOS (2012), Rola dziadków w naszym życiu, BS/8/2012, Warszawa, s. 5.
3. Chmielewska M. (2002), Rola dziadków w procesie socjalizacji, „Wychowanie na co Dzień” nr 7-8, s.18-19.
4. Jarzębińska A. (2011), Babcia w roli rodzicielskiej, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 37-39.
5. Małecka B. (1997), Dziadkowie w rodzinie, „Edukacja i Dialog”10, s. 14-16.
6. Meissner-Łozińska J. (2016), Rola dziadków w procesie wychowania wnuków [w:] Etyka-Rodzina-Społeczeństwo, Tom I, red nauk. G. Grzybek, Z. Chodkowski, J. Meissner-Łozińska, Rzeszów.
7. Modrzewski J., Sipińska D. (2006), Socjalizacja [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, pod red. T Pilcha, Warszawa, T. 5, R-St.
8. Nowak M. (2000), Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin.
9. Okoń W. (2004), Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa.
10. Pielkova J. (1992), Babcia i dziadek w rodzinie, „Roczniki Socjologii Rodziny” 4.
11. Przygoda A. (2015), Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków, Toruń.
12. Szczepański J. (1970), Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa.
13. Turowski J. (2003), Socjologia. Małe struktury społeczne, Lublin.
14. Tyszkowa M. (1992), Relacje dorastających wnuków z dziadkami i babciami, „Problemy Rodziny” nr 1, s. 9-18.
15. (https://www.gov.pl/web/rodzina/senior-plus-aktywnosc?utm_source=chatgpt.com).
16. (https://www.bankier.pl/wiadomosc/Badanie-Polacy-w-wieku-50-czesciej-maja-wnuki-niz-inni-Europejczycy-3643780.html?utm_source=chatgpt.com).

ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

А.В. Дамзін

аспірант кафедри психології та соціальної роботи,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПРОЦЕСІ МЕДІАЦІЇ

У сучасному суспільстві, що характеризується високим рівнем соціальної напруги, зростанням міжособистісних та професійних конфліктів, медіація набуває особливого значення як ефективний інструмент мирного врегулювання суперечностей. Проте успішність медіативного процесу залежить не лише від професіоналізму медіатора чи застосування відповідних технік, а й від внутрішньої готовності учасників до конструктивної взаємодії.

Психологічні детермінанти такі як мотивація, емоційна зрілість, рівень відповідальності, ціннісні орієнтації, відіграють ключову роль у формуванні поведінки сторін у конфлікті. Саме ці чинники визначають, чи буде учасник відкритим до діалогу, здатним до співпраці та пошуку спільного рішення. Вивчення психологічних основ конструктивної поведінки дозволяє краще зрозуміти механізми ефективної медіації, сприяє розвитку практичних рекомендацій для медіаторів і підвищує якість конфліктного врегулювання в різних соціальних контекстах. Саме тому дослідження психологічних детермінант конструктивної поведінки є актуальним як у теоретичному, так і в прикладному аспектах, оскільки воно спрямоване на вдосконалення медіативної практики та формування культури ненасильницького вирішення конфліктів (Візнюк, Долинна, & Долинний, 2025).

Метою дослідження є виявлення та аналіз психологічних чинників, що визначають конструктивну поведінку учасників конфлікту в процесі медіації, зокрема мотиваційних настанов, емоційної зрілості, рівня відповідальності та готовності до співпраці, з метою підвищення ефективності медіативного врегулювання.

Аналіз психологічних детермінант конструктивної поведінки в процесі медіації показує, що ефективне врегулювання конфліктів ґрунтується на взаємодії когнітивних, емоційно-регулятивних, мотиваційних, комунікативних, соціально-перцептивних, ціннісно-смыслових і особистісних чинників. Саме їхній баланс забезпечує здатність учасників медіації не лише усвідомлювати власні інтереси, а й розуміти позицію іншої сторони, контролювати емоції, зберігати повагу та відкритість у спілкуванні (Візнюк, Долинний, Рабецька, Ладиченко, & Загребельна, 2023).

Високий рівень емоційної саморегуляції, розвинений емоційний інтелект і сформовані навички асертивної комунікації сприяють зниженню напруженості, формуванню атмосфери довіри та партнерства. Водночас гуманістичні цінності, етична відповідальність і рефлексивність виступають фундаментом конструктивної поведінки, що забезпечує перехід від конфронтації до співпраці.

Процес медіації – це структурований, добровільний і конфіденційний спосіб вирішення конфліктів за участю нейтрального посередника (медіатора), який допомагає сторонам досягти взаємоприйняттого рішення.

Основні характеристики процесу медіації (Красіловська, 2017):

1. Добровільність, коли сторони самостійно вирішують, чи брати участь у медіації та чи приймати запропоновані рішення.
2. Нейтральність медіатора, котрий не приймає сторону жодного учасника, не нав'язує рішення, а сприяє діалогу.
3. Конфіденційність передбачає нерозголошення інформації без попередньої згоди учасників медіації.
4. Активна участь сторін – саме учасники конфлікту формують рішення, що враховує їхні інтереси.
5. Орієнтація на співпрацю, за умов конструктивної медіації, яка спрямована на збереження або відновлення стосунків, а не на перемогу однієї зі сторін.

У таблиці 1 представлено ключові психологічні детермінанти, що впливають на ефективність і конструктивність поведінки під час медіаційного процесу. Їх систематизація має важливе практичне значення, оскільки дозволяє краще зрозуміти внутрішні механізми, які визначають готовність особистості до співпраці, діалогу та пошуку спільного рішення.

Таблиця 1

Психологічні детермінанти конструктивної поведінки в процесі медіації

Група детермінант	Зміст / характеристика	Вплив на процес медіації	Автори / теоретичні джерела
1	2	3	4
Когнітивні	Усвідомлення власних потреб і позицій; розвиток аналітичного мислення; уміння бачити ситуацію з різних точок зору	Сприяють реалістичному сприйняттю конфлікту, пошуку взаємовигідних рішень	J. Dewey, D. Kahneman, L. Festinger
Емоційно-регулятивні	Емоційна стійкість, самоконтроль, толерантність до невизначеності, здатність до емпатії	Забезпечують контроль афектів, зниження ескалації конфлікту	C. Rogers, D. Goleman, О. Карамушка
Мотиваційні	Внутрішня мотивація до співпраці, прагнення до взаєморозуміння, орієнтація на досягнення компромісу	Сприяють переходу від позиційного до інтересного типу переговорів	A. Maslow, E. Deci, R. Ryan
Комунікативні	Активне слухання, вербальна і невербальна культура спілкування, асертивність, відкритість	Підвищують ефективність діалогу між сторонами, зменшують рівень напруженості	T. Gordon, M. Rosenberg, S. Covey
Соціально-перцептивні	Адекватне сприйняття намірів іншої сторони, здатність до децентрації, уникання когнітивних викривлень	Допомагають подолати стереотипи, запобігти помилковим інтерпретаціям поведінки	L. Vygotsky, F. Heider, G. Kelly
Ціннісно-сміслові	Орієнтація на гуманістичні цінності, етична відповідальність, рефлексія морального вибору	Підтримують атмосферу довіри, взаємної поваги і справедливості	V. Frankl, R. May, I. Yalom
Особистісні	Високий рівень самосвідомості, гнучкість мислення, оптимізм, здатність до самоаналізу	Формують конструктивну позицію медіатора або учасника медіації	K. Lewin, A. Bandura, I. Vizniuk, S. Dolynnyi

Психодіагностичні критерії професійної готовності медіатора, зокрема рівень емоційної зрілості, мотивації до співпраці, здатності до емпатії та відповідальності, є важливими показниками при його відборі

та підготовці. Їхнє врахування дозволяє прогнозувати ефективність медіатора у складних конфліктних ситуаціях. Психокорекційні та тренінгові програми, побудовані на основі зазначених детермінант, спрямовані на розвиток конструктивної поведінки, формування навичок ненасильницького спілкування, управління емоціями та мотивації до збереження стосунків. Аналіз поведінкових стратегій сторін конфлікту з урахуванням психологічних чинників, що лежать в основі їхньої поведінки, дає змогу медіатору ефективно адаптувати стратегії фасилітації, прогнозувати реакції учасників і сприяти досягненню взаємоприйняттого рішення (Vizniuk, & Dolynnyi, 2022).

Успішна медіація неможлива без урахування психологічної мотивації учасників конфлікту, яка визначає їхню поведінку, стиль реагування та готовність до співпраці. Вибір стилю управління конфліктом залежить не лише від зовнішніх обставин, а й від внутрішніх мотиваційних установок, які формуються під впливом досвіду, віку, статі, посадового статусу та особистісних цінностей (Карамушка, 2023).

Представлені детермінанти є не лише теоретично значущими, а й мають прикладну цінність для вдосконалення медіативної практики, професійної підготовки фахівців і розвитку культури конструктивного конфліктного врегулювання (табл. 1).

Висновки. Внутрішні психологічні механізми відіграють ключову роль у формуванні готовності особистості до співпраці, діалогу та пошуку спільного рішення в конфліктних ситуаціях. До таких механізмів належать мотиваційні настанови, емоційна зрілість, рівень відповідальності, когнітивна гнучкість і ціннісні орієнтації. Саме ці чинники визначають здатність індивіда конструктивно реагувати на конфлікт, проявляти відкритість до взаємодії, брати участь у спільному вирішенні проблеми та зберігати міжособистісні стосунки. Їхнє усвідомлення та розвиток є важливою передумовою ефективної участі в медіації та формування культури ненасильницького врегулювання суперечностей.

Психологічна готовність до медіації є результатом цілісного розвитку особистості, яка здатна поєднувати емоційну зрілість, когнітивну гнучкість і соціальну компетентність. Розуміння та розвиток цих детермінант має важливе значення для підготовки професійних медіаторів і формування культури мирного врегулювання конфліктів у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Vizniuk I., Dolynnyi S. Vnutrishnia konfliktnist pry psykhosomatychnykh rozladah u pedahohiv. *Modern science: innovations and prospects* : Abstracts of the 6th International scientific and practical conference (March 6-8, 2022). SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. 276 p. (p. 141).
2. Візнюк І., Долинний С., Рабецька Н., Ладиченко Т., Загребельна Н. Формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціально-економічної сфери. *Amazonia Investiga*, 2023. №12 (67). № 19–29.
3. Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Терещенко К.В., Лагодзінська В.І., Івкін В.М., Ковальчук О.С. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
4. Красіловська З.В. Становлення інституту медіації в системі публічного управління: теоретико-правовий аспект: дис. ... канд. юрид. наук. Одеса, 2017. 221 с.
5. Соціально-психологічна природа конфлікту: навчально-методичний посібник / Укладений : Візнюк І.М., Долинною А.С., Долинним С.С. Вінниця : Вид-во ТОВ «Друкарня Друк ПЛЮС», 2025. 146 с.

Р.Т. Сімко

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

ПСИХОЛОГІЯ ЗАСУДЖЕНОГО: ЗАВДАННЯ ТА УМОВИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Проблема ресоціалізації осіб, які відбувають або відбули покарання у вигляді позбавлення волі, є однією з ключових у сучасній юридичній, психологічній та соціальній науці. Рівень успішності повернення колишніх засуджених до нормального суспільного життя визначає не лише ефективність пенітенціарної системи, а й загальний рівень соціальної стабільності та гуманності держави. Психологічна специфіка особистості засудженого, трансформації його свідомості в умовах ізоляції, а також соціально-психологічні механізми

ресоціалізації є предметом особливої уваги вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Метою статті є всебічний аналіз психологічних особливостей засуджених, визначення завдань та умов ефективної ресоціалізації в умовах сучасної пенітенціарної системи України. Об'єктом дослідження є процес психологічної адаптації засудженого до соціального середовища, а предметом – психологічні чинники, що визначають ефективність його ресоціалізації.

Кримінальна поведінка розглядається як продукт взаємодії особистісних рис (імпульсивність, готовність до ризику, низький рівень конформності) та ситуаційних факторів (соціальна маргіналізація, стрес, відсутність альтернативних впливів).

Процеси адаптації включають первинну шокową реакцію, наступну стадію пристосування (формування стратегій виживання) і довготривалу трансформацію особистості під впливом норм тюремної культури. Успішна соціальна реінтеграція вимагає переорієнтації цінностей, розвитку самоконтролю та здатності до довгострокового планування (Р. Сімко & А. Сімко, 2025).

Психологічні особливості засуджених.

Психологічний портрет засудженого формується під впливом комплексу соціальних, біографічних і психічних чинників. У більшості випадків він характеризується порушеннями емоційно-вольової сфери, недостатнім рівнем самоконтролю, деформацією моральних установок, зниженням соціальної відповідальності. Перебування в умовах обмеження волі супроводжується значними психічними навантаженнями, що сприяють формуванню специфічних форм адаптації – агресивності, замкненості, демонстративності або конформізму (Р. Сімко & А. Сімко, 2025).

Одним із ключових аспектів є психологічна ізоляція. Людина, позбавлена звичних соціальних зв'язків, вимушено адаптується до нових умов існування, де домінують інші цінності та норми поведінки. Такі умови часто спричиняють формування вторинної соціальної ідентичності, що базується на тюремних традиціях, ієрархії та неформальних правилах. Це ускладнює подальшу інтеграцію індивіда у цивільне суспільство після звільнення.

Засуджені часто виявляють підвищену тривожність, недовіру до оточення, низьку самооцінку або, навпаки, компенсаторну гіпертрофію власного «Я». У них може формуватися почуття відчуження, несправедливості або агресивного протесту проти соціальних норм.

Психологічна робота в місцях позбавлення волі повинна бути спрямована на зменшення рівня емоційного напруження, розвиток рефлексії, формування адекватного ставлення до власних вчинків і наслідків злочину (Кацавець & Алерта, 2018).

Основні психологічні характеристики.

Особистісні риси: імпульсивність і низький самоконтроль (частіше проявляються в правопорушниках, сприяють прийняттю ризикованих рішень і агресивній поведінці); антисоціальні тенденції (агресивність, маніпулятивність, недостатня емпатія; у деяких підгруп – ознаки соціопатії); низька толерантність до фрустрації (підвищена дратівливість, схильність до конфліктів).

Когнітивні та пізнавальні особливості: спотворені судження та мислення (раціоналізація протиправних вчинків, схильність до мислення «коротких вигод», когнітивні упередження (мінімізація відповідальності)); порушення планування і оцінки наслідків (ускладнене передбачення довгострокових негативних наслідків, що знижує мотивацію до зміни поведінки); знижена рефлексивність (ускладнене самоаналізування власних дій та емоцій).

Емоційна сфера: алекситимія та емоційна дизрегуляція (труднощі з ідентифікацією та вербалізацією емоцій, вибухові прояви гніву або апатії); тривога і депресивні симптоми (можуть бути як передумовою правопорушень, так і наслідком ізоляції та стигматизації); почуття втрати і сорому (домінують у тих, хто зберігає соціальні зв'язки та усвідомлює наслідки свого вчинку) (Кацавець & Алерта, 2018; Р. Сімко & А. Сімко, 2025).

Завдання ресоціалізації осіб, позбавлених волі.

Ресоціалізація засуджених – це складний багатофакторний процес, спрямований на відновлення соціально прийнятних форм поведінки, ціннісних орієнтацій та соціальної активності особи. Основними завданнями цього процесу є: формування соціально схвальних моделей поведінки, виховання почуття відповідальності, розвиток правосвідомості, а також мотивації до правомірного способу життя після звільнення.

До важливих завдань ресоціалізації належить також психологічна реадaptaція, тобто відновлення здатності до саморегуляції, конструктивного спілкування, формування навичок соціальної взаємодії. Психологічний супровід має забезпечити корекцію деструктивних особистісних рис, розвиток емпатії, толерантності,

адекватного сприйняття норм і цінностей суспільства (Журавель & Пилипас, 2018).

Поведінкові стратегії в умовах позбавлення волі:

1. Адаптивні стратегії: формування правил взаємодії, участь у дозвільних та працевих програмах, створення соціальних мереж підтримки.

2. Дефенсивні стратегії: ізоляція, агресія, імпульсивні конфлікти, залежна поведінка (алкоголь, наркотики).

3. Ритуалізація та субкультурні норми: прийняття тюремної моралі як засобу безпеки; це часто ускладнює готовність до офіційної ресоціалізації (Журавель & Пилипас, 2018).

Психологічні та соціальні умови ефективної ресоціалізації.

Ефективність ресоціалізації значною мірою визначається умовами, у яких відбувається виховний процес. Серед основних психологічних умов варто виділити створення безпечного емоційного середовища, у якому засуджений може відкрито висловлювати власні почуття, обговорювати життєві проблеми, брати участь у групових формах психокорекційної роботи.

Соціальні умови ресоціалізації передбачають наявність системи підтримки – освітніх програм, трудової діяльності, контактів із родиною, наставництва та волонтерської допомоги. Важливою умовою є забезпечення безперервності психологічного супроводу після звільнення, оскільки саме період адаптації до свободи найчастіше супроводжується рецидивними проявами.

Успішна ресоціалізація потребує взаємодії кількох інституцій: пенітенціарної служби, соціальних служб, центрів зайнятості, медичних установ і громадських організацій. Ефективність цього процесу залежить від координації зусиль, індивідуального підходу до кожного засудженого та рівня підготовки фахівців, які безпосередньо працюють із цією категорією осіб (Михайленко, 2022).

Для успішної ресоціалізації засуджених необхідно застосовувати індивідуалізовані втручання, проводити когнітивно-поведінкову терапію, розвивати навички соціальної взаємодії. Також має проводитися психосоціальна підтримка сімейних зв'язків та профілактика вторинних психічних розладів (Чалий, 2021).

Висновки. Психологія засудженого є складним феноменом, який формується під впливом соціальної ізоляції, емоційних деформацій та специфіки тюремного середовища. Ресоціалізація осіб, позбавлених волі, повинна розглядатися як цілісний процес, що поєднує

психологічні, соціальні та педагогічні аспекти. Ефективна система ресоціалізації передбачає поєднання індивідуальної психокорекційної роботи, створення сприятливого соціального середовища та забезпечення підтримки після звільнення. Тільки комплексний підхід здатен забезпечити повернення колишнього засудженого до повноцінного соціального життя та запобігти рецидивам злочинної поведінки.

Список використаних джерел

1. Кацавець Р.С. Пенітенціарна психологія : *навчальний посібник*. Київ : Алерта, 2018. 110 с. ISBN 978-617-566-505-3
2. Підготовка до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк : методичний посібник / За заг. ред. Т. В Журавель, Ю. В. Пилипас. Київ : «Версо-04», 2018. 168 с.
3. Чалий І .С. Соціальна реабілітація засуджених : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08. Класичний приватний університет, Запоріжжя. 2021. 218 с.
4. Юридична психологія : навчально-методичний посібник / Укладачі Руслан Теодорович Сімко, Алла Володимирівна Сімко. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2025. 214 с.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

І.Є. Войцеховська

магістрантка спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ПЛАНУ ДІЙ ТА ЗАСОБІВ ВЗАЄМОДІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Комунікативна стратегія визначається як системний план дій, що спрямований на досягнення певної мети у процесі міжособистісної взаємодії (Максимовський, 2004). У юнацькому віці комунікативні стратегії формуються під впливом міжособистісних норм (Олійник, 2012). До компонентів комунікативної стратегії належать: ціль – визначення бажаного результату взаємодії; засоби – мовні та невербальні способи вираження (жести, міміка, інтонація); сценарії дії – послідовність кроків, які реалізують стратегію (Олійник, 2020).

Розрізняють асертивні (спрямовані на відкриту та чесну передачу власної думки), маніпулятивні (використання стратегій впливу на іншого для досягнення мети) та унікальні (мінімізація конфлікту через стримування власних висловлювань) комунікативні стратегії (Максимовський, 2004).

Розрізняють такі функції комунікативних стратегій: регулятивну, яка допомагає керувати процесом спілкування, вибираючи оптимальні способи вираження думок та емоцій, наприклад, у конфліктній ситуації юнак обирає асертивну стратегію, щоб донести свої потреби без ескалації конфлікту (Столяренко, 2012); адаптивну, яка допомагає пристосуватися до соціального контексту та статусу співрозмовника, наприклад, у класі підліток може використовувати більш стриману або дипломатичну форму спілкування з учителем, а з однолітками – більш відкриту і емоційно насичену (Олійник, 2020); компенсаторну, яка дозволяє подолати власні комунікативні обмеження або дефіцити соціального досвіду, наприклад, сором'язливий підліток може

застосовувати непрямі стратегії, наприклад, запитання чи гумор, щоб долучитися до бесіди без прямої експозиції (Максимовський, 2004); соціалізаційну – комунікативні стратегії сприяють включенню юнака у соціальні групи, формуванню дружніх та партнерських взаємин і визначають стиль взаємодії (Столяренко, 2012); емоційно-комунікативну – через вибір стратегії можна керувати власними емоціями та емоціями співрозмовника, наприклад, стратегія активного слухання та підтримки підвищує довіру й створює емоційний комфорт у спілкуванні (Олійник, 2020); інструментальну – комунікативні стратегії є засобами досягнення конкретних цілей (переконання, отримання інформації, вирішення конфліктів, реалізація навчальних завдань) (Максимовський, 2004).

Згідно О. Столяренко, будь-яке спілкування відбувається у межах певних соціальних ролей, які визначають очікування, норми та стиль мовлення. Соціальна роль – це функція, яку особа виконує у суспільстві (студент, викладач, мати, батько, колега, друг тощо). Соціальний статус – позиція людини в ієрархії стосунків, яка зумовлює рівень впливу, авторитету, можливість ініціювати або контролювати комунікацію. У процесі взаємодії комуніканти адаптують мовленнєву поведінку до ролі співрозмовника: до прикладу, студент виявляє повагу до викладача, а колеги спілкуються на рівних. Відповідно, адекватність мовленнєвої поведінки до статусу ролі – показник високого рівня комунікативної культури. Психологиня підкреслює, що норми ввічливості – це соціально прийняті правила, які регулюють мовленнєву поведінку і підтримують позитивний емоційний клімат спілкування. Вони забезпечують збереження гідності кожного учасника діалогу. До таких норм належать:

- використання форм звертання, які відповідають статусу співрозмовника;
- тональність мовлення (дружня, нейтральна або офіційна);
- дотримання етичних принципів (тактовність, емпатійність, коректність).

У контексті праць О.В. Столяренко цей компонент охоплює:

- уміння визначати мету спілкування (інформувати, переконувати, підтримувати, залагодити конфлікт тощо);
- вибір адекватних мовленнєвих засобів для досягнення цієї мети з урахуванням ситуації, статусу і ролі учасників);
- оцінку результативності комунікації (чи досягнуто взаєморозуміння, чи збережено позитивний контакт).

Іншими словами, прагматичний компонент – це не просто «що сказати», а «як, коли і кому сказати», щоб досягти бажаного ефекту (Столяренко, 2014).

А. Глущенко наголошує, що результатом комунікативної ситуації може бути комунікативне співробітництво, комунікативний конфлікт, або комунікативне суперництво. Вибір «м'якої» чи «жорсткої» комунікативної стратегії залежить від умов: ситуації, статусу партнера по спілкуванню, психологічних можливостей адресата (Глущенко, 2022).

Сучасне суспільство неможливо вже уявити без цифрової комунікації.

Т. Олійник чітко окреслила вплив проблеми цифрового середовища на суспільство. Інтернет і соціальні мережі створили нові формати комунікації, що вимагають адаптації традиційних моделей до гібридного (онлайн/офлайн) простору. Молодь активно формує стратегії самовираження через візуальні й емоційні засоби. Цифрові платформи створюють нові соціальні ролі і моделі поведінки, які підлітки освоюють, що впливає на процес самовизначення і формування особистої та соціальної ідентичності (Олійник, 2020).

Сім'я та освітній простір відіграють провідну роль у розвитку комунікативної компетентності. Позитивне емоційне тло, підтримка та діалог з дорослими сприяють формуванню конструктивних стратегій спілкування. Соціальне оточення виступає середовищем, в якому особистість набуває ролей, норм, цінностей і формується як суб'єкт взаємодії. Особистість не пасивно приймає вплив, а активно взаємодіє із соціальним оточенням, перебуваючи у процесі «сходження» до духовно-ціннісного розвитку. Соціальне оточення може виступати як платформою для розвитку, так і джерелом ризиків – залежно від якості взаємодії, норм, цінностей, які там панують (Бех, 2008).

Дослідження комунікативних стратегій передбачає поєднання спостереження, анкетування, тренінгових методик та експериментальних ситуацій взаємодії. Українські психологи успішно впроваджують програми розвитку комунікативної культури молоді (Савчин, 2015).

Розуміння структури та функцій комунікативних стратегій допомагає психологам, педагогам і соціальним працівникам створювати програми профілактики конфліктів і підвищення комунікативної компетентності в освітньому середовищі (Бех, 2008).

Комунікативні стратегії юнацького віку є системним проявом становлення особистості в соціальному просторі. Подальші дослідження варто спрямувати на аналіз міжкультурних особливостей стратегій, а також на вплив цифрових комунікацій на розвиток емпатії та соціальної відповідальності (Олійник, 2020).

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: гуманістичні основи: навчальний посібник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Глущенко А.М. Комунікативні стратегії і мовленнєві тактики для аналізу дискурсу. Черкаси : Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2022. С. 25–32.
3. Максимовський А.М. Психологія комунікації: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 312 с.
4. Олійник Т.В. Цифрова комунікація як фактор розвитку особистості підлітка : навчальний посібник. Харків : Основа, 2020. 224 с.
5. Савчин М.В. Психологія розвитку особистості: навчальний посібник. Київ : Академія, 2015. 240 с.
6. Столяренко О.В. Соціальні ролі, статус співрозмовників і норми ввічливості : Прагматичний компонент комунікативної поведінки: навчальний посібник. Київ : Наукова думка, 2012. 280 с.

І.А. Гуляс

доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

О.Д. Бурюк

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня емоційної напруги серед дітей молодшого шкільного віку, що проявляється у підвищеній тривожності, невпевненості та труднощах у соціальній

адаптації. Розуміння психологічних особливостей тривожності на цьому етапі розвитку є важливою умовою для своєчасної профілактики емоційних порушень і створення сприятливого освітнього середовища.

Проблему тривожності молодших школярів досліджувала плеяда вчених психологів. Так, вивчено кореляцію між рівнем тривожності та навчальною успішністю дітей молодшого шкільного віку (Бабаян, & Коновалюк, 2014); проаналізовано тривожність молодших школярів у контексті їхньої соціальної взаємодії (Помиткіна, 2015); обґрунтовано тривожність у структурі причин невротизації особистості (Коренева, 2016); з'ясовано специфіку тривожності молодших школярів в умовах війни (Матвієнко, Ведмеденко, & Химич, 2024); визначено особливості тривожності дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами (Огороднійчук, & Сторожук, 2014).

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема тривожності дітей молодшого шкільного віку розглядається дослідниками у взаємозв'язку з емоційною сферою, соціальною адаптацією, навчальною діяльністю та впливом зовнішніх стресогенних чинників. Водночас потребує подальшого вивчення структура та прояви тривожності в контексті індивідуально-психологічних особливостей дитини.

Психодіагностичний інструментарій склав комплекс методик: Шкала тривожності Ч. Спілбергера – адаптація Ю. Ханіна (для дітей), за допомогою якої виявляють емоційний стан у момент обстеження та стабільну схильність дитини до тривожності; методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса, яка слугує інструментом для вивчення: страху невідповідності очікуванням дорослих, страху ситуацій перевірки знань, соціального стресу, загального емоційного напруження; проєктивна методика «Страх у малюнках» А.І. Захарова для виявлення змісту, інтенсивності й тематики страхів, які можуть бути емоційним підґрунтям тривожності (глибинні страхи, які дитина не завжди може вербалізувати, рівень емоційного напруження); методика «Дім – Дерево – Людина» Дж. Бука в адаптації К. Маховер.

У дослідженні взяли участь 30 дітей молодшого шкільного віку (від 6 до 10 років), які навчаються у гімназії № 4 м. Чернівці. До вибірки увійшли учні 1-4 класів, серед яких були як хлопчики, так і дівчатка. Дослідження проводилося у звичних для дітей умовах навчального середовища. Усі учасники мали достатній рівень розуміння інструкцій щодо виконання завдань.

Отже, за методикою *Шкала тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна* отримано такі результати: приблизно чверть дітей (26,6 %)

відчувають високий рівень ситуативної тривожності, який проявляється у хвилюванні, страху помилки та униканні діяльності перед однолітками. Більшість дітей (60 %) мають помірну тривожність, що є природною реакцією на нові або стресові ситуації та може стимулювати зосередженість. Невелика частина (13,4 %) відзначається низьким рівнем тривожності, що свідчить про емоційну стабільність.

Подібна тенденція спостерігається і щодо особистісної тривожності: 20 % дітей мають її виражений рівень, 66,6 % – помірний, 13,4 % – низький. Загалом у молодших школярів переважає середній рівень тривожності, що відповідає віковій нормі та свідчить про здатність до адаптації. Водночас діти з високими показниками потребують психологічної підтримки й розвитку навичок емоційної саморегуляції.

За *Методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса* можна констатувати, що: близько 20 % дітей мають низький рівень шкільної тривожності, що свідчить про їхню впевненість, емоційну стабільність та успішну адаптацію до навчального середовища. Переважна більшість молодших школярів (приблизно 63,3 %) демонструють середній рівень тривожності, який є типовим для цього віку та відображає помірне емоційне напруження під час навчання. Такі діти потребують підтримки у розвитку навичок саморегуляції та впевненості у власних силах. Водночас кожна шоста дитина характеризується високим рівнем тривожності, що проявляється у страху помилок, униканні відповідальних завдань і надмірному хвилюванні. Ця група потребує посиленої уваги з боку педагогів і психологів. Загалом результати засвідчують, що більшість дітей адаптовані до навчального процесу, однак наявність учнів з високими показниками тривожності вказує на необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки.

За *проективною методикою «Страх у малюнках»* виокремлено кілька основних груп страхів, притаманних дітям молодшого шкільного віку. Найпоширенішими є страхи оцінки та покарання (10 дітей), що відображають орієнтацію на зовнішню оцінку й потребу у схваленні дорослих. Другу позицію посідають страхи самотності та соціальної ізоляції (8 дітей), які свідчать про труднощі у спілкуванні та потребу в емоційній підтримці. Дещо рідше виявлялися страхи фізичної небезпеки (7 дітей), пов'язані з темрявою, агресією, воєнними чи сімейними факторами. Найменш поширеними стали страхи природних явищ і фантастичних образів (5 дітей), що мають переважно символічний

характер. Узагальнено можна зазначити, що домінують соціально-оцінні страхи, пов'язані з навчанням і взаємодією у шкільному середовищі, тоді як страхи фізичної небезпеки мають ситуативний характер.

На основі результатів проєктивної методики «Дім – Дерево – Людина» можна висновувати: у більшості дітей (приблизно 55-60 %) виявлено помірні прояви тривожності, що відповідає середньому рівню емоційного реагування в молодшому шкільному віці. Близько 40-45 % дітей демонструють ознаки підвищеної тривожності або емоційної замкненості, що узгоджується з даними Шкали Спілбергера та методики Філліпса. Найбільш виражені тривожні прояви спостерігалися у компоненті «Людина», що вказує на внутрішні переживання, пов'язані з самооцінкою та соціальними контактами. Проєктивний підхід дозволив глибше виявити індивідуальні особливості емоційного стану, які не завжди фіксуються стандартизованими методами. Загалом результати підтверджують переважання середнього рівня тривожності, тоді як діти з підвищеною емоційною чутливістю потребують цілеспрямованої психокорекційної підтримки.

Висновки. Узагальнені результати дослідження свідчать, що для більшості дітей молодшого шкільного віку характерний середній рівень тривожності, який відображає типову вікову емоційність і здатність до адаптації. Водночас частина дітей має підвищену тривожність, що виявляється у страхах оцінки, покарання, самотності та невпевненості у соціальних контактах. Такі прояви зумовлюють потребу в психологічній підтримці, розвитку емоційної саморегуляції та формуванні позитивного ставлення до навчання і власних можливостей.

Список використаних джерел

1. Бабаян Ю., Коновалюк О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2014. № 2. С. 18–21.

2. Коренєва Ю.П. Тривожність як чинник невротизації особистості: теоретичний ракурс проблеми. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Луганськ : Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2016. № 1(39). С.100–109.

3. Матвієнко О.В., Ведмеденко Н.О., Химич М.А. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6. С. 76–85.

4. Огороднійчук З.В., Сторожук Д.С. Прояви тривожності у

молодших школярів з психофізичними вадами. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 365–369.

5. Помиткіна Л.В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. № 27. С. 482–492.

М.О. Куликова

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **С.В. Дорофей**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На практиці увагу педагогів і суспільства найчастіше привертають діти, які вже змогли проявити свої здібності. Водночас ті, хто опинився у менш сприятливих соціально-культурних умовах, нерідко залишаються поза увагою, що істотно обмежує їхній потенціал самореалізації. Розвиток здібностей у молодших школярів визначає їхні подальші життєві траєкторії, адже саме у цей період закладається основа формування творчого та інтелектуального потенціалу. Якщо цей фундамент є слабким, подальший розвиток стає ускладненим. Через це суспільство ризикує втратити багатьох талановитих дітей, оскільки домінує хибне переконання, ніби уваги потребують лише ті, хто відстає у розвитку, тоді як здібні діти здатні самостійно досягти успіху.

Учні з високими здібностями в молодшому шкільному віці особливо чутливі до неадекватних оцінок, критики й соціального тиску. Часто колектив однолітків прагне «вирівняти» таких дітей, змусити їх бути подібними до інших. Тому вони потребують психологічного супроводу, підтримки та консультацій фахівців.

Структура обдарованості дитини, як правило, збігається з основними компонентами творчого процесу та його динаміки. Ознаки творчого потенціалу проявляються у ранньому інтелектуальному та

мовленнєвому розвитку, зацікавленості певною діяльністю (музикою, малюванням, читанням тощо), у вираженій допитливості й пізнавальній активності. Ключовим психологічним компонентом творчого потенціалу є пізнавальна потреба, що лежить в основі мотивації до пізнання. Вона визначає вибірковість інтересів дитини до нового, сприяючи розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей. Питання розвитку здібностей учнів початкової школи залишається складним і багатограним.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку творчого потенціалу учнів початкової школи.

У дослідженні використано такі *методи*: теоретичний аналіз, узагальнення наукових джерел, порівняння, анкетування, тестування, спостереження, групові та індивідуальні бесіди. Результати оброблялися із застосуванням якісного та кількісного аналізу. До комплексу психодіагностичних інструментів увійшли: методика «Закінчи малюнок» (П. Торренс) для оцінки творчого компонента; методика визначення рівня інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку; методика дослідження розвитку уяви (О.М. Дяченко); анкета для виявлення пізнавальних здібностей і рівня пізнавальної активності.

За результатами дослідження здійснено теоретичний аналіз специфіки розвитку здібностей молодших школярів. Встановлено, що наукові підходи різних учених, зокрема психологів, до розуміння й вивчення феномену обдарованості суттєво різняться. На розвиток креативних здібностей впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. Останні мають вирішальне значення у формуванні таких складових творчості, як мотиваційна, когнітивна та поведінкова. До чинників мікросередовища, що можуть як стимулювати, так і гальмувати розвиток творчості, належать: відсутність надмірної регламентації поведінки, збагачене інформаційно-предметне середовище, а також наявність позитивних моделей креативної діяльності.

Інтегрована структура обдарованості охоплює кілька компонентів: інтелектуально-когнітивний (пізнавальний); мотиваційно-особистісний; творчо-продуктивний (креативний).

На сучасному етапі виокремлюють два основні рівні здібностей: виняткові (особливі) та висока норма розвитку. Водночас розрізняють кілька типів дитячої обдарованості: інтелектуальну, академічну, художню, креативну, лідерську (соціальну, організаторську),

психомоторну (спортивну). Серед дослідників проблеми навчання обдарованих дітей існують дві позиції. Частина науковців вважає, що підвищення ефективності має здійснюватися шляхом удосконалення всієї освітньої системи, інші – що роботу з такими дітьми слід зосереджувати у спеціалізованих навчальних закладах.

Розумовий розвиток молодших школярів, який безпосередньо пов'язаний із творчими здібностями, характеризується оригінальністю, гнучкістю та продуктивністю мислення, умінням аналізувати й узагальнювати інформацію, здатністю класифікувати, високим рівнем концентрації уваги та добре розвиненою пам'яттю.

Особистісні риси обдарованих дітей молодшого шкільного віку включають захопленість виконанням завдань, схильність до перфекціонізму, нонконформізм, лідерські якості, прагнення до змагання, широту інтересів і почуття гумору. До інтегративних характеристик таких дітей належать допитливість, підвищена чутливість до проблем, уміння прогнозувати, багатий словниковий запас і здатність оцінювати явища з різних позицій.

Виявлено специфіку прояву творчих здібностей у молодших школярів. Соціалізація обдарованих дітей повинна ґрунтуватися на створенні умов, що сприяють їхній самореалізації, самовдосконаленню та розвитку соціальної активності. Важливо забезпечити гуманне, підтримувальне середовище, у якому відбувається інтелектуальна та творча взаємодія між обдарованими учнями.

За результатами проведеного дослідження встановлено, що 23% учнів продемонстрували високий рівень творчості, а 60% – середній. Високі показники розвитку уяви виявлено у 27% школярів, середній рівень – у 40%.

Розмаїття інтересів дітей є досить значним: 50% учнів мають високий рівень сформованості інтересів, 30% – середній. Наполегливість притаманна 66% учасників, тоді як рівень самостійності інтересів переважно середній. Показники гнучкості мислення вищі за середні або високі у 64% дітей, а допитливість перебуває на середньому та високому рівнях у 90% опитаних. Ступінь позитивного впливу сімейного середовища на розвиток творчого потенціалу школярів визначено як середній.

Кореляційний аналіз показав наявність тісного взаємозв'язку між високим рівнем розвитку творчої уяви та високою креативністю молодших школярів. У результаті факторного аналізу виокремлено три основні показники: «загальна вербальна обізнаність», «невербальна

обізнаність» і «інтелектуально-творча обізнаність».

Було здійснено характеристику психологічного супроводу розвитку творчих здібностей молодших школярів. Для ефективного розвитку креативності та обдарувань важливим є проведення систематичної діагностичної роботи з учнями, визначення рівня їхніх інтелектуальних і творчих можливостей, виявлення особистісних особливостей, мотивів і сфер інтересів. Важливими складовими цього процесу є організація творчих ігор, тренінгів креативності, а також психокорекційна робота, спрямована на зниження надмірної тривожності, подолання невпевненості та формування позитивного самоствавлення.

У ході дослідження була розроблена та апробована програма розвитку творчих здібностей молодших школярів, ефективність якої оцінювалася за кількісними й якісними показниками.

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку розвитку уяви та креативності: кількість дітей із низьким рівнем творчої уяви зменшилася з 66% до 25%, тоді як частка учнів із середнім рівнем зросла з 34% до 58%, а 17% школярів досягли високого рівня. Це підтверджує наявність прогресу у розвитку творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку.

Після впровадження розвивальної програми інтереси учнів стали більш різноманітними. До її початку більшість дітей мали посередні або низькі показники різнобічності інтересів, тоді як після – 32% учнів виявили високий рівень, 60% – середній і лише 8% залишилися на низькому рівні.

Рівень незалежності інтересів також зріс: якщо раніше середні показники спостерігалися у 44%, а низькі – у 56% учнів, то після реалізації програми 16% дітей досягли високого рівня, 52% – середнього, а у 32% рівень залишився тим самим, але з позитивною динамікою.

Показники гнучкості мислення після проведеної роботи розподілилися так: 24% учнів показали високий рівень, 60% – середній, а лише 16% – низький. Рівень наполегливості також зріс: у 16% школярів він став високим, у 52% – середнім, у 32% залишився низьким. Рівень допитливості підвищився: 32% учнів досягли високих показників, 52% – середніх, 16% – низьких.

Покращився і вплив сімейного оточення на розвиток творчих здібностей: більшість учнів (56%) показали добрі результати, 36% – середні, що свідчить про стабільну позитивну тенденцію.

С.В. Куриця

здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРЕСУ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік є критичним сенситивним періодом не лише глибоких фізичних, але й інтенсивних психосоціальних змін. У цей час відбувається активне формування самоідентичності, освоєння соціальних ролей та встановлення міцних зв'язків з референтною групою (однолітками). Однак цей процес часто ускладнюється впливом тривожності та стресу, які стають потужними психологічними чинниками дезадаптації.

Для повноцінного розкриття цієї проблематики важливо інтегрувати класичні психологічні теорії з сучасними вітчизняними дослідженнями, особливо зважаючи на унікальний соціальний та воєнний контекст української реальності, що значно підвищує рівень стресогенності середовища.

Вплив тривожності та стресу на соціалізацію підлітків можна систематизувати за трьома основними групами факторів: емоційно-особистісними, когнітивними та поведінковими.

Емоційно-особистісні чинники.

Емоційна нестабільність: підлітки з високим рівнем тривожності схильні до частих перепадів настрою, що ускладнює встановлення дружніх і довірливих стосунків.

Занижена самооцінка: стресові переживання формують відчуття невпевненості у власних силах, що знижує соціальну активність.

Підвищена чутливість до критики: тривожні підлітки часто сприймають зауваження як загрозу, що провокує уникання соціальних контактів.

Когнітивні чинники.

Тривога та стрес порушують обробку інформації, необхідну для ефективної соціальної взаємодії:

- спотворене сприйняття соціальних ситуацій: тривожність викликає тенденцію перебільшувати небезпеку чи негативні наслідки взаємодії;
- зниження концентрації уваги та пам'яті: стрес погіршує когнітивні функції, що ускладнює навчання та комунікацію;
- формування негативних очікувань: підлітки прогнозують відторгнення чи невдачу, що блокує їхню соціальну активність.

Поведінкові чинники.

- Соціальне уникання та ізоляція: Тривога проковує самоізоляцію, яка, хоча й тимчасово знижує ризик осуду, але критично обмежує можливості для розвитку соціальних навичок (емпатії, комунікації).
- Дезадаптивні реакції: Стрес може виявлятися як агресивність, конфліктність або, навпаки, пасивна замкненість.
- Пошук зовнішньої залежності: Підліток постійно шукає схвалення та підтримку від значущих дорослих або однолітків, що перешкоджає розвитку самостійності та автономності в соціумі.

Тривожність і стрес посилюють одне одного, створюючи патологічний тандем, що значно погіршує адаптаційні ресурси:

Порушення якості сну: Обидва стани є основними причинами безсоння. Недосипання різко знижує емоційний інтелект, здатність до емпатії та адекватного реагування, що є критичним для будь-якої соціальної взаємодії.

Низька соціальна компетентність: Постійне емоційне перевантаження відволікає психічну енергію від формування практичних соціальних навичок (вміння слухати, висловлювати відмову, вести діалог). Підліток витрачає ресурси на подолання внутрішньої тривоги, а не на навчання ефективній поведінці.

Негативний афективний фон: Тривожні та стресовані особи частіше мають песимістичне сприйняття світу та майбутнього. Це робить їх менш привабливими для соціальних контактів, оскільки соціальна група природно тяжіє до позитивних емоційних джерел.

Слід пам'ятати, що ці психологічні чинники існують не у вакуумі, а формуються у взаємодії з навколишнім середовищем:

Сімейне середовище: Високий рівень конфліктності чи емоційної холодності у родині підсилює рівень тривожності дитини, що прямо ускладнює її здатність до адаптації за межами сім'ї.

Шкільний клімат: Підтримуюче середовище з боку педагогів та однолітків (толерантність, відсутність булінгу) виступає буферною зоною, знижуючи рівень стресу та сприяючи інтеграції.

Соціально-культурні умови: Зовнішні макрофактори (війна, економічна нестабільність, пандемії) є системними стресорами, які значно підвищують загальний рівень тривожності популяції підлітків, що безпосередньо відбивається на їхній соціальній адаптованості.

Соціальна адаптація підлітків є прямим індикатором їхнього психологічного благополуччя. Тривожність і стрес, діючи на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях, істотно погіршують якість їхнього соціального життя та знижують соціальну компетентність.

Для ефективної допомоги необхідно реалізовувати комплексні стратегії, які включають:

1. Психологічну просвіту: навчання підлітків навичкам емоційної саморегуляції та ідентифікації стресових тригерів.
2. Розвиток соціальної компетентності: тренінги, спрямовані на покращення комунікативних навичок, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів.
3. Створення підтримуючого середовища: робота з батьками та педагогами щодо зниження рівня конфліктності та підвищення емоційної підтримки в сім'ї та школі.

А.С. Маріяничук (Савчук)

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **А.В. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АГРЕСІЯ У СТРУКТУРІ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Однією з актуальних проблем, яка постала сьогодні перед психологами та педагогами, є проблема агресивності дітей та підлітків. Психологи-дослідники дедалі більше уваги приділяють вивченню самого феномена агресії, агресивних проявів девіантної та делінквентної

поведінки. Причини девіантної поведінки варто шукати у соціальних умовах існування і в особистих рисах людини, що знижують адаптивні можливості людини, насамперед, у її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях інтелектуальної та емоційно-вольової сфери.

Об'єкт дослідження: делінквентна поведінка осіб підліткового віку.

Предмет дослідження: агресія як психологічна основа схильності до делінквентної поведінки.

Мета дослідження: виявити зв'язок між агресивними тенденціями підлітків та схильністю до делінквентної поведінки.

Концептуальна гіпотеза дослідження: припущення про те, що агресивність лежить в основі делінквентної поведінки, яка посилюється низкою інших особистісних та соціальних чинників.

Завдання дослідження: визначити підходи до дослідження делінквентної поведінки осіб підліткового віку; проаналізувати та узагальнити погляди сучасної психології на агресію як психологічне явище; організувати роботу щодо визначення підлітків з делінквентною та девіантною поведінкою; сформувати комплекс методик щодо вивчення агресивних тенденцій, особистісних якостей та соціальних чинників, які детермінують асоціальну поведінку підлітків; проаналізувати результати діагностики, застосувати методи математичної статистики для обробки отриманих даних; виявити особистісні характеристики та соціальні чинники, що мають домінуючий вплив на прояв делінквентності в підлітковому віці; сформувати висновки та рекомендації для учнів, викладачів, батьків учасників емпіричного дослідження.

Для досягнення мети дослідження та виконання окреслених завдань нами використано *методи: теоретичні методи:* аналіз та узагальнення теоретичних та емпіричних досліджень у психологічній науці; *емпіричні методи:* анкетування вчителів, викладачів, ознайомлення з характеристиками та медичними картками учнів, бесіди, спостереження, психодіагностика; *методики:*

анкетування педагогічних працівників; психодіагностика за такими методиками: діагностики агресивних реакцій та ворожості (Басса-Дарки); вимірювання рівня особистісної тривожності (А.М. Прихожан); визначення схильності до відхилень поведінки (О. Орел); виявлення дітей «групи ризику».

Дослідження проводилось упродовж лютого 2025 року – червня 2025 року. Вибірку дослідження склали учні 8-9 класів.

Результати дослідження.

Теоретико-методологічний аналіз провідних концепцій вітчизняних та зарубіжних дослідників делінквентної поведінки та агресивних тенденцій дозволив визначити підходи до дослідження делінквентної поведінки осіб підліткового віку та обґрунтувати комплексний підхід до визначення даних феноменів, їх проявів та взаємозв'язку у підлітковому віці.

У підлітковому віці одним з видів поведінки, що відхиляється від норми, є агресивна поведінка, яка часто приймає ворожу форму (бійки, образи). За результатами попередніх досліджень участь в бійках, самоствердження себе за допомогою кулаків є сталою лінією поведінки агресивних підлітків. Ситуація ускладнюється нестабільністю суспільства, міжособистісними і міжгруповими конфліктами. Знижується вікова межа проявів агресивних дій. Все частіше зустрічаються випадки агресивної поведінки у дівчат

Девіантна поведінка розглядається як відхилення, відступ від існуючих соціальних норм, їх порушення, а делінквентна поведінка – як протиправна поведінка. Вибір відповідного психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей рис характеру та прояву агресії може сприяти своєчасному вивченню та попередженню розвитку відхилень поведінки.

На підставі результатів, отриманих у процесі емпіричного дослідження, нами були встановлені достовірні розбіжності між показниками у групах девіантних та делінквентних підлітків за рівнем розвитку інтенсивності агресивних реакцій, що підтвердило нашу першу емпіричну гіпотезу.

Значущі розбіжності між групами за показниками: «Загальний рівень агресивності», «Схильність до роздратування», «Образа, як заздрість до оточуючих», «Вербальна агресія», «Схильність до активних прямих форм агресивної поведінки», «Схильність до опосередкованих, непрямих форм агресивної поведінки», «Реакція ворожості» свідчить про те, що показники рівня розвитку цих рис у групі підлітків, зі схильністю до делінквентної поведінки вищі, ніж у групі підлітків зі схильністю до девіантної поведінки.

У зв'язку з цим ми можемо припустити, що у випадку, коли з девіантними підлітками не проводиться відповідна виховна робота та не

надається психологічна допомога, з'являється тенденція нарощування агресії, яка є джерелом прояву делінквентної поведінки. Іншими словами, асоціальна поведінка може поступово переходити у антисоціальну (протиправну). Тому розроблені нами рекомендації необхідно використовувати в роботі саме з девіантними підлітками, у яких діагностується достатньо високий рівень агресивних тенденцій.

Проведений кластерний аналіз дозволив визначити особистісні характеристики, що мають домінуючий вплив на прояв делінквентності в підлітковому віці: схильність до фізичної агресії, роздратування, вербальної агресії, активних та опосередкованих форм агресивної поведінки, агресивної реакції, самооціночної тривожності, агресії та насильства, невпевненості у собі, наявності акцентуації характеру за шизоїдним типом.

Встановлено, що формування делінквентної поведінки обумовлено комплексом психологічних чинників, серед яких найбільш значущими постають такі, як рівень агресивності та схильності до агресії і насильства, підвищена тривожність, недовіра до людей, невпевненість у собі, які формують ядро особистості підлітка, схильного до делінквентної поведінки.

Серед соціальних чинників, що мають вплив на розвиток делінквентності в підлітковому віці, виявлено: наявність напружених відносин у родині, хвороби. Характер стосунків між батьками, між батьками та дітьми, дисгармонія в сім'ї є чинниками, що посилюють агресивну поведінку.

У ході дослідження підтверджено концептуальну та емпіричні гіпотези, складено рекомендації щодо попередження розвитку делінквентної поведінки. Раннє виявлення поведінкових проблем та схильності до девіацій підлітків, системний аналіз характеру їх виникнення та адекватна виховна та корекційна робота дають змогу запобігти делінквентності підлітків.

Проведене нами дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми формування делінквентної поведінки у підлітковому віці. Тому подальшу перспективу нашої роботи ми бачимо у більш детальному дослідженні особистісних якостей підлітків, схильних до делінквентної та девіантної поведінки, та особливостей зв'язку розвитку агресії з різними психологічними характеристиками.

К.П. Масалітіна

студентка другого магістерського рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Херсонський державний університет,
Івано-Франківськ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ДОРΟΣЛИХ

Тривожність посідає центральне місце серед психоемоційних явищ, що впливають на повсякденне функціонування людини, оскільки вона виникає як реакція на сприйняту невизначеність або потенційну загрозу, поєднуючи в собі елементи напруги, неспокою та передчуття небезпеки. Даний стан не обмежується лише емоційною сферою, залучаючи мислення, фізіологічні реакції та поведінкові патерни, і в помірних дозах слугує захисним механізмом, допомагаючи мобілізувати ресурси для подолання викликів.

Однак її хронічна форма перетворюється на фактор ризику, що погіршує адаптацію, провокує соматичні проблеми та знижує загальну задоволеність життям. На відміну від конкретного страху, спрямованого на чіткий об'єкт, тривожність має розмитий характер і часто пов'язана з абстрактними очікуваннями невдачі чи шкоди, а дослідники підкреслюють її багатокомпонентність, де когнітивний аспект проявляється в нав'язливих думках про можливі негативні сценарії, афективний – у відчутті дискомфорту, а конативний – у спробах уникнути або контролювати ситуацію.

Тривожність трактується як індивідуальна схильність до інтенсивних реакцій на потенційно небезпечні обставини, навіть якщо підстави для занепокоєння мінімальні, і вона може бути корисною, стимулюючи концентрацію уваги та мотивацію в критичних моментах (Атаманчук, 2022 : 1).

За визначенням І. Блохіної, феномен тривожності має складну психологічну природу, і використовуючи функціональний підхід до вивчення проблеми тривоги, тривожність визначається як складний процес, що містить когнітивні, афективні та конативні реакції в ситуації, яку об'єктивно оцінює особистість як потенційно небезпечна (Блохіна, 2021 : 2).

Р. Яремко доходить висновку, що тривожність є індивідуальною особливістю особистості, яка проявляється у схильності до надмірного

занепокоєння та хвилювань, і такий стан виникає в ситуаціях, які людина сприймає як потенційно загрозливі чи такі, що можуть призвести до невдач або проблем, характеризуючись як негативний емоційний стан, що супроводжується нав'язливими думками про можливі несприятливі результати подій, навіть якщо для таких побоювань немає об'єктивних підстав (Яремко, 2022 : 5).

О. Хорунжа визначає тривожність як індивідуальну психологічну особливість людини, що проявляється у схильності відчувати тривогу – емоційний стан, який супроводжується відчуттям невизначеної загрози, передчуттям небезпеки або дискомфортом без чіткої причини, і такий стан може виникати як реакція на зовнішні або внутрішні подразники, викликаючи напруження, неспокій або навіть страх перед потенційними негативними подіями (Хорунжа, 2024 : 4).

Н. Дончак вказує, що тривожність – це емоційний стан, який пов'язаний із відчуттям небезпеки або із ситуацією невизначеності, підґрунтям такого стану є реакції страху та тривоги, що розглядаються як негативно забарвлені емоції, які є наслідком різних причин, зокрема очікування загрози чи несприятливих умов або подій, такі як військові дії, іспити чи змагання (Дончак, 2024 : 3).

Для вивчення тривожності в дорослих було проведено онлайн-опитування за участю 52 респондентів різного віку, статі, професії та соціального статусу, де анонімність забезпечувалася через платформу Google, що дозволило залучити осіб з різних регіонів, включаючи тих, хто перебуває в умовах ризику, і ключові самооцінки показали, що 59,62% учасників повідомили про недавні емоційні потрясіння, ймовірно пов'язані з зовнішніми кризами, 38,46% вважають себе тривожними, 34,62% заперечують це, а 26,92% вагаються, при цьому 50% часто стикаються зі стресом у повсякденності, 42,31% – іноді. Використані методики включали шкалу Дж. Тейлора для оцінки проявів тривожності, адаптовану версію шкали сприйнятого стресу Ш. Коена, опитувальник копінг-стратегій Н. Ендлера та Дж. Паркера, індекс благополуччя ВООЗ-5 в українській адаптації, тест емоційного інтелекту В. Зарицької, а статистична обробка охоплювала середні значення, моду, медіану та кореляцію Пірсона.

Аналіз тривожності показав, що 50% учасників мають високий рівень тривожності, 21,2% – вище середнього, 15,4% – середній, 11,5% – низький і лише 1,9% – нижче середнього, при цьому висока тривожність, характерна для половини вибірки, проявляється в нав'язливих думках про можливі невдачі та відчутті невизначеної

загрози, що може бути зумовлено воєнними діями, економічною нестабільністю чи особистими кризами, а самосприйняття тривожності підтверджується відповідями, де 38,46% вважають себе тривожними, 34,62% – ні, а 26,92% вагаються, що може вказувати на недостатню саморефлексію, тоді як низький рівень тривожності у меншості свідчить про емоційну стійкість, можливо, завдяки ефективним копінг-стратегіям.

Сприйнятий стрес виявився помірним у 67,8% учасників, високим у 26,9% і низьким у 5,8%, де помірний рівень стресу відображає типовість стресових ситуацій у повсякденному житті, тоді як високий рівень у чверті вибірки пов'язаний із впливом складних умов, таких як війна чи професійні виклики, а низький рівень стресу у невеликої частки вказує на високу психологічну стійкість, що може бути результатом адаптивних стратегій або меншої експозиції до стресорів.

Оцінка копінг-стратегій показала помірне використання стратегій, орієнтованих на вирішення завдань із середнім балом 45,38, що відображає здатність частини учасників аналізувати ситуації та планувати дії, при цьому емоційно-орієнтовані стратегії з середнім балом 39,13 застосовуються дещо рідше, що може свідчити про меншу схильність до самозвинувачення чи емоційного самозаспокоєння, а стратегії уникнення з середнім балом 37,9, включаючи відволікання з середнім балом 20,85 і соціальне відволікання з середнім балом 13,02, також мають помірний рівень, що вказує на їх допоміжну роль, і перевага активних стратегій у частині вибірки є позитивним фактором, але їх помірний рівень підкреслює потребу в розвитку більш ефективних підходів.

Рівень психологічного благополуччя виявився поляризованим, де 34,6% учасників мають низький рівень, 34,6% – високий, а 30,7% – середній, при цьому низький рівень асоціюється з підвищеною тривожністю та стресом, тоді як високий рівень відображає здатність зберігати позитивний настрій і емоційну стабільність, а помірний рівень свідчить про баланс між позитивними та негативними емоціями, що створює основу для психокорекційної роботи.

Емоційний інтелект переважно розвинений на достатньому рівні, де 46,2% учасників ефективно розпізнають власні емоції, 44,2% демонструють самоконтроль, 55,8% – розуміння емоцій інших, а 50% здатні використовувати емоції в діяльності, при цьому високий рівень самоконтролю у 15,4% і використання емоцій у 13,5% є менш поширеними, тоді як низький рівень від 1,9% до 9,6% рідкісний, і висока

емпатія у 55,8% є сильною стороною вибірки, що сприяє груповій роботі.

Кореляційний аналіз виявив від'ємний зв'язок між тривожністю та копінгом, орієнтованим на вирішення завдань з коефіцієнтом $r = -0,337$, що вказує на зниження активних стратегій у високотривожних осіб, слабший від'ємний зв'язок із емоційно-орієнтованим копінгом з коефіцієнтом $r = -0,31$, що свідчить про обмежене використання емоційних механізмів, позитивний зв'язок між відволіканням і сприйнятим стресом з коефіцієнтом $r = 0,298$, що підкреслює низьку ефективність цієї стратегії, а також від'ємні зв'язки між уникненням і розумінням емоцій інших з коефіцієнтом $r = -0,235$ та загальним емоційним інтелектом з коефіцієнтом $r = -0,289$, що вказують на обмеження емоційної компетентності через уникнення, ілюструючи, як тривожність блокує конструктивні реакції та емоційну компетентність.

Висновки. Тривожність у дорослих є багатогранним явищем з адаптивним потенціалом, що легко переходить у деструктивну форму, і дослідження підтверджує її зв'язок зі стресом, копінгами, благополуччям та емоційним інтелектом, де високі показники тривоги та стресу підкреслюють потребу в інтервенціях, таких як програми релаксації, тренінги копінгу та розвиток емоційних навичок.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н.М. Психологічні прояви тривожності у студентів під час військової агресії. *«Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи»*: зб. Матеріалів 35 Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 31 травня 2022 р. Переяслав, 2022. Вип. 35. С.113–117.

2. Блохіна І.О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник ужгородського національного університету. Серія: психологія*. №4. 2021. С. 82–86.

3. Дончак Н.М., Ковтун А.Ю. До питання тривожності людини у сучасних умовах. *Психологія і війна: збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції* (23–24 квітня 2024 р., м. Ніжин) / за ред. М.В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 104–106.

4. Хорунжа О.М., Іващенко А.І. Психодіагностичне вивчення рівня тривожності у дорослих. *Сучасні гуманітарні дискусії*. №2. 2024. С. 26–31.

5. Яремко Р.Я. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, № 5 (105). 2022. С. 83–86.

Н.П. Панчук

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

В.В. Гелитюк

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МОТИВАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОЯВУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В психологічній науці, дослідження мотиваційної сфери особистості не є новими, однак, зберігають свою актуальність і сьогодні. Така особливість зумовлена постійним розвитком суспільства, культури, що впливає на формування ціннісної сфери особистості, її мотивів, установок і, загалом, на її індивідуальний життєвий шлях. Широкий інтерес в науці до проблем дослідження мотиваційної сфери особистості призвів до розширення проблемного наукового поля, коли даний феномен розглядається в сучасній психологічній науці як різноспрямований і безперервний, як зв'язок суб'єктивного минулого і майбутнього.

Одним із визначальних факторів поведінки та діяльності особистості є її мотивація як система взаємопов'язаних між собою мотивів, потреб, інтересів, що тісно пов'язані з такими спонукальними факторами особистості як цінності, установки, ідеали, переконання. На відміну від спрямованості особистості, що пов'язана з визначальними потребами та інтересами, під мотиваційною сферою особистості розуміють всю сукупність мотиваційних утворень, що є у даної людини: диспозицій (мотивів), потреб і цілей, атитюдів, поведінкових патернів, інтересів. Мотиваційна сфера виступає стрижнем, ядром особистості. Вона закладається у ранньому віці та розвивається протягом всього життя. Мотиваційну сферу особистості розглядають як сукупність життєвих планів, програм та цінностей особистості, які вона будує на основі уявлень про себе, своє минуле і майбутнє, відповідно до своїх бажань, потреб, цілей і прогнозів.

Активність формування мотиваційної сфери особистості виступає як результат взаємодії, об'єктивного процесу визначення «іншими» і суб'єктивного внутрішнього процесу самовизначення. Особистість, що тільки самовизначилася, характеризується цілісністю, стійкістю і

активністю, що дає можливість говорити про сформовану життєву та професійну позицію (Борисюк, 2013).

О. Тринчук аналізуючи мотиваційну складову особистості, визначає її як спосіб свідомого конструювання власного життя (спосіб життєвого самовизначення і самореалізації), що базується на смисложиттєвих та ціннісних орієнтаціях особистості, її планах і прогнозах самоздійснення. Мотиваційна сфера особистості має чітку структуру, до якої входять такі первинні елементи як ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості, її локус контролю, спрямованість, рівень мотивації досягнень (Тринчук, 2015).

Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини, її всього психічного функціонування (Бохонкова, 2012), зокрема, і схильності до перфекціонізму. Визначаючи перфекціонізм, як складне, багатовимірне явище, можемо стверджувати, що на його формування впливають багато чинників, що тісно взаємопов'язані між собою. Розглядаючи мотиваційні чинники перфекціонізму, не можливо виокремлювати їх без урахування тісного зв'язку з емоційними, сімейними, соціальними, культуральними, особистісними та іншими особливостями людини (Грандт, 2014).

І. Гуляс, досліджуючи у вітчизняній психології феномен перфекціонізму, зазначає, що перфекціоністські настанови розвиваються унаслідок закріплення мотивації досягнення як діалектичної єдності прагнень до афіліації та до влади на рівні стійкої особистісної риси (перфекціонізму), що проявляється в повсякчасній готовності прагнути до успіху і добиватися досконалості у значущих сферах діяльності (Гуляс, 2007).

У структурі професійної готовності майбутніх фахівців, вказує І. Гуляс, перфекціоністські настанови постають як цілісне диспозиційне утворення у складі мотивації досягнення, рефлексивних здібностей як механізму саморозвитку і професійно важливих якостей особистості, насамперед – соціабельності, що, відповідно, виконують функції емоційно-ціннісного спонукання, інтелектуально-вольового забезпечення та професійно-особистісної самореалізації (Гуляс, 2007).

Як вказують наукові дослідження, мотиви виступають спонуканням особистості до активності, пов'язані з намаганням задовольнити певні потреби. Внаслідок переживання потреб у людини виникають певні спонукання до дій, внаслідок яких ці потреби задовольняються. При цьому свідомі дії завжди спрямовані на досягнення певної мети, яка також усвідомлюється людиною. Мотив у

цьому разі виступає як причина постановки тих чи інших цілей. Стійке домінування потреб чи інтересів, що виступає в ролі довгострокових мотиваційних установок, формує стрижневу лінію життя. Вони інтегрують ціннісне ставлення до світу та задають характер активності та самовдосконалення особистості. Мотивація досягнення виступає зовнішньою оболонкою перфекціонізму, однак, не є стрижневим його елементом.

Висновки. Мотиваційні чинники перфекціонізму не можливо розглядати без індивідуально-психологічних та соціокультурних факторів, що впливають на мотивацію особистості, яка прагне до досконалості. Риси характеру, особливості самоставлення та саморегуляції взаємопов'язані із потребами, мотивами, цінностями та установками особистості, а також впливають на розвиток та формування перфекціонізму. Особливості соціокультурної ситуації також здійснюють вклад у перфекціоністські тенденції. Виокремлено, що надмірна критичність, вимогливість, відсутність похвали у батьків здатні формувати перфекціоністичні тенденції. Такі діти прагнуть через надвисокі результати задовольнити потребу у батьківській любові.

Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю.О. Вплив соціокультурного середовища на формування випереджальної стратегії поведінки особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2012. Т. 24. ч. 6. С. 43–50.
2. Гуляс І.А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2007. 21 с.
3. Грандт В.В. Генезис перфекціонізму: теоретична експлікація проблеми. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. № 1 (5). С. 30–35.
4. Борисюк А.С. Внутрішньоособистісні конфлікти у процесі соціалізації студентської молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 2 (31). С. 53–61.
5. Тринчук О.Б. Особливості мотиваційно-ціннісної структури особистості. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечнікова. Психологія*. 2015. №2. С. 201–208.

В.С. Пастушенко

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Психологічні особливості формування стресостійкості у підлітків у навчальному середовищі є актуальним напрямом дослідження, оскільки саме в період підліткового віку особистість переживає інтенсивні зміни та вперше стикається з високими соціальними та навчальними вимогами. Стресостійкість у цьому віці розглядається як комплекс психологічних механізмів, що забезпечують здатність протистояти емоційним, когнітивним та поведінковим впливам стресу, підтримуючи адаптивне функціонування. Навчальне середовище виступає одним із найпотужніших факторів впливу на емоційну сферу підлітків: вимоги до успішності, оцінювання, конкуренція, соціальні ролі та очікування значущих дорослих формують умови, що можуть як сприяти розвитку стійкості, так і провокувати хронічне напруження.

Формування стресостійкості у підлітків відбувається на перетині внутрішніх психологічних ресурсів та зовнішніх впливів, що взаємодіють між собою та визначають здатність особистості ефективно реагувати на виклики навчального середовища. Важливими індивідуальними чинниками є рівень емоційної саморегуляції, самооцінка, сформованість копінг-стратегій, оптимізм та впевненість у власних силах. Розвинута емоційна саморегуляція допомагає підліткам усвідомлювати свої переживання, контролювати імпульсивні реакції та знижувати рівень внутрішньої напруги. Позитивна, але реалістична самооцінка сприяє формуванню відчуття власної компетентності, що дає змогу з більшою впевненістю приймати участь у навчальній діяльності та долати труднощі, не знижуючи мотивації.

Важливим елементом внутрішніх ресурсів виступають копінг-стратегії – способи реагування на стрес і вирішення проблемних ситуацій. Конструктивні копінг-стратегії, такі як пошук підтримки, аналіз проблеми, планування дій та активне вирішення труднощів,

забезпечують гнучке пристосування до умов і сприяють розвитку психологічної зрілості. Натомість уникання, заперечення проблеми або агресивні реакції свідчать про недостатність адаптивних механізмів і можуть провокувати тривалі стани емоційного напруження. Оптимізм та сформована віра у власні сили виконують роль психологічного буфера, що знижує вплив стресових факторів та підтримує внутрішню мотивацію навіть у ситуаціях невдач.

Підлітки, які вміють усвідомлювати та адекватно виражати емоції, здатні справлятися з фрустрацією й використовують конструктивні стратегії подолання труднощів, демонструють вищу стійкість до стресових ситуацій і кращі адаптаційні показники. Вони більш ефективно будують стосунки з однолітками й педагогами, легше приймають зворотний зв'язок і швидше відновлюють емоційний баланс після напружених ситуацій. Натомість низька самоповага, імпульсивність, труднощі в контролі емоцій та домінування пасивно-уникальних реакцій підвищують ризик емоційного виснаження, формування тривожних або депресивних тенденцій та зниження адаптаційних можливостей. Такі підлітки частіше уникають відповідальності, демонструють нестійку поведінку й можуть бути схильними до конфліктів, соціального відчуження або соматизації емоційних переживань.

Отже, внутрішні психологічні ресурси є базовою умовою для формування стресостійкості в підлітковому віці. Своєчасний розвиток емоційного інтелекту, підтримка позитивної самооцінки, формування усвідомлених та конструктивних моделей поведінки у стресових ситуаціях сприяють підвищенню психічного благополуччя й забезпечують здатність підлітка ефективно функціонувати у складному й динамічному навчальному середовищі.

Важливу роль відіграє навчальне середовище, яке може стати як джерелом напруги, так і підтримувальним простором. Психологічно сприятливе середовище передбачає наявність підтримки з боку вчителів і однолітків, позитивний стиль педагогічної взаємодії, можливість висловлювати власну думку, відчуття безпеки та прийняття. Розвивальні практики, орієнтовані на формування навичок саморегуляції, рефлексії, розвитку емоційного інтелекту та резильєнтності, посилюють здатність підлітків конструктивно взаємодіяти зі стресовими чинниками. До ефективних методів профілактики та розвитку стресостійкості належать тренінги

саморегуляції, майндфулнес-практики, когнітивно-поведінкові техніки, навчання позитивному мисленню, формування навичок планування та тайм-менеджменту (Гуцуляк, 2023).

Соціальний компонент також має суттєве значення: підтримка сім'ї, позитивні стосунки з однолітками, відчуття приналежності до шкільної спільноти та наявність значущих дорослих, готових вислухати і допомогти, посилюють психологічну витривалість підлітка. Атмосфера довіри, взаємоповаги та відкритого спілкування в родині сприяє формуванню базового почуття безпеки та впевненості, що дозволяє підліткам сміливіше протистояти зовнішнім викликам (Зливков, 2016). Не менш важливою є якість взаємодії з однолітками: взаємна підтримка, дружні стосунки та можливість бути прийнятим у референтній групі формують позитивну самооцінку, знижують ризик соціальної тривожності та підвищують рівень соціальної компетентності. Крім того, підтримувальне шкільне середовище, де педагогічний колектив демонструє емпатію, справедливість і готовність до діалогу, сприяє розвитку довіри до дорослих і формує відчуття стабільності, що є захисним фактором у стресових ситуаціях.

Водночас соціальна ізоляція, недостатність сімейної підтримки, конфлікти у стосунках, булінг або кібербулінг, надмірні очікування з боку батьків чи педагогів та страх невідповідності соціальним чи академічним вимогам можуть виступати тригерами для формування невротичних реакцій і зниження стійкості до стресу. У таких умовах підлітки частіше переживають почуття самотності, безпорадності та емоційного виснаження, що може призводити до зниження навчальної мотивації, формування деструктивних поведінкових моделей, а інколи – до розвитку психосоматичних проявів (Калошин, 2017). Особливо небезпечними є хронічні стресові стани, що виникають у ситуації постійного тиску або соціального неприйняття, адже вони можуть спричиняти тривожні, депресивні симптоми та погіршення загального емоційного фону.

Висновки. Отже, формування стресостійкості в підлітковому віці є складним багатофакторним процесом, що поєднує індивідуальні психологічні риси з особливостями соціального й освітнього середовища. Створення позитивного мікроклімату в родині та школі, підтримка здорових соціальних контактів і формування культури поваги й взаємодопомоги є визначальними умовами для розвитку адаптивних копінг-стратегій і стійкості до стресу (Клочков, 2022).

Забезпечення комплексної підтримки, розвиток емоційної компетентності, просвітницька робота серед учнів і батьків та орієнтація освітнього процесу на створення безпечного та дружнього простору є ключовими факторами зміцнення здатності підлітків ефективно долати стрес та зберігати психічне благополуччя в умовах сучасної освітньої реальності.

Список використаних джерел

1. Гуцуляк А.О. Особливості переживання травматичного стресу дітьми та підлітками. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 61 с.

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

3. Калошин, В.Ф. Філософське ставлення до стресу: психологічний практикум. *Управління школою*. 2017. № 46. С. 90–94.

4. Клочков В.В. Психологічні чинники стійкості особистості: наукові погляди. Вісник Національного університету оборони України. 2022. № 69(5). С. 58–66.

Н.Д. Притуляк

здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

Науковий керівник: **В.І. Співак**,

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Період підлітковості є одним із найскладніших етапів психічного розвитку особистості, коли відбувається становлення самоідентичності, формування ціннісних орієнтацій, світогляду та емоційної саморегуляції. У цей час зростає вразливість до внутрішніх і зовнішніх стресорів, що часто проявляється у підвищеному рівні тривожності. Тривожність, як складне психоемоційне утворення, впливає на соціальну активність, самооцінку та комунікативну

поведінку підлітків, зумовлюючи труднощі в адаптації до шкільного середовища та соціальних очікувань. Усвідомлення психологічної природи тривожності в підлітковому віці є необхідною передумовою для розробки ефективних психокорекційних стратегій, зокрема методів, спрямованих на гармонізацію емоційного стану через творчу діяльність.

Проблематика емоційного розвитку підлітків у сучасних умовах набула особливої актуальності, адже останні роки позначені підвищенням рівня стресу, невизначеності та соціальної нестабільності. Це безпосередньо впливає на психоемоційний стан школярів. Підлітковий період (12-16 років) є критичним етапом становлення особистості, у якому відбувається формування ідентичності, розвиток самосвідомості та потреба у визнанні з боку однолітків і дорослих. Саме в цей час підліток стає особливо вразливим до емоційних переживань, а тривожність виступає одним із найпоширеніших проявів внутрішньої напруги (Бех, 2021). Тривожність визначається як емоційний стан очікування небезпеки, що може бути як реальним, так і уявним. На думку К. Р. Мея, тривожність є універсальною реакцією, яка попереджає особистість про можливу загрозу її цілісності, водночас мобілізуючи адаптивні ресурси. У когнітивній психології феномен трактується як результат спотворених інтерпретацій подій і надмірного контролю за власними емоційними реакціями.

Українські вчені розглядають тривожність підлітків як показник дезадаптації, що відображає труднощі у сфері саморегуляції та спілкування (Максименко, 2019; Панок, 2020). На думку Моляко та Носенко (2018), емоційна напруженість є природним супутником розвитку в цьому віці, однак її надмірність свідчить про внутрішній конфлікт між бажанням автономії та потребою у підтримці дорослих. М. Савчин (Савчин, 2023) підкреслює, що підліткова тривожність часто зумовлена невідповідністю між самооцінкою та рівнем домагань, що породжує почуття неспіху й невпевненості.

Багаточисленні дослідження свідчать про зростання рівня соціальної тривожності серед підлітків, особливо в умовах інформаційного тиску та соціальних мереж. Це узгоджується з даними Американської психологічної асоціації (АРА, 2022), яка вказує на тенденцію зростання тривожності серед підлітків через глобальні виклики, соціальну ізоляцію та невизначеність майбутнього.

Психологічні особливості тривожності у підлітковому віці зумовлені як біологічними, так і соціально-психологічними чинниками. Гормональні зміни, властиві пубертатному періоду, посилюють емоційну збудливість і схильність до афективних реакцій. Водночас пошук власного «Я», прагнення самостійності та визнання створюють підґрунтя для внутрішніх суперечностей. За теорією Е. Еріксона, цей період – це стадія "ідентичності проти ролі плутанини", де конфлікти з однолітками та авторитетами провокують тривогу. Когнітивний розвиток за Ж. Піаже це – формально-операційна стадія, яка сприяє абстрактному мисленню, але супроводжується гіперрефлексією, що посилює страх помилок.

Соціальні особливості включають переорієнтацію на ровесників, де тиск конформізму та соціальних мереж провокує тривогу щодо статусу (60–70% підлітків, за АРА, 2022). Сімейне середовище відіграє ключову роль: надмірна опіка формує залежність, конфлікти – страх відкидання (Бех, 2021). Шкільне середовище додає академічного тиску, де відсутність підтримки підвищує ситуативну тривогу (Панок, 2020).

Тривожність має як когнітивні, так і соматичні прояви — від внутрішнього неспокою до порушень сну, головного болю, розладів шлунку. У поведінці підлітків вона часто проявляється униканням соціальних ситуацій, замкненістю або агресією як формою психологічного захисту. За даними Спілберга та Регайзера (Spielberger, Reheiser (2009), надмірна тривожність негативно впливає на успішність і соціальні контакти, тоді як помірний рівень може мати мотиваційний ефект.

Рівні тривожності класифікують за шкалою Спілбергера–Ханіна (STAI): низький (до 30 балів, адаптивний), середній (30–45 балів, помірний) та високий (понад 45 балів, патологічний). За даними 2024 р., 31,9% підлітків мають тривожний розлад, з 8,3% важким (АРА, 2022).

На основі аналізу рівнів і чинників тривожності, доцільно розглянути її основні види, які визначають специфіку проявів і стратегії психокорекції у підлітковому віці. Види тривожності: ситуативна (реакція на стресор, 50–70%), особистісна (стійка риса, 31,9%), шкільна (страх оцінок, 20–30%), соціальна (страх осуду). Ситуативна адаптивна, але хронічна особистісна тривожність призводить до розладів (Савчин, 2023). Диференціація видів

тривожності дозволяє адаптувати психокорекційні методи, де арт-терапія, як невербальний інструмент, ефективно модулює ситуативну тривогу через швидке вираження емоцій, а особистісну – через глибоке усвідомлення «Я-образу».

Для діагностики використовують STAI, тест Філліпса, «Неіснуюча тварина», тест Люшера.

Висновки. Тривожність у підлітковому віці є багатовимірним психічним феноменом, що формується на перетині біологічних, когнітивних і соціальних чинників. Її вивчення має важливе значення для теоретичної психології та практики освітнього процесу. Виявлення джерел підліткової тривожності дозволяє своєчасно здійснювати психопрофілактичну роботу, сприяти розвитку емоційної стійкості, формуванню позитивної самооцінки й адаптивних стратегій поведінки, що обґрунтовує застосування арт-терапії як засобу корекції. Сучасні дослідження підтверджують, що своєчасна корекція тривожності через творчі методики знижує її рівень на 25–30%, сприяючи емоційній стабільності та соціальній адаптації підлітків (АРА, 2022).

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. (2021). Особистісно орієнтований підхід у вихованні підлітків. Київ: Академвидав. 280 с.
2. Максименко С.Д. (2019). Психологічні механізми розвитку особистості підлітка. Київ: Логос. 256 с.
3. Панок В.Г. (2020). Психологія розвитку та соціалізації особистості. Київ: Педагогічна думка. 486 с.
4. Моляко В.О. Носенко Е.Л. (2018). Психологічні особливості емоційного розвитку дітей та підлітків. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. С. 102–115.
5. Spielberger C. D., Reheiser E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3), 271–302. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x>
6. American Psychological Association. (2022). Stress in America™: The impact of uncertainty. Washington, DC: APA. 45 с. Режим доступу: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2022/march-2022-inflation-uncertainty>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 08.10.2025.
7. Савчин М.В. (2023). Вікова психологія: оновлений курс лекцій. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. 320 с.

Н.С. Славіна

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

Б.В. Власій

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОФЕСІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВИБОРУ У СТРУКТУРІ САМОВИЗНАЧЕННЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Неодноразові дослідження показали, що ранній юнацький вік чутливий до проблем взаємозв'язку себе і суспільства, визначення себе в суспільстві і через суспільство (Фельдштейн). У цьому аспекті професійний розвиток є найважливішим аспектом особистісного розвитку.

Різні аспекти проблеми професійного розвитку особистості, включаючи її самовизначення, розробляються в рамках психології праці та професійної підготовки.

Висока теоретична і практична важливість вивчення професії самовизначення особи призвела до її незапрошеного наукового інтересу. Професійне самовизначення розглядається в контексті соціального аспекту (Є. Климов), особистий аспект (Гінзбург), аспект формування життєвих перспектив і пошуку сенсу, який необхідно здійснити.

Реалізовано різні напрями досліджень у відповідній предметній області, зокрема найбільш вивчені такі

- а) місце професійного самовизначення в процесі соціалізації;
- б) особливості психологічної готовності до професійного самовизначення у підлітковому та юнацькому віці;
- в) роль професійного самовизначення у встановленні та розширенні сфер професійних намірів;
- г) професійна орієнтація особи;
- д) внесок професійного самовизначення в процес розвитку і з підвищенням таких особистісних характеристик, як ціннісна спрямованість, мотивація, інтереси, установки;
- е) психологічні особливості професійного розвитку та профункціональні типології особистості.

Останні дослідження характеризуються збільшенням уваги до окремих аспектів професійного самовизначення

Вивчення професійного самовизначення традиційно базується на виявленні трьох складових: емоційної (домінуюча в настрої людини, пов'язана з професією і професійною діяльністю; емоційний відтінок уявлень про майбутнє, зокрема професійного; впевненість у завтрашньому дні), когнітивної (оцінка своєї професійної компетентності, прагнення до зростання; розуміння професійних перспектив, формування професійних навичок, розуміння свого місця в складній системі професійних відносин) і поведінкових (готовність до дій для підтримки або підвищення своєї професійної компетентності, рівень активності в досягненні професійних цілей).

Ми дотримуємося позиції, що професійне самовизначення починається з вибору професії, але на цьому не закінчується, тому що людина стикається в житті з безперервною серією виборів. Характерною в цьому зв'язку є точка зору Супер, який розглядав вибір професії як подію, а процес професійного самовизначення (побудову кар'єри) – як постійно оспоровані вибори.

Зазначається, що вибір професії має особливе значення для старшокласників. Багато в чому це пов'язано з тим, що це, здебільшого, перший нормативний в їхньому житті, тобто обов'язковий, вам-потреба-вибір, від якого не можна втекти. Це подія, яка докорінно змінює хід людського життя в нашій культурі і впливає не тільки на його професійну складову, але і на його шлюбно-сімейні перспективи, і на матеріальне благополуччя, і на психологічне здоров'я, самооцінку, і на відносини з самим собою, і на проживання, подорожі і переїзд, і на багато іншого. Таким чином, важко назвати один аспект способу життя, на який не вплинув би, і в найбільш відповідний спосіб, вибір професії, зроблений у старшому шкільному віці. Професійне самовизначення в рамках вибору професії є важливим аспектом особистісного розвитку в ранньому шкільному віці. Початковим кроком до професійного вибору є побудова бачення професії. Роль репрезентацій як основи професійного самовизначення розглядали багато дослідників.

Аналіз різних підходів до розуміння і структури професійних уявлень дозволили дати таке визначення: професійне представлення – це сукупність образів, що мають рефлексивну, дарувальну, мотивуючу, оціночну, прогностичну функції та забезпечують успіх професійної діяльності.

Образ професії – пізнавально-емоційне виховання, що відображає систему уявлень людини про філософію та її привабливість для неї. Привабливість як істотна складова іміджу професії, що значною мірою впливає на професійний вибір людини, формується її престижем і популярністю на ринку праці. У старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці, як показано в роботах С. Жирзнікова, зв'язок між суб'єктивною привабливістю професії та її соціальним престижем особливо очевидний.

На процес формування професійної ідентичності у старшокласників впливає така композиція соціального контексту: існування зовнішніх позитивних емоційних умов формування професійної ідентичності; існування широких когнітивних можливостей; можливість набуття та реалізації досвіду; відсутність об'єктивних умов, що перешкоджають формуванню професійної ідентичності. За його результатами старшокласники, як встановлено А. Azbel, мають один із таких професійних ідентифікаційних статусів: 1) статус професійної ідентичності; 2) статус заздалегідь визначеної професії особистої ідентичності; 3) статус мораторію на професійну ідентичність; 4) статус досягнутої професійної ідентичності.

Може виникнути небезпека того, що старійшини затримують професійне самовизначення. Ця затримка часто збігається з його загальною незрілістю, інфантильністю поведінки і соціальними орієнтаціями. Спроби батьків пришвидшити, змусити події цей процес відбувається за допомогою прямого психологічного тиску, як правило, дає результат доступу, викликаючи у них зростання тривоги, а іноді і негативну відмову від будь-якого самовизначення, небажання взагалі або мати хобі.

Вибір професії відображає рівень особистих претензій старших однокласників, включаючи їх оцінку їх об'єктивних можливостей і здібностей. Крім того, на нього часто впливає рівень вимог до навичок, який не розуміють самі актори. Зауважте, що високий рівень претензій можна вважати нормальним і також корисним, оскільки він стимулює молоду людину рости та долати труднощі.

Через професійну дезорієнтацію різної етіології підвищується ймовірність помилки при виборі професії. Однак досвід правильного або неправильного вибору професії впливає на рівень тривалої життєдіяльності людини. Так, аналіз психолого-педагогічної та соціально-логічної роботи показав, що самовизначення, включаючи його найважливішу для старшого шкільного віку форму – професійне

самовизначення, відіграє вирішальну роль у діяльності людини. Відображаючи внутрішньо індивідуально-психологічні особливості суб'єкта професійного досвіду та соціальні характеристики навколишньої дійсності, професійне самовизначення реалізується під впливом екзогенних та ендогенних факторів.

Професійний вибір як початковий крок у професійному визначенні, що складається з безперервної послідовності інших персонажів, ґрунтується на існуючих уявленнях суб'єкта, образах, цінних поняттях тощо. У їх формуванні адекватному чи неадекватному, серед інших факторів значний внесок, ще не повністю зрозумілий, робить сім'я.

Визначаючи багато в чому подальші етапи професійного самовідновлення, професійний вибір суб'єкта «збуджує для нього широкий спектр індивідуальних і соціальних наслідків як позитивних (при успішному виборі професії) і негативних (при невдалому виборі професії). Адекватність професійного вибору залежить від уміння включити людину в професійне співтовариство близьких за духом, способом життя і ціннісних орієнтацій людей, що багато в чому визначає його подальше психічне та фізичне здоров'я, задоволеність роботою та зайнятістю, матеріальне благополуччя та багато іншого.

У зв'язку з важливістю успішного професійного вибору в цій галузі для конкретного суб'єкта і для суспільства в цілому необхідна допомога психолога. У роботі психолога повинні бути враховані всі найважливіші детермінанти професійного вибору студентів старших курсів, перш за все, вплив сімейного фону батьків.

Висновок. Самовизначення – найважливіший психологічний акт вибору і утвердження людини в даному життєвому контексті. У межах багато вимірності навколишньої дійсності самовизначення набуває різних форм – етнічної, сімейної, релігійної тощо, серед переліку яких найважливішою формою для старшокласника є професійне самовизначення.

Список використаних джерел

1. Андрухів О. Модель стратегії професійного самовизначення учнівської молоді. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2018. №1. С. 128–135.

2. Арцишевська О. Сутнісний аналіз самовизначення людини. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Філософські науки. 2019. № 11. С. 9–12.

3. Піддячий М.І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних

навчально-виробничих комбінатах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 292 с.

4. Самолова А.Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів. Автореф. дис. ... канд. психол. наук, Запоріжжя, 2019. 19 с.

Н.С. Славіна

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

А.І. Руда

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ «МАЛЮНОК СІМ'Ї» ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Використання технік малювання при вивченні особистості дитини особливо поширене в зарубіжних країнах. У нашій країні малювання як засіб пізнання особистості почало привертати більше уваги лише в останні роки, зокрема в працях (Л. Виготський, І. Божович, І Дубровіна, А. Маркова).

Історично використання малюнку сім'ї пов'язане із загальним розвитком проективної психології. Зростанню інтересу до образотворчих технік сприяла поява фундаментальних монографій МахOVERA та Бака. Графічні мистецтвознавці серед практикуючих психологів стали дуже популярними в середині минулого сторіччя. За даними Сундберга, один з них, тест малюнку людини МахOVERA, в клініках і лікарнях США за частотою застосування поступався лише тесту плям Роршаха. На даний момент важко визначити піонера у використанні сімейного малювання для вивчення міжособистісних стосунків. За шість десятих років ця методика стрімко поширилася в середовищі психологів і в різних географічних регіонах відразу її використання пов'язують з різними назвами. Однак Бернс і Кауфман зазначають, що найдавніша згадка в літературі про застосування сімейного малюнка походить від Халса (1951). Не вдаючись у

подробиці, зауважте лише, що сімейна картина використовувалася для цієї мети ще раніше. Зокрема, розроблена система аналізу та інтерпретації сімейного малюнка вже зустрічається в роботі Вольфа (1947). Цей дослідник надавав виняткового значення впливу сім'ї на розвиток особистості в дошкільному віці, оскільки розроблено ряд методів оцінки внутрішньо сімейних відносин. Один з них – малюнок для завдання «Намалюй свою сім'ю».

На малюнку він аналізує: а) послідовність малювання членів родини, їх просторове розташування, проходячи в малюнку членів сім'ї; б) відмінності графічних представлень у формах, пропорціях, але Вольф чітко не формулює, яке психологічне значення має ті чи інші особливості малювання, але аналіз окремих малюнків містить конкретні інтерпретації. Автор вказує на те, що послідовність у малюванні може вказувати на важливість ролі зображуваних людей у сім'ї – дитина малює від важливого до меншого. Вольф знаходить аналогію в просторовому розташуванні членів сім'ї в малюнку і в ігровій ситуації. Слід звернути увагу на таку розкладку, яка повторюється в інших малюнках і тому відображає справжні реалії для дитини. Автор зазначає, що рідко можна пропустити членів сім'ї і що за цим завжди є причина. Часто це виражає бажання зменшити вплив емоції неприйнятного за своєю суттю члена сім'ї, позбутися від неї. Говорячи про характеристики фігур, автор підкреслює їх розмір. Якщо фактичний стан речей не відповідає співвідношенню цінностей на малюнку, це вказує на те, що значення детерміноване факторами, а не реальністю.

Важливим етапом у розвитку техніки малюнку сім'ї стала робота Холса. Дослідник попросив де те намалювати свою сім'ю на індивідуальній зустрічі, аналізуючи малюнки в контексті більш загальної психологічної інформації про дитину.

Виходячи з великої колекції малюнків Холс змушує зрозуміти, що сімейні малюнки є цінним матеріалом, який можна використовувати для судження про емоційні стосунки дитини з членами сім'ї, як дитина їх сприймає, яку її роль у сім'ї, який її образ Я, ідентифікувати конкуренцію між членами сім'ї та Едиповим комплексом. Холс, а також Вулф при введенні малюнків звертає увагу на положення фігур, і запуск членів сім'ї. Каже про неформальність викладу про дію, взаємну орієнтацію фігур (чи дивляться вони один на одного, чи в різні боки), а також орієнтацію фігури на око глядача (повернене вбік, назад, обличчя). Розуміння дитиною особливостей девіантного малювання

частин тіла, але й до оцінки особливостей малювання як засобу комунікації психічного змісту, а також до символічної інтерпретації.

Новим у роботах Холса є і те, що він аналізує сам процес малювання (за допомогою олівців, стирання намальованого видалення, сумнів, емоційні реакції, спонтанні коментарі). Ці дані дають додаткову інформацію про відношення дитини до зображених деталей, про її загальний емоційний стан.

В даний час найвідомішою модифікацією є Бернс, Кауфман – (Кінестетичний малюнок сім'ї). Модифікатори виходили з того, що в звичайному завданні «малюй свою сім'ю» дитина часто малювала статичну картину, в якій всі члени сім'ї розташовуються в ряд і віч-на-віч. Ці автори намагалися забезпечити дію комплементарного, кінетичного фактора, ввівши в завдання нову інструкцію: «Намалюйте картину, в якій кожен член сім'ї і ви щось робите», а також запропонували свою схему інтерпретації, виділивши 4 клінічно значущих рівня аналізу: а) характеристики окремих фігур, б) дії в стилі, в) символи (Трубавіна, & Бугаєць, 2001).

Інтерпретація характеристик окремих фігур аналогічна інтерпретації особливостей намальованих фігур Холса. Інші рівні аналізу більш оригінальні. За Бернсом і Кауфманом, дії та предмети, зображені на малюнку, містять у собі енергію, співзвучну певним відносинам. «Енергія» або «поля напруженості» можуть відображати гнів, заздрість, конкуренцію, прагнення до тісних контактів тощо (наприклад, гра в м'яч про конкуренцію, ревності; палаючий вогонь - про ворожу опозицію, гнів).

Третій вимір аналізу стилі відноситься до «стратегії» впровадження ЦВК і надає, на думку авторів, інформацію про емоційні відносини. У трактуванні враховуються лише ненормальні стилі – відокремлення фігур одна від одної лініями, криві аркушів, розташування фігур по краях паперу, пропуск фігур тощо (Трубавіна, & Бугаєць, 2001).

Четвертий рівень аналізу – інтерпретація символів. Бернс і Кауфман виділяють близько 40 часто повторюваних символів (наприклад, вода, ліжко тощо), деякі з яких інтерпретуються відповідно до принципів психоаналізу. Ці автори не намагаються приписувати символам фіксовані значення, вказуючи на те, що вони можуть мати індивідуальне значення або набувати свого значення в тій чи іншій ситуації (серед останніх соціальні символи).

У роботі психологічного консультування, особливо тих, хто займається сімейною психотерапією, корисною модифікацією можуть стати Шеарн і Рассел. У цьому випадку сім'ю малює не тільки дитина, а й інші члени сім'ї. Порівняння малюнків дає цінну інформацію про структуру взаємозв'язків у сім'ї, адже дозволяє побачити ситуацію з точки зору кожного з учасників взаємодії. Ця модифікація цікава лише розширенням сфери використання креслення, тим більше, що саме тлумачення здійснюється стосовно рекомендацій Хюльсе.

Експериментальні парадигми, в яких використовується риси сімейства. Крім робіт, що аналізують окремі фрагменти структури малюнка, існують дослідження, в яких риси родини стоїть як цілісний метод дослідження. Такі експериментальні дослідження сімейного малюнка можна розділити на 4 основні групи:

1. Дослідження, які вивчали взаємозв'язок між практиками сімейного малювання та характеристиками особистості дітей (агресивність, тривожність, соціальна адаптація), були визначені різними методами).

2. Дослідження, в яких вивчалися особливості сімейного малювання дітьми певних груп. У цьому випадку групи визначаються не на основі спеціальних методів, як у першому напрямку, а за характеристиками соціальної політики. У цьому напрямку досліджено особливості малювання сім'ї дітьми різного соціально-економічного статусу, расової приналежності, малюнки лише дітей тощо. У цьому випадку цінність сімейного малюнка зрозуміла, його застосування не ставиться під сумнів, він використовується як інструмент дослідження для визначення особливостей груп дітей.

3. Дослідження, які виявили зв'язки між інформацією, отриманою про сім'ю різними методами інформація, отримана під час оцінки малюнку сім'ї.

4. Дослідження, що вивчають зміни в сімейній структурі після експериментально викликаного стану (Трубавіна, & Бугаєць, 2001).

Висновки. Малюнок сім'ї найчіткіше показує переваги перед іншими техніками у вивченні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Його продуктивне застосування запропоновано на початкових етапах консультування: як вступний прийом при використанні тестового акумулятора. Малюнок сім'ї також може бути засобом фіксації терапевтичного ефекту роботи з сім'єю, якщо вона використовується повторно після певного періоду впливу.

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. Посібник. [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. Київ : Просвіта, 2001. 416с.
2. Вовчик-Блакитна О.О. Особистісний розвиток дошкільника в контексті сучасних соціокультурних тенденцій виховання. *Актуальні проблеми психології: Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві: Збірник наукових статей* / за заг. ред. проф. С. Д. Максименка та канд. психол. наук С. О. Ладивір. Київ, 2007. Том IV. 197с.
3. Гаміна Т.С., Гончар О.Ю. Педагогіка сімейного виховання: навчальний посібник. Луганськ : Альма-матер, 2012. 523 с.
4. Гордєєва Ж.В. Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 220с.

Н.С. Славіна

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

Я.В. Фелонюк

магістрант 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ ІЗ НИЗЬКОЮ УСПІШНІСТЮ В НАВЧАННІ

На нашу думку, поняття «результативність в учінні» ширше за «навчальні досягнення», оскільки в процесі навчання відбуваються також виховання та розвиток дитини. Отже, результативність охоплює як засвоєння навчального матеріалу, так і виховані якості учня, що формуються в умовах цілеспрямованого навчального процесу. Навчальні досягнення проявляються в двох основних вимірах. Зовнішній вимір – кількісні показники опанування шкільних дисциплін (ступінь усвідомленості, повноти й міцності знань, сформованість навчальних умінь), які фіксуються оцінками або балами. Внутрішній

вимір – якісні та кількісні зміни в пізнавальних процесах, що визначають рівень засвоєння та подальшого застосування учнем набутого досвіду.

Таке розуміння навчальних досягнень близьке до поняття «успішність». Зокрема, Ю.О. Приходько та В.І. Юрченко трактують успішність як ступінь опанування учнем обсягу знань, умінь і навичок, передбачених програмою, з урахуванням їх усвідомленості, повноти, глибини й міцності; успішність вимірюється оцінками (Приходько, 2002; Савченко, & Приходько, 2003).

Отже, у поняттях «результативність в учінні» та «навчальні досягнення» міститься спільна складова – змінені знання і пізнавальні процеси, які мають як зовнішнє, так і внутрішнє вираження. Ці терміни близькі за змістом і іноді вживаються як синоніми.

Низьку результативність в учінні (початковий рівень навчальних досягнень) більшість психологів називають значущою проблемою початкових класів. Розв'язанню різноманітних аспектів цієї проблеми присвячено багато наукових досліджень. З'ясування особливостей поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні потребує ґрунтовного вивчення психологічних чинників такої результативності.

Науковці (К.М. Волков, Ю.З. Гільбух, І.В. Дубровіна, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, Т.М. Лисянська, Н.О. Менчинська, М.Й. Мурачковський, Л.С. Славіна, В.В. Тарасун та ін.) відзначають, що одна з груп психологічних чинників низької результативності в учбовій діяльності тісно пов'язана з поняттям «навчальність». Під *навчальністю* розуміють «більш-менш повний комплекс пізнавальних процесів, навчальних навичок, які сформовані певною мірою, ставлення до учіння та передусім легкість і швидкість оволодіння новими знаннями», тобто «загальні розумові здібності до засвоєння знань». Дослідники виокремлюють два основних види навчальності: загальну та специфічну. Згідно з цими видами неуспішність також поділяється на два види: 1) загальну – з усіх навчальних дисциплін; 2) специфічну – з однієї навчальної дисципліни (для прикладу, з математики).

До чинників низької навчальності належать *недоліки у пізнавальних процесах*, зокрема: мисленні, пам'яті, увазі, сприйманні та уяві. Водночас К.М. Волков і Т.М. Лисянська слушно відзначають, що з-поміж перерахованих вище процесів найбільш значущим і детермінуючим щодо навчальності є мислення.

Результати експериментальних досліджень психологів засвідчують, що молодші школярі з недоліками у мисленні не здатні

зробити дедуктивні умовисновки. Ці учні вирізняються низьким рівнем абстрагування й узагальнення, що перешкоджає продуктивному розв'язанню ними навчальних завдань.

В.В. Волошина вважає, що в цілому найважливішим фактором успішності учнів початкових класів з математики є «обсяг уваги». На другому місці за значущістю перебуває фактор «стійкість і продуктивність уваги». Значної питомої ваги також надано факторам: «обсяг короткочасної зорової пам'яті» у першому та «обсяг короткочасної слухової пам'яті» у другому класах. Динамічна характеристика факторів успішності школярів з української мови є такою: першокласників – «обсяг уваги», другокласників – «стійкість уваги» і третьокласників – «обсяг слухової пам'яті». Значущими факторами успішності молодших школярів з читання виступають: «стійкість уваги» і «обсяг зорової пам'яті». Водночас виявлено певний вплив фактору «логічне мислення» на успішність з усіх досліджених предметів, а саме: найбільшого значення цьому фактору надано успішності першо- і другокласників з математики та української мови, а також успішності третьокласників з читання (Волошина, 2012).

В.В. Волошина робить важливий висновок: для підвищення навчальної успішності молодших школярів необхідно впроваджувати принципи диференціації навчання та враховувати індивідуальний підхід до кожного учня.

Інша група психологічних причин низької успішності пов'язана з недоліками мотиваційної сфери навчання. Дослідники (А.К. Маркова, О.Б. Орлов, Л.М. Фрідман) розглядають мотиваційну сферу як динамічну індивідуальну структуру, що об'єднує різні спонукання, серед яких один виступає домінуючим залежно від умов навчального процесу, стосунків з однолітками чи дорослими тощо. Усі навчальні мотиви мають емоційне забарвлення, яке визначає ставлення дитини до навчання.

І.В. Дубровіна наголошує на полімотивованості учбової діяльності, водночас виокремлюючи ті мотиви, що найістотніше впливають на її ефективність і на особистісний розвиток дитини: 1) широкі соціальні мотиви (відчуття обов'язку, інтереси, пов'язані зі шкільним життям, почуття товариства тощо); 2) пізнавальні інтереси, які орієнтують учня на сам процес і зміст навчання; 3) мотивація досягнення, яка спрямовує на отримання якісного результату. Відсутність або слабкий розвиток цих мотивів призводить до негативного, амбівалентного або байдуже-нейтрального ставлення до навчання й істотно знижує його продуктивність.

І.Ю. Кулагіна акцентує увагу на тісному взаємозв'язку між недоліками у мотивації учіння, результативністю в учбовій діяльності та ставленням молодших школярів до навчання. Так, провідним чинником формування мотиву уникнення невдачі є низька результативність в учінні. Учні з таким домінуючим мотивом у мотиваційній сфері учіння вирізняються високим рівнем тривожності, страхом, зокрема у ситуаціях оцінювання знань. Розкрита вище тенденція у розвитку мотивації учіння призводить до появи в дитини негативного ставлення до навчання.

Водночас багато вчених І.Ю. Кулагіна, О.В. Скрипченко вважають, що ставлення молодшого школяра до навчання відображається на результативності учіння. Описане вище засвідчує, що з одного боку низька результативність в учінні є чинником негативного ставлення учня до навчання, а з іншого – негативне ставлення школяра до навчання призводить до його неуспішності.

Окреслимо також інші вади мотиваційної сфери навчання. Так, у першокласників часто переважають ігрові мотиви – це зумовлено труднощами опанування навчальної діяльності: такі діти неуважні під час уроку й активно включаються лише в ігрові моменти. До третього класу в багатьох школярів зникає початковий інтерес до школи, пов'язаний із самим фактом бути учнем або отримувати оцінки; внаслідок цього не формуються внутрішня шкільна позиція й усвідомлена мотивація, що може сприяти неуспішності.

Певну роль у порушеннях мотивації відіграють також переживання та негативні емоції, не пов'язані безпосередньо з навчанням – наприклад, психотравмуючі життєві обставини або конфлікти з учителями, однолітками чи батьками.

В цілому, як відзначають психологи, корекційна робота, спрямована на подолання неуспішності в початкових класах, повинна проводитися на засадах індивідуального підходу до школярів з низькою результативністю в учінні. Т.М. Лисянська акцентує увагу на тому, що вчителю необхідно знати індивідуальні особливості кожного школяра для того, щоб вчасно їм допомогти і згідно з виявленими особливостями виробити певний стиль навчальної діяльності.

За даними І.Ю. Кулагіної, одним із чинників, що призводять до слабкої мотивації й подальшої неуспішності, є компенсаторна мотивація – стійка орієнтація учня на позашкільну діяльність (заняття у спортивній секції, комп'ютерні ігри тощо). У таких випадках успіх у зовнішній активності стає для дитини важливішим за навчальні результати, тож

інтерес до шкільного навчання знижується. У багатьох молодших школярів із низькою навчальною результативністю самоствердження відбувається через порушення дисципліни або отримання визнання однокласників (фізичною силою, подарунками тощо), що формує компенсаторну самооцінку.

Учні з несформованими вмінням працювати та почуттям відповідальності вирізняються особливостями своєї поведінки. На уроках вони не дотримуються правил поведінки, не виконують вказівок вчителя, неадекватно реагують на його зауваження та низькі відмітки; не можуть зосередитися на конкретному завданні, закінчити розпочату справу, не вміють докладати ніяких зусиль, відмовляються виконувати навчальні завдання, не завершують до кінця розпочату роботу. В результаті рівень навчальних досягнень у таких школярів стає низьким.

Психологи зазначають, що однією з причин шкільної неуспішності в початкових класах є нерозвинений механізм самоконтролю. Н.В. Рєпкіна підкреслює, що в процесі навчання в початковій школі діти часто опановують завдання шаблонними способами, вирішуючи стандартні вправи автоматично; це призводить до того, що в окремих учнів не формується внутрішній самоконтроль – вони здатні регулювати свою діяльність лише за вказівкою вчителя або батьків. Ознакою слабого самоконтролю є помилки, які залишаються в роботах учнів навіть після виконання ними контрольних операцій.

Експериментальні дослідження показали, що учні з низьким рівнем самоконтролю також характеризуються низькою здатністю контролювати поведінку: їхні реакції переважно визначаються ситуацією та властивими рисами особистості – гіперактивністю, інфантильністю, агресивністю.

Висновок. Здійснений теоретичний аналіз наукової психологічної літератури з проблеми поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні засвідчив, що її комплексне вивчення не виступало предметом уваги науковців.

Список використаних джерел

1. Волошина В.В. Розвиток пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2003. 214 с.
2. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. Київ : Рад. школа, 2002. 126 с.
3. Савченко К.В., Приходько К.В. Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності: *навчально-методичний посібник*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 60 с.

В.І. Співак

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

І.М. Кьолер

здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ТА
САМОСПРИЙНЯТТЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Труднощі формування адекватної самооцінки та цілісного самосприйняття в підлітковому віці зумовлюються, зокрема, інтенсивними змінами соціальних очікувань, норм і стандартів, з якими стикається особистість у процесі психічного та соціального розвитку. Саме на етапі активного становлення особистісної ідентичності в підлітка загострюється потреба у пошуку власного «Я», визначенні меж автономності та формуванні ефективних способів самовираження. Реалізація цього процесу неможлива без підтримки значущих дорослих – передусім батьків і педагогів, – які мають розглядати розвиток позитивного самосприйняття та реалістичної самооцінки як одне з ключових завдань виховної взаємодії.

Аналізуючи можливості педагогічного психолога у сприянні розвитку самооцінки підлітків, доцільно виокремити основні форми, методи та напрями його професійної діяльності. Передусім можна визначити два провідні вектори роботи.

Перший напрям передбачає індивідуальну роботу з підлітком, яка спрямована на усвідомлення його власних досягнень, підтримку у здобутті значущого соціального статусу в групі та стимулювання самореалізації через розвиток особистісних здібностей. Така стратегія орієнтована на розкриття потенціалу особистості, формування позитивної «Я-концепції» та корекцію внутрішнього ставлення дитини до себе. Важливу роль у цьому процесі відіграють дорослі, які створюють умови для розвитку конструктивних форм самовираження,

що, у свою чергу, забезпечує підтримку індивідуальності підлітка як ключової цінності.

Другий напрям полягає у взаємодії з соціальним оточенням підлітка – насамперед із батьками та педагогами. Його завданням є оптимізація виховних впливів дорослих та узгодження їхніх зусиль задля створення сприятливого середовища для соціального розвитку дитини. Позитивна підтримка та конструктивна міжособистісна взаємодія сприяють підвищенню впевненості підлітка, формуванню адаптивних моделей поведінки, розвитку навичок конструктивного розв'язання конфліктів і здатності до саморефлексії. Формування цих компетентностей забезпечує становлення уявлень підлітка про себе як цілісну й соціально відповідальну особистість.

Важливу роль у формуванні самооцінки відіграють батьки. Існує широкий спектр психологічних засобів, спрямованих на підвищення впевненості підлітка у власних можливостях, причому найбільш дієвим із них є підтримка у визначенні та розвитку його найсильніших рис і здібностей. Усвідомлення власних успіхів сприяє формуванню почуття значущості та розширенню можливостей для самореалізації. Доведено, що прагнення до активної самореалізації значною мірою залежить від емоційної підтримки, прийняття та любові з боку батьків. Кожна дитина потребує безумовної підтримки, яка не залежить від рівня її досягнень, оскільки саме вона забезпечує фундамент для гармонійного особистісного розвитку.

У контексті психодіагностичної діяльності педагога-психолога важливо підкреслити широкий спектр методів, що застосовуються для вивчення особистісних особливостей підлітків. Психодіагностичні інструменти дозволяють оцінити емоційний стан, соціальні установки, поведінкові особливості та когнітивні характеристики, що вимагає комплексного підходу.

Одним із результативних методів є техніка незакінчених речень, що дає змогу виявити сфери особистісної невпевненості, приховані переживання та внутрішні конфлікти підлітка. Завершуючи запропоновані фрази, досліджуваний вільно проєктує власні думки, емоції та установки, що сприяє глибшому розкриттю його внутрішніх переживань і рівня домагань.

Вагоме значення мають також методики аналізу малюнків, які дозволяють визначити інтереси підлітка, риси характеру та особливості темпераменту. Проєктивні малюнки нерідко містять символічні

елементи, що відображають емоційний стан: наприклад, домінування темних відтінків може свідчити про підвищену тривожність або емоційне напруження, а велика кількість хаотичних ліній – про імпульсивність чи нестійкість емоційних реакцій.

Такі традиційні методи, як бесіда та анкетування, використовуються для вивчення ставлення підлітка до навчального середовища, особливостей взаємодії з педагогами та однолітками. Це дозволяє виявити соціально-психологічні труднощі, рівень адаптації та провідні мотиви навчальної діяльності.

Проективні малювальні методики загалом забезпечують глибше розуміння внутрішнього світу підлітка, його ціннісних орієнтацій, рівня самооцінки та особистісної мотивації. Зібрані дані допомагають педагогу-психологу формувати ефективні стратегії розвитку самосвідомості, підвищення навчальної мотивації та корекції поведінкових патернів. Важливо враховувати, що низькі навчальні досягнення не завжди пов'язані з інтелектуальними труднощами; часто вони відображають внутрішні конфлікти, емоційне неблагополуччя, занижену самооцінку або проблеми соціальної адаптації.

Отже, процес формування самооцінки та самосприйняття в підлітковому віці є багатофакторним і визначається як індивідуально-психологічними особливостями дитини, так і умовами її соціального оточення. Педагогічний психолог відіграє ключову роль у цьому процесі, оскільки його діяльність спрямована не лише на підтримку особистісного розвитку підлітка, а й на оптимізацію виховних впливів з боку батьків та педагогів. Використання комплексу психодіагностичних методів, включно з проективними техніками, бесідами та анкетуванням, дає змогу всебічно оцінити емоційний стан, потреби, мотиваційні орієнтації та характерологічні особливості підлітка. Отримані дані створюють підґрунтя для розроблення цілеспрямованих психокорекційних і розвивальних заходів, що сприяють зміцненню впевненості, формуванню позитивної «Я-концепції» та соціально адаптивної поведінки. Особливої уваги потребує участь батьків, чия емоційна підтримка, прийняття та схвалення виступають необхідною умовою гармонійного особистісного становлення дитини. У сукупності ці фактори забезпечують створення сприятливого середовища, у якому підліток може вибудовувати реалістичне уявлення про себе, успішно долати внутрішні суперечності та розвивати здатність до відповідальної соціальної взаємодії.

О.М. Чайковська

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

Т.Ю. Нікітіна

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У сучасних умовах динамічних змін на ринку праці, зростання вимог до професійної мобільності та конкурентоспроможності, вибір майбутньої професії стає складним і відповідальним кроком для старшокласників. Професійне самовизначення не лише визначає подальшу освітню та професійну траєкторію особистості, а й суттєво впливає на рівень її адаптації, самореалізації та життєвої задоволеності.

Психологічні умови формування професійного самовизначення мають особливу значущість, оскільки саме в старшому шкільному віці відбувається активний розвиток самосвідомості, рефлексії, ціннісних орієнтацій, формуються установки щодо майбутнього. Наявність або відсутність відповідних психологічних передумов – таких як сформованість мотиваційної сфери, адекватна самооцінка, інтерес до професійної діяльності, підтримка з боку значущих дорослих – значно впливає на ефективність процесу професійного самовизначення.

Отже, дослідження психологічних умов, які сприяють або перешкоджають успішному професійному самовизначенню старшокласників, є важливим як з теоретичної точки зору (для розуміння механізмів розвитку особистості), так і з практичної – для розробки ефективних профорієнтаційних програм, психологічного супроводу та підтримки учнів у період вибору професійного шляху.

Окремі аспекти професійного самовизначення особистості стали предметом наукових розвідок як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Серед них варто відзначити роботи М. Афтон, А. Боднар, О. Василенко, А. Великої, В. Гладкової, Л. Гриценко, Л. Гуцан, О. Каденко, Дж. Кастілло, В. Лозовецької, Н. Ляховченко, О. Морін,

З. Охріменко, О. Пархоменко, О. Перепелиці, В. Петрук, К. Рибалочки та інших.

Р. Кулаков наголошує, що професійне самовизначення в період ранньої юності є водночас і процесом, і результатом загального професійного становлення старшокласника як суб'єкта майбутньої трудової діяльності. На його думку, саме в цей період учні старших класів конкретизують свої уявлення про майбутній соціально-професійний статус у межах обраного профілю навчання, формують професійні наміри, рівень домагань та самооцінку відповідно до змісту й напрямів профільної освітньої підготовки (Кулаков, 2014).

Л. Шрагіна та Р. Полякова наголошують, що старшокласники надають великого значення термінальним цінностям, що свідчить про прагматичний підхід до вибору майбутньої професії. Для них важливо поєднання фінансової стабільності з особистим задоволенням від професійної діяльності. Дослідження виявило, що серед учнів найбільш пріоритетними є реалістичний, інтелектуальний і соціальний типи професійної орієнтації, що свідчить про їхню зацікавленість у сферах, які потребують практичних умінь, розумових зусиль і розвинених комунікативних навичок. Результати статистичного аналізу показали наявність позитивного зв'язку між типом професійної орієнтації та мотивацією досягнення успіху, що підкреслює важливу роль цілеспрямованості у процесі професійного самовизначення (Шрагіна, & Полякова, 2024).

Доцільною видається точка зору Н. Ляховченко, який виокремлює низку чинників, що впливають на професійний вибір. Серед них: соціальні очікування щодо майбутньої професії, прагнення до суспільного визнання, вплив думки родини або значущих дорослих, позиція однолітків, ставлення вчителів, індивідуальні професійні та життєві плани, рівень розвитку здібностей та їх реалізація, поінформованість щодо різноманітних професійних сфер, а також наявні схильності. Окрім зовнішніх факторів, дослідники звертають увагу й на вікові особливості старшокласників, зокрема на їх нестабільну самооцінку та особливості ціннісної сфери (Ляховченко, & Петрук, 2014).

Профорієнтаційна робота в загальноосвітніх закладах відіграє важливу роль у процесі вибору професії старшокласниками. І. Чечко підкреслює, що підготовка учнів до професійного самовизначення повинна бути невід'ємною частиною освітнього процесу саме в старшій школі, оскільки саме в цьому віці відбувається становлення

інтелектуальної та морально-світоглядної зрілості, а також активне формування системи соціальних установок, серед яких центральне місце посідає особистісне й професійне самовизначення. Дослідник виділяє ефективні форми та методи профорієнтаційної роботи, які доцільно застосовувати в межах навчально-методичної діяльності закладу загальної середньої освіти для розвитку професійної спрямованості старшокласників. До них належать як традиційні підходи – бесіди, лекції, семінари, дискусії, так і профорієнтаційні ігри, профконсультаційні методики, адаптовані до сучасних умов та орієнтовані на потреби оновленої системи освіти (Чечко, 201).

Висновки. Формування професійного самовизначення старшокласників є складним і багатограним психологічним процесом, що відбувається під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. До ключових психологічних умов, що забезпечують успішне професійне самовизначення, належать: сформованість мотиваційної сфери, адекватна самооцінка, рівень розвитку рефлексії, наявність чітких ціннісних орієнтацій, а також сприятливе соціальне середовище (родина, школа, однолітки, консультативна підтримка). Усвідомлення власних інтересів, здібностей і можливостей у поєднанні з достатнім рівнем поінформованості про світ професій створює психологічне підґрунтя для свідомого та відповідального вибору життєвого шляху. Таким чином, цілеспрямована психологічна підтримка та профорієнтаційна робота з учнями старших класів є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості та її подальшої професійної реалізації.

Список використаних джерел

1. Кулаков Р.С. Психологічні особливості становлення готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах навчання. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. № 26. 2014. С.340–352.
2. Ляховченко Н.В., Петрук В.А. Аналіз факторів, що впливають на вибір майбутньої професії старшокласниками. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2014. № 4. С. 125–128.
3. Чечко І.І. Професійне самовизначення старшокласників в контексті профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 1. С. 146–152.
4. Шрагіна Л.І., Полякова Р.О. Індивідуально-психологічні особливості старшокласників як фактор професійної спрямованості. *Ментальне здоров'я*. Вип. № 3. 2024. С. 83–88.

А.В. Чумак

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

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Розвиток мовленнєвої поведінки є важливою передумовою становлення особистості, оскільки саме через мовлення людина пізнає світ, виражає власні думки і емоції, регулює поведінку та формує уявлення про себе. Мовлення виконує не лише комунікативну, а й когнітивну та ціннісно-смыслову функції, виступаючи інструментом осмислення досвіду й побудови внутрішнього світу.

Важливо зауважити, що у молодшому підлітковому віці активно формується самосвідомість та зароджуються елементи рефлексії, що дозволяють дитині поступово усвідомлювати власні емоції, мотиви та вчинки. Мовленнєва поведінка в цей період набуває особливого значення, оскільки слугує засобом репрезентації внутрішнього світу, а також інструментом регуляції емоційних станів і налагодження взаємовідносин із ровесниками. Отже, опанування зрілих форм мовленнєвої поведінки в даний віковий період сприяє усвідомленню власних переживань, адекватному вираженню емоцій, встановленню конструктивних стосунків з оточенням і гармонійному особистісному розвитку.

Розвиток мовленнєвої поведінки молодших підлітків тісно пов'язаний із формуванням навичок вольової саморегуляції, оскільки саме в цьому віці зростає потреба у свідомому контролі власних психоемоційних станів та їх соціально прийнятному вираженні. Мовлення при цьому виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом внутрішньої регуляції: через слова підліток навчається розпізнавати, осмислювати та впорядковувати власні емоційні переживання. Сучасні дослідження демонструють, що використання спеціальних вербальних технік сприяє підвищенню рівня саморефлексії, зниженню емоційної напруги та розвитку усвідомленої мовленнєвої активності [4].

Одним із ефективних інструментів такого розвитку є експресивне письмо, яке передбачає письмове формулювання власних емоційних і когнітивних реакцій на значущі події [4]. Для молодших підлітків ця

техніка може виконувати подвійну функцію: з одного боку, вона забезпечує афективне розвантаження через структуроване вираження емоцій, а з іншого – розвиває інтраперсональний (внутрішньомовленнєвий) компонент мовленнєвої поведінки, оскільки залучає внутрішнє мовлення до процесу осмислення досвіду. Коли дитина описує свій стан словами, відбувається інтеграція емоційного досвіду у когнітивну систему – перетворення почуттів на осмислені вербальні конструкції, що є важливою умовою розвитку особистості.

Згідно з дослідженням Метью Лібермана, свідомо вербалізація емоцій (affect labeling) активує префронтальні ділянки мозку, відповідальні за самоконтроль, і водночас знижує активність амігдали, яка забезпечує імпульсивні афективні реакції. Таким чином, здатність називати емоції словами сприяє розвитку саморегуляції й запобігає афективним зривам [3]. Для молодшого підлітка це особливо важливо, адже саме в цей період формується усвідомлення власних почуттів, потреба у самопрезентації та емоційному самовираженні. На нашу думку, систематична практика усного й письмового опису власних переживань сприяє розвитку зрілої мовленнєвої поведінки, що відображає емоційну компетентність особистості та здатність до конструктивної взаємодії.

Необхідно відмітити, що одним із ключових компонентів мовленнєвої поведінки є лексико-семантичний репертуар, який охоплює індивідуальний запас слів, їх значень та асоціативних зв'язків, а також здатність доречно використовувати мовні одиниці відповідно до ситуації спілкування. Як підкреслює відомий дослідник Майкл Томаселло, формування лексико-семантичного репертуару відбувається не через механічне запам'ятовування слів, а завдяки багаторазовому використанню мовних одиниць у соціально значущих контекстах, в яких вони набувають конкретного прагматичного змісту. Таким чином, мовлення розвивається через досвід живої комунікації, що забезпечує не лише збагачення словникового запасу, а й глибокого розуміння смислів, гнучкість та точність мовленнєвих висловлювань [5]. Правомірно стверджувати, що розвиток лексико-семантичного репертуару підлітків доцільно здійснювати через комунікативно спрямовані тренінги та ігрові форми роботи, що стимулюють активне використання мовних засобів у різних соціальних контекстах, сприяючи гнучкості й усвідомленості мовлення.

Важливо наголосити на тому, що зниження прояву деструктивних форм мовленнєвої поведінки у підлітків можливе завдяки тренінговим

програмам, які містять вправи з розвитку емоційного інтелекту та комунікативних навичок. Дослідження показують, що такі інтервенції сприяють зниженню рівня вербальної агресії та імпульсивності через формування здатності усвідомлювати й регулювати емоційні стани [1]. Ефективними є групові тренінги, рольові ігри та соціально-комунікативні заняття, що формують навички конструктивного вираження емоцій, а також сприяють ефективній міжособистісній взаємодії з однолітками. Доведено, що системне впровадження подібних програм у шкільному середовищі має статистично значущий ефект у зменшенні агресивної поведінки [2].

Висновки. Розвиток мовленнєвої поведінки в підлітковому віці є важливим чинником становлення особистості, оскільки сприяє цілісному розвитку когнітивної, емоційної та соціальної сфер. Формування лексико-семантичного репертуару та конструктивних форм мовленнєвої взаємодії підвищує рівень саморегуляції, усвідомленості та ефективності комунікації. Водночас профілактика деструктивних проявів мовленнєвої поведінки потребує впровадження цілеспрямованих психолого-педагогічних програм, орієнтованих на розвиток емоційного інтелекту та соціальних навичок, що підтверджується сучасними емпіричними дослідженнями.

Список використаних джерел

1. Castillo-Eito L., Armitage C. J., Norman P., Day M. R., Dogru O. C., Rowe R. M. How can adolescent aggression be reduced? A multi-level meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2020. Vol. 78. P. 12–16.
2. Castillo-Gualda R., Cabello R., Herrero M., Rodriguez-Carvajal R., Fernández-Berrocal P. A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence*. 2018. Vol. 28, no. 1. P. 186–198.
3. Lieberman M. D., Eisenberger N. I., Crockett M. J., Tom S. M., Pfeifer J. H., Way B. M. Putting Feelings into Words: Affect Labeling Disrupts Amygdala Activity in Response to Affective Stimuli. *Psychological Science*. 2007. No. 18. P. 421–428.
4. Pennebaker J., Chung C. K. Expressive Writing: Connections to Physical and Mental Health. *The Oxford Handbook of Health Psychology*. 2011. P. 417–437
5. Tomasello M. Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge : Harvard University Press, 2005. 408 p.

Dmytro Bihunov

PhD in Psychology, Associate Professor, Doctoral Student,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, Ukraine

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PERIOD OF EMERGING ADULTHOOD

As psychological research has advanced, scholars have recognized that many individuals in their late teens and twenties do not neatly fit the developmental criteria of either adolescence or adulthood. In response to this observation, Jeffrey Jensen Arnett introduced the concept of “emerging adulthood” – a distinct developmental period typically spanning ages 18 to 25, though extending up to the late twenties in some socio-cultural contexts. Arnett described this period as one of being “in-between,” wherein most young people report feeling neither adolescent nor fully adult (Arnett, 2000).

Emerging adulthood is characterized by five central features: identity exploration, instability, self-focus, feeling in-between, and a sense of possibilities (Arnett, 2004, 2013). During these years, individuals navigate major life transitions such as leaving the parental home, pursuing higher education, forming romantic relationships, and entering the workforce. However, the increasing complexity of modern life – prolonged education, economic precarity, and delayed family formation – has made this stage more fluid, extended, and psychologically demanding than in prior generations.

In this dynamic life stage, emotional intelligence – the ability to perceive, understand, regulate, and utilize emotions effectively (Mayer et al., 2016) – plays a pivotal role in adaptation and wellbeing. High levels of emotional intelligence help emerging adults manage autonomy, navigate shifting interpersonal relationships, and make sound career or educational choices.

Recent evidence indicates that emotional competencies continue to develop throughout emerging adulthood. Pérez-González, Saklofske and Mavroveli found that trait emotional intelligence – a construct originally defined by Petrides and Furnham – is developmentally malleable and responsive to adult life experiences, underscoring its potential for growth beyond adolescence (Petrides & Furnham, 2001; Pérez-González et al. (2020). This suggests that emotional intelligence is not fixed at adolescence but can be strengthened through experience, reflection, and formal education.

Moreover, cross-cultural studies demonstrate that emotional intelligence contributes differently to wellbeing across societies. In a comparative study of

Israeli and Indian emerging adults, emotional intelligence significantly predicted life satisfaction among Israeli participants, whereas spiritual intelligence was more influential for Indian participants (Walter et al., 2024). This highlights the cultural embeddedness of emotional development and the need for culturally attuned models of emotional competence.

A growing body of research connects emotional intelligence with psychological wellbeing and mental-health outcomes in emerging adults. For instance, a study of Spanish university students aged 18 – 29 revealed that emotional clarity and emotional repair were inversely correlated with symptoms of anxiety, depression, and stress, indicating that emotional intelligence serves as a protective factor during this vulnerable period (Rodríguez-Sáez et al., 2025).

Similarly, emotional intelligence appears to mediate the relationship between parenting styles and social outcomes. Jiao, Cui and Fincham reported that over-parenting was associated with loneliness and social anxiety among emerging adults, and that deficits in emotion regulation partially explained this link (Jiao et al., 2024). This finding suggests that emotional intelligence not only buffers stress but also facilitates social adjustment and independence from parental influence.

From an applied perspective, higher emotional intelligence has also been associated with career readiness and aspiration. In a study of young adults aged 20 – 25, those with greater emotional intelligence reported stronger career ambitions and confidence in achieving long-term professional goals, mediated by parental education and socio-economic background (McNally & Cassidy, 2023). Emotional competence thus supports the internal motivation and resilience required for navigating early career challenges.

Summing up mentioned above, it should be said that these findings position emotional intelligence as a developmental asset central to the psychosocial maturation of emerging adults. Emotional intelligence, when adequately nurtured, promotes adaptive emotion regulation, relational stability, and psychological wellbeing – facilitating a smoother transition to full adulthood. Conversely, its underdevelopment can heighten vulnerabilities to anxiety, depression, and relational instability.

Given the malleability of emotional skills during this life stage, interventions designed to enhance emotional intelligence – through higher-education programs, counselling, and peer-mentoring initiatives – may offer significant benefits for both individual and societal wellbeing. Emerging adulthood, therefore, represents not only a period of identity formation and exploration but also a crucial window for emotional growth and resilience building.

References

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. Issue 5. Pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
2. Arnett J. J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford: Oxford University Press, 2004. 394 p.
3. Arnett J. J. The Evidence for Generation We and Against Generation Me. *Emerging Adulthood*. 2013. Volume 1. Issue 1. Pp. 5-10. <https://doi.org/10.1177/2167696812466842>
4. Jiao C., Cui M. & Fincham, F. D. Overparenting, Loneliness, and Social Anxiety in Emerging Adulthood: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Emerging Adulthood*. 2024. Vol. 12. Issue 1. Pp. 55–65. DOI: 10.1177/21676968231215878
5. Mayer J.D., Caruso D. R. & Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8. Issue 4. Pp. 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
6. McNally L. & Cassidy T. Attachment, emotional intelligence and career aspirations in emerging adulthood. *Iris Journal of Education and Research*. 2023. Vol. 2. Issue 1. Article IJER.MS.ID.000527. <https://irispublishers.com/ijer/fulltext/Attachment-Emotional-Intelligence-and-Career-Aspirations-in-Emerging-Adulthood.ID.000527.php>
7. Rodríguez-Sáez J.L., Martín-Antón L.J., Salgado-Ruiz A. & Carbonero-Martín M.Á. Emerging adulthood, socioemotional variables and mental health in Spanish university students. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13. Article 531. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02804-y>
8. Pérez-González J. C., Saklofske D. H. & Mavroveli S. Trait emotional intelligence: Foundations, assessment, and education. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
9. Petrides K. V., & Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15. Issue 6. Pp. 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
10. Walter O., Kasler J. & Routray S. Emotional intelligence, spiritual intelligence, depression and anxiety, and satisfaction with life among emerging adults in Israel and India: the impact of gender and individualism/collectivism. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12. Article 332. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01806-6>

IMPONDERABILIA W PRACY PEDAGOGA – NIEWIDZIALNE FUNDAMENTY WYCHOWANIA

Wprowadzenie. Współczesna pedagogika coraz częściej podkreśla znaczenie czynników niematerialnych, subtelnych i trudnych do zmierzenia, które wpływają na efektywność procesów wychowawczych. Jednym z kluczowych pojęć opisujących te zjawiska są **imponderabilia** – niewidzialne, lecz niezwykle istotne elementy obecne w pracy każdego pedagoga. Choć nie dają się uchwycić w kategoriach statystycznych, stanowią fundament relacji wychowawczych i autentycznego oddziaływania pedagogicznego [1].

1. Pojęcie imponderabiliów w pedagogice i ich rola w relacji pedagogicznej

Termin „imponderabilia” wywodzi się z łaciny (*imponderabilis*) i oznacza rzeczy nieuchwytne, nieważkie, ale znaczące. W pedagogice odnosi się do takich elementów jak atmosfera relacji, sposób bycia nauczyciela, jego ton głosu, gesty, postawa wobec ucznia, poczucie obecności i autentyczności [2]. Są to zjawiska trudne do zoperacjonalizowania, ale ich brak lub obecność wpływa bezpośrednio na jakość wychowania.

Imponderabilia są szczególnie istotne w pracy z dziećmi i młodzieżą w trudnych sytuacjach życiowych, gdzie to nie tylko struktury i programy decydują o skuteczności pomocy, ale właśnie klimat relacji oparty na zaufaniu i empatii [3].

Imponderabilia budują „tkankę emocjonalną” procesu wychowawczego, której nie można zastąpić przepisami, instrukcjami ani technikami dydaktycznymi. Kluczowe aspekty ich roli to:

- Zaufanie i poczucie bezpieczeństwa – budowane nie słowami, lecz postawą nauczyciela [4].
- Autentyczność pedagoga – bycie sobą w relacji z uczniem, bez maski „autorytetu” [5].
- Empatia i uważność – zdolność do odczytywania niewypowiedzianych potrzeb, emocji i stanów wychowanka [6].
- Subtelne sygnały komunikacyjne – np. gesty, mimika, spojrzenie, które mogą więcej znaczyć niż długie przemówienia [7].

2. Imponderabilia w codziennej praktyce

Codzienna praca pedagoga pełna jest sytuacji, w których imponderabilia decydują o jakości kontaktu z uczniem:

- Milczenie z uczniem po traumatycznym wydarzeniu może być bardziej wspierające niż wyrażenie współczucia słowami.
- Spojrzenie pełne zrozumienia może być ważniejsze niż wygłoszenie wykładu moralnego.
- Cierpliwe wysłuchanie może zbudować most porozumienia tam, gdzie zawiodły inne środki wychowawcze.

Jak zauważa Krzysztof Rubacha, „pedagogika to sztuka obecności”, a ta obecność wyraża się właśnie przez imponderabilia [8].

Imponderabilia są ściśle powiązane z etyką pedagogiczną. Pedagog, który swoją postawą uosabia szacunek, dyskrecję i odpowiedzialność, nie tylko przestrzega kodeksu zawodowego, ale kształtuje postawy moralne uczniów przez osobisty przykład. To nie treść zajęć wychowawczych, ale sposób, w jaki nauczyciel rozmawia z uczniami, reaguje na błędy, okazuje wsparcie – tworzy etyczny wymiar wychowania [9].

3. Znaczenie imponderabiliów w czasach kryzysu edukacji

W dobie cyfryzacji, pośpiechu i standaryzacji edukacji rośnie ryzyko spłylenia relacji wychowawczych do przekazu informacji i oceniania. Imponderabilia przypominają, że szkoła to nie tylko miejsce nauki, ale także – a może przede wszystkim – przestrzeń spotkania człowieka z człowiekiem.

Pedagog, który dostrzega wartość rzeczy niemierzalnych, buduje szkołę opartą na zaufaniu, dialogu i wspólnym przeżywaniu codzienności. Taka szkoła staje się środowiskiem wychowawczym, a nie tylko instytucją edukacyjną.

Należy nadmienić, że imponderabilia to też to, co nas konstytuuje. To zdefiniowanie, co rozumiemy pod tak ważnymi pojęciami jak wolność, godność, honor, szacunek do siebie i innych, odpowiedzialność, samorozwój, itp. Takie rozumienie imponderabiliów niesie ze sobą potrzebę konkretnych działań pedagogicznych, ujednolicenia stanowisk definicyjnych, co w czasach kryzysu edukacji nie jest jednoznaczne.

Podsumowanie. Imponderabilia to nieuchwytnie, lecz fundamentalne elementy pracy pedagogicznej. Stanowią cichy język wychowania, który przemawia przez atmosferę, relację, postawę i gesty nauczyciela. Ich znaczenie jest tym większe, im trudniejszy jest kontekst wychowawczy. Dlatego właśnie świadome uwzględnienie imponderabiliów w refleksji pedagogicznej i praktyce edukacyjnej staje się nie tylko wartością dodaną, ale warunkiem skuteczności wychowania.

Bibliografia

1. Tchorzewski W., *Imponderabilia w pedagogice – niewidzialne, lecz istotne*, „Edukacja i Dialog”, nr 2, 2021.

2. Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa: Wyd. Aletheia, 2006.
3. Pólturzycki J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2013.
4. Sztumski J., *Wartości i normy społeczne*, Katowice: Wyd. Śląsk, 2009.
5. Kwiatkowska H., *Etyka nauczycielska*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak, 2005.
6. Kielar-Turska M., *Komunikacja interpersonalna w edukacji*, Kraków: Wyd. UJ, 2000.
7. Tomaszewski T., *Spółeczna psychologia wychowania*, Warszawa: PWN, 1999.
8. Rubacha K., *Zarys metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa: Wyd. PWN, 2011.
9. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Impuls, 2007.

Dr Anna Śniegulska
Uniwersytet Rzeszowski

SAMOBÓJSTWA WŚRÓD DZIECI I MŁODZIEŻY JAKO PROBLEM CZASÓW WSPÓŁCZESNYCH. REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

Przemiany społeczne, kulturowe, cywilizacyjne i ekonomiczne, które dokonały się na świecie w ostatnich dekadach odmieniły życie ludzi i całych społeczeństw. Niewątpliwie przyczyniły się do poprawy jakości egzystencji, ale też w wielu wymiarach funkcjonowania człowieka odbiły się w sposób niekorzystny. Wzrost tempa życia, presja osiągnięć, wzrost preferencji materializmu i konsumpcjonizmu, relatywizacja wartości etycznych czy rozwój technologii cyfrowych doprowadziły do dezintegracji więzi społecznych, osłabienia wychowawczego znaczenia rodziny i relacji wewnątrzrodzinnych.

Te negatywne tendencje spowodowały wzrost zachowań dewiacyjnych, jak też osłabiły kondycję psychiczną dzieci i młodzieży. Jest to o tyle niepokojące, że zdrowie psychiczne jest fundamentalnym aspektem funkcjonowania i rozwoju człowieka. Warunkuje ono realizację celów życiowych, rozwój duchowy, relacje społeczne, edukację i pomyślność zawodową oraz kształtowanie poczucia własnej wartości. Silna kondycja psychiczna jest zatem podstawą szczęśliwego i konstruktywnego życia.

Tymczasem znakiem czasów stała się wzrastająca liczba problemów psychicznych wśród dzieci i młodzieży. Coraz więcej młodych osób zmagają się ze stanami lękowymi, depresjami, zaburzeniami odżywiania i uzależnieniami. Młodzież miewa myśli samobójcze, jak też podejmuje próby odebrania sobie życia [Lechowicz-Dyl 2023].

Na zachowania samobójcze, tzn. na myśli i próby samobójcze, jak i dokonanie samobójstwa [Ziółkowska 2016: 17] wpływa wiele czynników, które wzajemnie na siebie oddziałują. Najczęściej wyróżnia się uwarunkowania związane z trudną sytuacją rodzinną (choroby psychiczne członków rodziny, zaniedbanie, przemoc, nałogi), społeczną izolację, choroby somatyczne i psychiczne, stresujące wydarzenia i różne inne przeciwności życiowe.

Największą rolę w genezie zachowań samobójczych dzieci i młodzieży odgrywa niewłaściwie funkcjonujące środowisko rodzinne. Najważniejsze korelaty tych zachowań prezentuje tabela 1.

Tabela 1.

**Czynniki związane z rodziną mające wpływ na podejmowanie
przez młodzież prób samobójczych**
[za: Makara-Studzińska 2013: 76].

Czynnik	%
Uczucie emocjonalnego odrzucenia przez rodziców	57
Konflikty z rodzicami	48
Śmierć jednego lub obojga rodziców	45
Alkoholizm ojca	34
Alkoholizm matki	27
Konflikty między ojcem i matką	26
Struktura rodziny	12
Konflikty z rodzeństwem	11
Inne	5

Szczególną rolę w pojawieniu się zachowań suicydalnych odgrywa deficyt poczucia bezpieczeństwa w okresie dzieciństwa, brak oparcia w rodzinie oraz niemożliwość nawiązania kontaktu z rodzicami [Makara-Studzińska 2013: 76]. Zatem kluczowe znaczenie odgrywa brak bliskich i serdecznych relacji rodzinnych, warunkujących dobre samopoczucie młodego człowieka i przekonanie o swojej wartości. Dzieci i młodzież pozbawiona takich relacji z rodzicami odczuwa osamotnienie, bezradność, brak wsparcia, nierozumienie, co następnie rodzi niepokój, smutek i cierpienie. Te stany emocjonalne odzwierciedlają się w myślach młodych osób, takich jak: *lepiej byłoby, gdybym nie istniał/a, moje życie jest bezwartościowe, dobrze byłoby*

nie żyć, nie mam wyjścia z „tej sytuacji”, dłużej nie mogę żyć, moje życie jest złe [Makara-Studzińska 2013: 80]. Z kolei czynnikami, które chronią młode osoby przed samobójstwem jest:

- stabilna, spójna rodzina, gdzie rodzice dają wsparcie i okazują szacunek, miłość i zrozumienie;
- umiejętność radzenia sobie z problemami, emocjami, odporność na stres i przeciwności losu;
- silna identyfikacja z grupą rówieśniczą i stabilna grupa koleżeńska;
- mała dostępność środków umożliwiających pozbawienie się życia;
- wiedza na temat uzależnień, bycie wolnym od nałogu;
- wiedza na temat możliwości skorzystania z pomocy innych, umiejętność poszukiwania pomocy;
- więź ze środowiskiem, zaufanie do siebie i innych, kierowanie się autorytetami, odpowiedzialność za innych;
- wysokie poczucie sensu życia i religijność [Mazur, Łukasik 20014: 55].

W kontekście przedstawionych treści sprawą kluczową jest podjęcie takich działań, które wiązałyby się z poprawą funkcjonowania psychicznego dzieci i młodzieży. Ważne w tym względzie jest kształtowanie świadomości zaburzeń psychicznych wśród rodziców i nauczycieli, prowadzenie w szkołach zajęć dla młodzieży dotyczących pracy z emocjami oraz walki ze stresem, pedagogizacja rodziców w zakresie komunikacji z dzieckiem, uwarunkowań zdrowia psychicznego i czynników szkodzących, a także możliwości szukania pomocy i źródeł wsparcia, zwiększenie dostępności do pomocy psychologicznej i psychiatrycznej oraz motywowanie młodzieży do wyboru ruchowych form spędzania wolnego czasu.

Bibliografia

1. Lechowicz-Dyl K. (2023), Stan zdrowia dzieci i młodzieży coraz gorszy. Rząd ma swój pomysł, jak to naprawić. Podaję za: <https://www.medonet.pl/zdrowie/wiadomosci,stan-zdrowia-dzieci-i-mlodziezy-coraz-gorszy--rzad-ma-swoj-pomysl--jak-to-naprawic,artykul,90595345.html> [dostęp 10-12-2024].
2. Makara-Studzińska M. (2013), Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14-18 lat, „Psychiatria”, tom 10, nr 2.
3. Mazur E., Łukasik K., (20024), Samobójstwa wśród młodzieży jako problem kryminologiczny, ANNALES UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA, VOL. LXXI, 1.
4. Ziółkowska J. (2016), Samobójstwo. Analiza narracji osób po próbach samobójczych, Warszawa.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

В.В. Георгейко

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,

Херсонський державний університет,

Івано-Франківськ, Україна

Науковий керівник: **Р.М. Білоус**,

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології,

факультет психології, історії та соціології,

Херсонський державний університет,

Івано-Франківськ, Україна

ПСИХОСОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Створення безбар'єрного освітнього простору забезпечує дітям з особливими освітніми потребами право на освіту. Інклюзивна освіта охоплює надання спеціальних освітніх послуг, створення адаптованих умов навчання, підготовку педагогічних кадрів і розроблення методичного забезпечення.

Діти з розладами аутистичного спектра (РАС) часто мають труднощі соціальної адаптації, комунікації та поведінки, тому потребують систематичної роботи над розвитком соціальних навичок, саморегуляції та ефективної взаємодії. Соціалізація можлива за умови створення адаптованого середовища та тісної співпраці педагогів, фахівців і батьків.

Попри розвиток інклюзивної освіти, залишається низка проблем, пов'язаних із теоретичним обґрунтуванням і практичною реалізацією принципів інклюзії, зокрема щодо відповідності освітніх послуг міжнародним стандартам. Вітчизняні науковці (Я. Багрій, І. Марцинковський, І. Логвінова, К. Островська, О. Романчук, Д. Шульженко, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова та ін.) акцентують на необхідності комплексного підходу до навчання та соціальної адаптації дітей з аутизмом.

Мета дослідження – визначити ключові психолого-педагогічні умови, враховуючи особливості розвитку дітей з РАС, що сприяють соціальній адаптації та успішній інтеграції в освітнє середовище.

Процес соціалізації триває протягом усього життя людини й охоплює різні етапи її розвитку, серед яких важливе місце посідає

навчання (Психологічний словник, 2007). Л. Виготський підкреслював провідну роль соціального середовища й навчання у становленні мислення та особистості. Через взаємодію з дорослими або однолітками дитина засвоює нові знання й навички в межах «зони найближчого розвитку». Зовнішні форми навчання трансформуються у внутрішні психічні процеси (Ленг, 2022). Отже, якість соціальної взаємодії є ключовим чинником розвитку дитини.

Психосоціальний розвиток охоплює формування самосвідомості, особистісних властивостей, соціальних навичок, емоційного регулювання та моделей поведінки. Психосоціалізація, як складова соціалізації, включає засвоєння соціального досвіду, норм, цінностей і розвиток здатності до міжособистісного саморегулювання.

Для дітей із РАС типовими є труднощі у сфері комунікації, поведінки та соціальної взаємодії. Це проявляється у порушеннях вербального й невербального мовлення, схильності до стереотипних дій, обмеженості інтересів, а також у труднощах із розумінням та адекватною інтерпретацією емоцій та поведінки інших людей. Як зазначає Т. Скрипник, діти з аутизмом часто мають проблеми із соціальною та побутовою адаптацією, залишаючись тривалий час залежними від дорослих і використовуючи їх як засіб досягнення власних цілей. Їхня поведінка нерідко вирізняється непередбачуваністю та емоційною нестабільністю, що ускладнює процес соціальної інтеграції (Скрипник, 2010). Це підкреслює необхідність індивідуалізованого й комплексного підходу до навчання та виховання дітей із РАС.

Раннє виявлення та системна підтримка дітей із РАС є ключовими факторами покращення їхньої якості життя, соціалізації та розвитку пізнавальних і комунікативних навичок. Формуванню необхідних умінь сприяють індивідуальні корекційно-розвивальні програми, що враховують рівень розвитку, інтереси та сенсорні особливості дитини.

Інклюзивне навчання реалізується через спеціальні програми та методики, що підтримують дітей у соціалізації й засвоєнні освітнього матеріалу. Підхід **ТЕАССН** забезпечує структурування та індивідуалізацію навчання, **АВА-терапія** сприяє розвитку функціональних навичок і соціальної адаптації. Методи **сенсорної інтеграції**, **арт-терапія** та система **PECS** покращують комунікацію й взаємодію. Комплексний підхід до застосування цих методів забезпечує ефективність розвитку та включення дитини в освітнє середовище.

Для збору емпіричних даних використовувалися шкала оцінювання аутизму у дітей CARS, психолого-педагогічне спостереження, опитування батьків (Островська, 2012) та висновки ІРЦ. З метою перевірки ефективності різних підходів до психосоціалізації дітей з аутизмом проводилися спеціальні навчальні та корекційно-розвивальні заняття (Семенюк & Драченко, 2023).

Первинна діагностика показала, що більшість дітей мають труднощі у соціальній взаємодії, комунікації, емоційній сфері, сенсорній інтеграції та когнітивному розвитку. Відзначено знижену потребу у спілкуванні, обмежений зоровий контакт, затримку мовлення, підвищену тривожність і труднощі саморегуляції. Характерними є стереотипні дії, опір змінам та епізодичні прояви агресії. У більшості дітей відзначалися порушення сенсорної чутливості (гіпер- або гіпореакції на зорові, слухові, тактильні та інші подразники). У когнітивній та ігровій діяльності спостерігалось зниження уваги, уповільнене мислення, обмежені інтереси й повторювані дії з одними іграшками. Рівень активності варіював від гіперактивності до пасивності, що свідчить про труднощі саморегуляції.

Корекційно-розвиткова програма реалізується поетапно (підготовчий, діагностичний, корекційно-розвивальний, підсумковий) і складається з 16 модулів, що охоплюють розвиток дитини від сенсорної інтеграції до соціально-емоційної компетентності (Хоманська, 2020). Така структура забезпечує послідовність роботи: від формування базових сенсомоторних функцій поступово здійснюється перехід до розвитку складніших когнітивних процесів, мовлення та соціальних навичок (Островська, Островський & Дробіт, 2020). Модулі умовно поділяються на чотири блоки: сенсорно-моторний (II-VIII модулі), когнітивний (IX-XIII модулі), мовленнєво-комунікативний (XIV-XV модулі), соціально-емоційний (XVI модуль).

Запропоновані модулі є типовими і можуть застосовуватися в роботі з учнями молодшого шкільного віку. Їх зміст, кількість годин та добір вправ адаптуються з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дітей з аутизмом, що забезпечує персоналізований підхід. Реалізація модулів здійснюється у поєднанні з основною корекційною програмою, затвердженою та впровадженою у закладах загальної середньої освіти для спеціальних та інклюзивних класів. Такий підхід забезпечує комплексність корекційно-розвиткової роботи та сприяє ефективнішій психосоціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Результати спостережень педагогів і повторна діагностика за основними критеріями соціальної, емоційної та комунікативної сфер підтверджують позитивну динаміку. У соціальній сфері відзначено зростання ініціативності у спілкуванні з дорослими; в емоційній - підвищення емоційної відкритості та реактивності на успіхи й невдачі; у комунікативній - розширення словникового запасу, поява коротких висловлювань і наслідувальної поведінки. Спостерігається покращення моторики та зниження інтенсивності стереотипій, що створює умови для ефективної психосоціалізації. Однак необхідно продовжити індивідуалізовану роботу, оскільки у частини досліджуваних суттєвих зрушень поки не відбулося.

Висновки. Наше дослідження підтвердило ефективність розробленої індивідуальної корекційної програми. Запропоновані модулі є універсальними для роботи з молодшими школярами, однак їх зміст, тривалість та добір вправ обов'язково варіюються відповідно до індивідуальних особливостей розвитку дітей з аутизмом. Ці модулі застосовуються у поєднанні з базовими корекційними програмами загальної середньої освіти. Інтегрований підхід забезпечує цілісність корекційно-розвиткової роботи та підвищує ефективність психосоціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Отримані результати доповнюють наукові уявлення про ефективні шляхи психосоціалізації дітей з аутизмом у шкільному середовищі та підтверджують необхідність міждисциплінарного підходу до їхнього розвитку. Розроблена програма рекомендована до практичного використання педагогами та психологами в інклюзивних закладах освіти. Вона може слугувати ефективним інструментом психолого-педагогічного супроводу дітей із РАС, сприяючи їхній успішній соціальній адаптації.

Список використаних джерел:

1. Ленг Д. *Виготський: соціокультурна теорія*. Ukrayinska.libretexts, 2022 URL: <https://surl.li/gwrdrv>
2. Островська К.О., Островський І.П., Дробіт Л.Р. Мотивація учіння дітей з розладами спектру аутизму. *Psychological Journal*. 2020. Т. 6, № 4. С. 185–192.
3. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. — 520 с.

4. Психологічний словник / Синявський В.В., Сергєєнкова О.П.; за ред. Н.А. Побірченко. 2007. URL: <https://upsihologa.com.ua/dictionary/a/autyzm/164>
5. Романенко О. В. Вивчення різновидів аутизму в умовах НУШ. *Актуальні проблеми підготовки фахівців природничих наук : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (15–16 квітня 2025 р.). Київ : Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2025. С. 232–235.
6. Семенюк О., Драченко В. Особливості психодіагностики дітей молодшого шкільного віку з РАС. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2023. 2(58). С. 37–43. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.2.6>
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 373 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9001/1/monografiya%20NEW1.pdf>
8. Хоманська Т. В. Психологічні механізми соціалізації дітей з аутизмом: компетентнісний підхід : кваліфікац. робота магістра. Запоріжжя, 2020. URL: <http://surl.li/wgoydf>

А.В. Сімко

кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА У ВИЯВЛЕННІ ТА ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

Мовлення є важливим засобом формування особистості дитини, основою її пізнавального розвитку та соціальної взаємодії. Порухення мовлення можуть істотно впливати на емоційний стан, самооцінку та успішність дитини у навчанні. Психолог у цьому полі виступає мостом між діагностикою, корекцією та підтримкою родини й освітнього середовища.

У сучасній психологічній науці мовлення розглядається як складна функціональна система, що формується на основі взаємодії психічних процесів – сприймання, мислення, пам'яті, уваги та емоційної сфери. Як зазначав Л. Виготський, «мовлення є водночас і засобом, і продуктом

мислення; воно формується у спільній діяльності з дорослими» (Виготський, 1982).

Порушення мовлення можуть мати різне походження – органічне, функціональне або психогенне. Серед найпоширеніших форм – дислалія, дизартрія, ринолалія, заїкання, алалія, афазія тощо. За спостереженнями логопедів і психологів, кількість дітей із мовленнєвими вадами зростає, що обумовлює актуальність раннього психологічного втручання.

На думку О. Богуш, розвиток мовлення є тісно пов'язаний із загальним розвитком дитини, і «порушення в будь-якій ланці психічного процесу неодмінно позначаються на якості мовленнєвої діяльності» (Богуш, 2020). Саме тому діяльність психолога у виявленні мовленнєвих порушень має комплексний характер і спирається на міждисциплінарну співпрацю.

Психолог бере участь у комплексному обстеженні дитини разом із логопедом, педагогом, неврологом та іншими фахівцями. Його завдання полягає у:

- виявленні психологічних причин мовленнєвих труднощів (емоційні травми, тривожність, занижена самооцінка, особливості темпераменту тощо);
- оцінці когнітивних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява), що впливають на мовленнєву діяльність;
- визначенні ступеня сформованості комунікативних навичок;
- виявленні вторинних порушень розвитку, які можуть бути наслідком мовленнєвої проблеми (соціальна замкненість, труднощі адаптації).

Психологічна діагностика передбачає використання спеціальних методик: спостереження, тестів на мовленнєву активність, малюнкових тестів, анкет для батьків, ігрових ситуацій.

Теоретичні засади ролі психолога

Мультифакторна модель порушень: мовлення формується під впливом біологічних (нейронних), когнітивних (пам'ять, увага), емоційно-мотиваційних і соціально-педагогічних чинників.

Системний підхід: ефективна робота враховує дитину як частину сім'ї та освітнього середовища; психолог відповідає за інтеграцію даних з різних джерел.

Розвиткова перспектива: інтерпретація симптомів залежить від віку дитини та очікуваних етапів мовленнєвого розвитку (Богуш & Гавриш, 2015).

Психологічні аспекти подолання мовленнєвих порушень

Корекційна робота психолога спрямована не лише на мовлення, а й на особистість дитини в цілому. Основними напрямками роботи є:

- створення емоційно безпечного середовища, що знижує страх висловлюватися;
- розвиток дрібної моторики, що тісно пов'язана з формуванням мовлення;
- стимулювання пізнавальної активності через ігрові методи, рольові ситуації, казкотерапію;
- корекція самооцінки та формування впевненості у власних мовленнєвих можливостях;
- психологічна підтримка батьків, роз'яснення причин мовленнєвих труднощів та способів допомоги дитині вдома.

У діагностичній роботі психолог використовує спостереження, проєктивні методики (малюнкові тести, тест «Будинок-дерево-людина»), тести на розвиток мовленнєвих функцій, анкетування батьків та педагогів. Наприклад, аналіз дитячих малюнків допомагає виявити емоційне напруження, пов'язане з труднощами спілкування (Панфілова, 2021).

Методи виявлення та діагностики

Анамнез та інтерв'ю з батьками: терміни появи перших слів, перебіг вагітності й пологів, сімейний мовний фон, наявність слухових проблем.

Спостереження в природних умовах: ігрова взаємодія, відтворення інструкцій, участь у групових активностях.

Інструментальні тести і шкали: скринінги мовленнєвого розвитку, вправи на фонематичне сприйняття, вербальна робоча пам'ять, швидкість називання.

Нейропсихологічні інструменти: завдання на виконавчі функції, міжособистісні індикатори когнітивного навантаження.

Оцінка емоційно-поведінкових факторів: тривожність, уникнення комунікації, мотивація (Пацула, 2024).

Взаємодія психолога з логопедом, педагогом та сім'єю

Ефективність допомоги залежить від узгодженості дій усіх спеціалістів, які працюють із дитиною. Логопед формує звуковимову та лексико-граматичну структуру мовлення, педагог створює умови для мовленнєвої активності у навчанні, а психолог забезпечує емоційно-психологічну підтримку (Савченко, 2022).

Важливою умовою успіху є робота з батьками. Психолог має допомогти родині прийняти мовленнєву проблему дитини, подолати почуття провини чи тривоги, сформувати позитивну установку на спільну роботу. У практиці широко застосовуються батьківські тренінги, індивідуальні консультації, спільні заняття «батьки–дитина».

Вікові особливості психологічної роботи

Дошкільний вік (3–6 років): головна мета – стимулювати розвиток мовлення через гру, казку, рухливу діяльність; робота відбувається у формі ігрової терапії, психогімнастики, використання казкотерапевтичних сюжетів.

Молодший шкільний вік (6–10 років): у цей період дитина усвідомлює свої труднощі, тому важливо підтримувати її самооцінку та мотивацію до спілкування. Ефективними є групові заняття з розвитку комунікативних навичок.

Підлітковий вік (11-15 років): робота з підлітками спрямована на зняття соціальної тривоги, розвиток навичок публічного мовлення, подолання сором'язливості. Використовуються елементи когнітивно-поведінкової терапії, групові дискусії, рольові ігри.

Сучасні підходи та технології психологічної допомоги

Сучасна практика впроваджує інтегровані методи:

- нейропсихологічні тренінги, що сприяють розвитку міжпівкульної взаємодії;
- логоритміка – поєднання руху, музики й мовлення;
- інтерактивні технології (комп'ютерні програми, сенсорні ігри, віртуальні середовища);
- онлайн-консультування батьків у процесі дистанційної підтримки дитини.

Такі інноваційні методи підвищують мотивацію дітей і забезпечують комплексний розвиток мовлення у поєднанні з когнітивними процесами.

Висновки. Робота психолога у виявленні та подоланні мовленнєвих порушень у дітей є багатограним процесом, що охоплює діагностичний, корекційний, консультативний і профілактичний аспекти. Психолог не лише сприяє розвитку мовлення, а й допомагає дитині подолати внутрішні бар'єри, сформувати позитивне ставлення до себе та оточення.

Ефективність допомоги забезпечується ранньою діагностикою, міждисциплінарною співпрацею, активною участю батьків та використанням сучасних психокорекційних методик.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Вид. 2-ге, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
2. Панфілова М.О. *Психологічна допомога дітям із порушеннями мовлення*. Київ : Либідь, 2021.
3. Пацула І.Н. Проблеми та виклики ранньої діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2024. № 5. С. 93–100.
4. Савченко О.Я. *Розвиток мовлення і мислення дітей молодшого шкільного віку*. Київ : Генеза, 2022.

Krystyna Barłóg

Prof. UR dr hab. Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski

RODZICE DZIECI Z ASD WOBEC INKLUZJI, EDUKACJI INKLUZYJNEJ

Czasy współczesne prognostycznie utwierdzają nas w przekonaniu o wartościach wielu dokumentów potwierdzających prawa grup marginalizowanych do aktywności i uczestnictwa, normalizacji i autonomii, społecznej partycypacji i edukacji. Można przyjąć, że XXI wiek z pełną odpowiedzialnością podejmuje problemy dotyczące praw człowieka, dziecka, osób marginalizowanych czy wykluczanych. Odpowiedzią na zaistniałe potrzeby jest inkluzja, czyli włączanie, przyjęcie społecznego modelu niepełnosprawności, a w edukacji edukacja inkluzyjna czyli włączająca. Mimo intensywnie prowadzonych w tym zakresie badań naukowych, niezwykłego postępu w zakresie dokonujących się zmian, nadal dostrzegane są przejawy wykluczania i ekskluzji społecznej. Tymczasem prawne uzasadnienia umożliwiają edukację wielu dzieciom ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnymi niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych przy zabezpieczeniu określonego wsparcia. Odpowiedzią na dokonujący się proces zmian w tym zakresie ma być edukacja inkluzyjna, czyli włączająca. Ogólnodostępne placówki edukacyjne nie zawsze są gotowe do wspierania uczniów z różnymi kategoriami niepełnosprawności. Pojawia się więc problem pozorowanego wsparcia, oraz barier w edukacji inkluzyjnej. Celem

prorowadzonych badań była próba wskazania, jak edukację inkluzyjną, czyli włączającą postrzegają rodzice dzieci ze szczególnymi trudnościami, czyli rodzice dzieci z ASD. Spektrum zaburzeń autystycznych to ta kategoria specjalnych potrzeb, które wymagają szczególnej troski i profesjonalnego wsparcia. Dynamiczny wzrost dzieci z ASD tym bardziej pogłębia problem ich inkluzji i zabezpieczenia profesjonalnej edukacji i terapii. Rodzice dzieci z ASD przyznają, że szczególne trudności ich dzieci w edukacji ogólnodostępnej to: trudności w zachowaniu, w nauce, dotyczące integracji sensorycznej, a nawet są i tacy rodzice, którzy uważają, że trudności dziecka z ASD dotyczą wszystkich płaszczyzn rozwoju, co uniemożliwia im edukację w ogólnodostępnej edukacji włączającej. Rodzice dzieci z ASD oczekują więc od edukacji włączającej wsparcia ich dziecka w nawiązywaniu społecznych interakcji, w radzeniu sobie z emocjami, eliminowaniu niepożądanych zachowań, ale i w nauce i podnoszeniu poczucia własnej wartości. Zdecydowana większość rodziców uważa, że oferowana przez szkołę ogólnodostępną pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest niewystarczająca dla ich dziecka, a szkoła ogólnodostępna raczej nie jest przygotowana do zabezpieczenia specjalnych potrzeb i wsparcia ucznia z ASD. Rodzice w tym zakresie szkołom ogólnodostępnym wystawili ocenę dostateczną. Jednocześnie rodzice dzieci z ASD prezentują wysoki poziom zaangażowania w sukces ich dziecka w szkole, oraz odpowiedzialnie angażują się w oddziaływania mające na celu diagnostyczne programowanie aktywności edukacyjno-terapeutycznej ich dziecka. Jako trudności i bariery wskazują na: widoczne poczucie osamotnienia ich dziecka w szkole, brak akceptacji ze strony rówieśników, problemy dziecka wynikające z jego zachowania i w nauce, a nawet niechęć i brak kwalifikacji nauczycieli do zabezpieczenia oczekiwanego wsparcia dziecku z ASD.

W rezultacie prezentowanych zagadnień dostrzega się konieczność zmiany szkoły ogólnodostępnej w społeczność inkluzyjną, włączającą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, również z tak poważnymi trudnościami jak uczniowie z ASD.

Bibliografia

1. K. Barłóg, M. Kocór (2017) Edukacja inkluzyjna i terapia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jarosław.
2. W. Dykcik (2010) Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Poznań.
3. D. Mitchell (2016) Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami. Poznań.
4. G. Szumski (2010) Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych. Warszawa

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

О.В. Гудима

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

А.В. Неборська-Рибій

студентка 2 курсу магістратури спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОГРАМИ «МАЙНДФУЛНЕС ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ СТРЕСУ»

В умовах воєнного часу, коли мільйони українців живуть у постійному напруженні, актуальним стає пошук ефективних методів психологічної стабілізації. Хронічний стрес спричиняє виснаження нервової системи, порушення сну, концентрації, емоційну нестабільність і зниження адаптивних можливостей. Це потребує впровадження науково обґрунтованих програм, що сприяють розвитку стресостійкості та відновленню внутрішніх ресурсів особистості

Одним із таких методів є майндфулнес – практика усвідомленої присутності, яка допомагає людині зберігати контакт із теперішнім моментом, спостерігати за власними емоціями без оцінки та зменшувати рівень тривожності. Її ефективність доведено численними міжнародними дослідженнями (Kabat-Zinn, 1990; Grossman et al., 2004; Khoury et al., 2013).

Метою нашого емпіричного дослідження було перевірити вплив технік майндфулнес на стабілізацію психоемоційного стану дорослих в умовах хронічного стресу. Для цього була розроблена адаптована українська чотиритижнева програма «Майндфулнес для зниження рівня стресу», побудована на засадах MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction, J. Kabat-Zinn).

У дослідженні взяли участь 48 осіб віком від 19 до 52 років, які були поділені на експериментальну (24 учасники) та контрольну (24 учасники) групи. Експериментальна група виконувала комплекс формальних практик (боді-скан, медитація «тут і зараз», йога,

прогресивна релаксація за Джейкобсоном) і неформальних (усвідомлене дихання, прийом їжі, побутова уважність). Контрольна група у цей час не отримувала жодних інструкцій або психологічної підтримки.

Для оцінки змін використовували Шкалу сприйнятого стресу (PSS-10) та П'ятифакторний опитувальник майндфулнес (ПОМ-15) в адаптації Я. Каплуненко та В. Кучиної.

Отримані результати показали, що після завершення програми середній показник рівня стресу за PSS-10 знизився з 19,2 до 13,1 бала, що відповідає переходу від середнього до низького рівня. Паралельно рівень усвідомленості за шкалою ПОМ-15 зріс із 3,60 до 4,03 бала. Найбільш виражена динаміка відзначалася у субшкал «Спостереження», «Усвідомлена дія» та «Нереагування».

Кореляційний аналіз виявив зворотний зв'язок між рівнем усвідомленості та рівнем сприйнятого стресу ($r = -0,72$): чим вищою ставала усвідомленість, тим нижчим був рівень хронічного напруження. Учасники також повідомляли про покращення сну, концентрації, емоційної стабільності та загального самопочуття.

Застосування програми довело свою ефективність навіть у складних соціальних умовах – серед респондентів із прифронтових регіонів також спостерігалось значне зниження рівня стресу. Це підтверджує адаптивність та універсальність майндфулнес-технік.

Висновки. Отримані дані дозволяють рекомендувати впровадження програми «Майндфулнес для зниження рівня стресу» у практику реабілітаційних центрів, центрів ментального здоров'я, освітніх закладів і волонтерських ініціатив, що надають психологічну підтримку військовим, освітянам та цивільному населенню.

Майндфулнес-терапія поєднує простоту, наукову доказовість та гуманістичний підхід, сприяючи розвитку внутрішньої стійкості, прийняття і співчуття – як до себе, так і до інших.

Список використаних джерел

1. Kabat-Zinn J. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Delacorte, 1990.
2. Khoury B., Lecomte T., Fortin G., et al. Mindfulness-Based Therapy: A Comprehensive Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 2013, 33(6), 763–771.
3. Grossman P., Niemann L., Schmidt S., Walach H. Mindfulness-Based Stress Reduction and Health Benefits: A Meta-Analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 2004, 57(1), 35–43.

4. Каплуненко Я. С., Кучина В. С. Психометричні властивості української адаптації опитувальника «Five Facet Mindfulness Questionnaire – Short Form (FFMQ-15)». *Актуальні проблеми психології*, 2023, 23(2), 384–395.

5. Юдін Д.Г. Психометрична адаптація шкали сприйнятого стресу (PSS-10) в українській вибірці. *Психологічний журнал*, 2019, 5(2), 45–53.

У.В. Гудима

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

О.І. Чарановський

магістрант 2 курсу магістратури спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЕМОЦІЙНУ РЕГУЛЯЦІЮ ТА ПСИХІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДІ

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що в умовах зростаючої соціальної нестабільності, військових конфліктів, економічної турбулентності та глобальних криз питання психологічної стресостійкості особистості набуває особливої актуальності. Стресостійкість розглядається як здатність людини ефективно протидіяти деструктивному впливу зовнішніх і внутрішніх стресорів, зберігаючи при цьому адаптивні можливості, психічну рівновагу та продуктивність діяльності.

Проблема формування стресостійкості охоплює широкий спектр психофізіологічних, соціально-психологічних і особистісних аспектів. Теоретичні підходи до розуміння цього феномену ґрунтуються на працях Г. Сельє, який визначив стрес як загальний адаптаційний синдром, та подальших концепціях психологічної адаптації (Р. Лазарус, С. Фолкман, К. Роджерс, А. Маслоу). У сучасній психології стресостійкість розглядається не як вроджена якість, а як сформована в процесі життєдіяльності система внутрішніх ресурсів і стратегій подолання труднощів (копінг-стратегій).

Умови соціальної нестабільності – такі як війна, економічні труднощі, втрата соціальних орієнтирів, невизначеність майбутнього – сприяють підвищенню рівня тривожності, напруження, почуття безпорадності. Особливо вразливою є молодь, у якої ще не сформовано достатній арсенал життєвих стратегій, а ціннісна система перебуває в процесі становлення. У таких умовах формування стресостійкості стає ключовим чинником збереження психічного здоров'я та соціального функціонування.

Психологічні дослідження (Бех, 2018) показують, що стресостійкість тісно пов'язана з такими особистісними характеристиками, як емоційна стабільність, самооцінка, впевненість у собі, розвиток внутрішнього локусу контролю та здатність до рефлексії. Особи, які мають внутрішній локус контролю, схильні приписувати результати своєї діяльності власним зусиллям, тому краще адаптуються до складних обставин і менше піддаються руйнівному впливу стресу.

Важливу роль у розвитку стресостійкості відіграє рівень соціальної підтримки. Позитивне спілкування з близькими, друзями, колегами створює відчуття безпеки, сприяє зниженню емоційного напруження та розвитку конструктивних способів подолання труднощів. Соціальна ізоляція, навпаки, посилює тривожність, фрустрацію та емоційне виснаження.

Згідно з дослідженнями О. Чепіли (2021), формування стресостійкості є результатом взаємодії індивідуально-психологічних властивостей (темперамент, тип нервової системи, рівень тривожності) та соціально-культурних чинників (цінності, традиції, підтримка сім'ї, навчального або професійного середовища). У молодіжному середовищі зростає значення інформаційного впливу: потік негативних новин, соціальні мережі та візуальні стимули часто провокують емоційне перевантаження, що потребує розвитку інформаційної гігієни як елементу психологічної саморегуляції.

В умовах сучасних соціальних криз особливої ваги набувають психологічні механізми саморегуляції: релаксація, усвідомленість (mindfulness), самопідтримка, позитивна рефлексія та здатність до відновлення після психоемоційних перевантажень. Практика усвідомленої поведінки допомагає людині утримуватися в «тут-і-зараз», не піддаватися панічним думкам, що особливо важливо у кризових ситуаціях.

Дослідження також вказують, що формування стресостійкості має значні вікові відмінності. У підлітковому та юнацькому віці цей процес тісно пов'язаний із розвитком емоційного інтелекту, формуванням ідентичності та розвитком здатності до саморегуляції. У дорослому віці стресостійкість базується на попередньому досвіді, професійній самореалізації та набутих навичках подолання труднощів.

Особливе місце у розвитку стресостійкості посідає сім'я як базовий соціальний інститут. Підтримка, довіра, теплі емоційні стосунки в родині формують у дитини відчуття безпеки, що стає фундаментом для формування здатності долати труднощі в майбутньому. Натомість гіперопіка, емоційна холодність або конфліктність у сімейному середовищі можуть формувати залежну або тривожну модель реагування на стрес.

Соціальна нестабільність актуалізує також проблему професійного вигорання серед представників допомагаючих професій (психологів, медиків, педагогів). Нестача ресурсів, високий рівень відповідальності та емоційне виснаження вимагають розроблення цілеспрямованих програм психологічної підтримки і розвитку стресостійкості, що включають тренінги, супервізії та індивідуальне консультування.

Висновки. Стресостійкість – це інтегративна властивість особистості, що забезпечує ефективне функціонування в умовах невизначеності та соціальної напруги. Вона формується внаслідок поєднання особистісних ресурсів, соціальної підтримки та досвіду подолання життєвих труднощів. Розвиток стресостійкості в умовах соціальної нестабільності має не лише індивідуально-психологічне, а й соціальне значення, адже стійка, адаптивна особистість є запорукою стабільності та розвитку суспільства загалом.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Київ. Либідь, 2018.
2. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у пошуках смислу. Київ. Либідь, 2020.
3. Чепіла О. Психологічні механізми формування стресостійкості особистості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*, 2021. №47. С. 135–142.
4. Хомич Л. Соціальні чинники розвитку стресостійкості молоді. *Психологія і суспільство*, 2022. №1. С. 78–83.

М.А. Пелих

студентка, Дніпровський національний університет імені Олеся
Гончара, Дніпро, Україна

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ

Актуальність проблеми психологічної стійкості працівників поліції визначається сучасними соціальними реаліями, зокрема воєнним станом, підвищеним рівнем соціальної напруги та ризиком посттравматичних наслідків професійної діяльності. Ефективність правоохоронної системи значною мірою залежить від психологічної готовності поліцейських діяти в екстремальних умовах, тому дослідження механізмів формування стійкості набуває особливої ваги у контексті професійної психології.

Як зазначав С.Д. Максименко, психологічна стійкість є системною властивістю особистості, що виявляється у здатності зберігати цілісність і продуктивність діяльності за дії стресогенних факторів [1]. У цьому контексті вона поєднує як адаптивні, так і розвиткові механізми, забезпечуючи не лише опір деструктивним впливам, а й перетворення труднощів у досвід особистісного зростання.

В українській психології питання стійкості активно розробляли Т.М. Титаренко, О. М. Кокун, Л. М. Карамушка, І. М. Савка та інші дослідники, які підкреслюють її тісний зв'язок із життестійкістю та резильєнтністю. Як наголошує Т. М. Титаренко, стійкість формується на основі смислотворення, тобто здатності особистості осмислювати життєві події та інтегрувати їх у власний життєвий досвід [2]. Цей підхід особливо важливий для працівників поліції, чия діяльність постійно супроводжується морально-психологічними викликами та необхідністю швидко реагувати на небезпеку.

На думку Р.М. Петренка, психологічна стійкість має багатовимірну структуру, до якої входять когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий і смисловий компоненти, що взаємодіють між собою в умовах стресу [3]. Збалансованість цих складових визначає рівень адаптивних можливостей особистості та ефективність її діяльності.

Серед основних особистісних чинників, що зумовлюють розвиток психологічної стійкості, дослідники виділяють емоційну стабільність, саморегуляцію, самоефективність, внутрішній локус контролю,

життєстійкість, мотивацію досягнення, рефлексивність та ціннісно-смислову зрілість [4]. Емоційна стабільність забезпечує контроль афектів і збереження рівноваги під впливом екстремальних чинників. Саморегуляція дозволяє свідомо управляти власним станом і підтримувати оптимальний рівень працездатності. Внутрішній локус контролю, як зазначає Дж. Роттер, сприяє формуванню відповідальності за результати власної діяльності та підвищує відчуття контролю над ситуацією.

Особливе значення має ціннісно-смилова сфера, адже саме вона надає діяльності поліціанта морального та екзистенційного підґрунтя. Відповідно до підходу В. Франкла, наявність життєвого сенсу є ключовою умовою стійкості перед труднощами, що забезпечує здатність не лише переносити стрес, а й знаходити в ньому особистісний розвиток [5]. Для представників правоохоронних структур цей чинник стає основою професійної ідентичності та моральної стабільності.

Професійна діяльність працівників поліції передбачає щоденне зіткнення з потенційно травматичними подіями, високий рівень відповідальності та соціального тиску. Як наголошує О.М. Кокун, психологічна стійкість правоохоронця виконує регулятивну, адаптивну й захисну функції: вона допомагає підтримувати ясність мислення у кризових ситуаціях, швидко відновлюватися після стресу та запобігати професійному вигоранню [2].

Розвиток стійкості є одним із завдань системи професійного відбору, навчання та психологічного супроводу працівників поліції. Тренінги з емоційної саморегуляції, когнітивного реструктурування, тілесно-орієнтовані практики, а також програми розвитку рефлексії й довіри до колег сприяють зміцненню внутрішніх ресурсів. У сучасних умовах ці заходи мають стати невід'ємною складовою політики збереження психічного здоров'я поліцейських.

Висновок. Підсумовуючи, можна зазначити, що психологічна стійкість працівників поліції є результатом взаємодії особистісних і соціальних чинників, які забезпечують їхню здатність діяти ефективно в умовах невизначеності та небезпеки. Вона формується на основі внутрішніх ресурсів, життєвих смислів і професійних цінностей, які виступають фундаментом професійної надійності та гуманістичної спрямованості поліцейської діяльності.

Список використаних джерел

1. Максименко, С. Д. (2006). *Генеza здійснення особистості*. Київ : КММ, 240 с.

2. Титаренко, Т. М. (2016). *Психологія життєстійкості особистості*. Київ : Міленіум, 320 с.
3. Петренко, Р. М. (2020). Психологічна стійкість особистості у контексті професійного становлення. *Психологічні перспективи*, № 36, с. 142–150.
4. Кокун, О. М. (2019). *Психологічні чинники професійної надійності фахівців екстремального профілю*. Київ : НДЦ ГПС України, 278 с.
5. Frankl, V. (2006). *Man's Search for Meaning*. Boston : Beacon Press, 165 p.

Т.А. Петрушкова

здобувачка ступеня магістр ПЗВО

«Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»,
Миколаїв, Україна

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАВМІВНОГО ВПЛИВУ ВІЙНИ НА СЕНС ЖИТТЯ

Актуальність дослідження. Сенси життя є однією з базових екзистенційних категорій, що визначає цілісність і спрямованість людського буття. В умовах сучасних глобальних та локальних криз – пандемії, воєнних дій, економічної нестабільності проблема збереження і відновлення смисложиттєвих орієнтацій набуває особливого значення. Втрата відчуття сенсу або його переосмислення є типовими реакціями людини на травмівні події, що порушують попередню систему цінностей, викликають тривогу та дезорганізують життєві цілі. Згідно з положеннями логотерапії В. Франкла, саме пошук сенсу виступає фундаментальною мотивацією людської поведінки і внутрішнім ресурсом подолання страждання. Дослідження останніх десятиліть показують, що усвідомлення смислу життя виступає значущим чинником психологічного благополуччя, стресостійкості та адаптації в умовах невизначеності. Наявність смислу корелює з позитивним емоційним станом і суб'єктивним благополуччям, тоді як його втрата з підвищеним рівнем тривоги, депресії та емоційного виснаження.

Війна в Україні створила безпрецедентні виклики для психічного здоров'я населення. Тривала небезпека, втрата близьких, вимушене переміщення та економічна нестабільність спричинили зростання посттравматичного стресу, криз і втрат сенсу життя. Разом з тим, за

даними сучасних психологічних досліджень, травматичний досвід може активізувати процес смислотворення та сприяти особистісному зростанню, коли людина знаходить нові цінності та життєві орієнтири. Саме тому аналіз взаємозв'язку між травмивним впливом війни та рівнем сенсу життя є надзвичайно актуальним для сучасної української психології. Так наприклад, Н.І. Погорільська з колегами (Погорільська, Найдьонова, Карпюк, 2024 : 58) виявили, що в українських вибірках під впливом воєнних подій смислотворчі процеси виявляються як джерело посттравматичного зростання: рівень пошуку сенсу зростає в умовах посиленої травматизації, тоді як показник наявності сенсу може знижуватись. Особливого значення набуває вивчення двох аспектів сенсу життя наявності (як показника життєвої цілісності, усвідомленості) і пошуку (як показника особистісного розвитку та духовного росту). Таке розмежування запропоноване у методиці Meaning in Life Questionnaire (MLQ), яка дозволяє оцінити, наскільки людина усвідомлює власні життєві смисли та наскільки активно їх шукає.

Метою нашої публікації є представлення результатів емпіричного дослідження травмивного впливу війни на сенс життя.

Дослідження проводилось на базі відокремленого підрозділу іноземної неурядової організації представництво Сейв зе Чілдрен інтернешнл в Україні. У дослідженні взяли участь 150 осіб, які виявили добровільну згоду у психодіагностичному дослідженні, є різного віку (середній вік – 27,6 років), різних професій та соціального стану. Такий підхід у формуванні вибірки був обумовлений тим, що головною метою було виявлення групи, які зазнали травмивного впливу війни. Жінки – 115 осіб (76,7%), чоловіки – 35 (23,3%). У вибірці переважають жінки (понад три чверті учасників), що є типовим для вибірок психологічних досліджень у сфері освіти, соціальної роботи та допомагаючих професій. Далі ми оцінили рівень впливу кризових подій на учасників. Респонденти відповідали на питання «Оцініть вплив негативних кризових подій на Вас від 0 до 10 (де 0 - ніяк не вплинули події, 10 - максимально негативно)». Результати представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Рівень впливу кризових подій на учасників

Рівень впливу	Діапазон балів	Кількість	%
Низький	0–3	14	9.3%
Середній	4–6	46	30.7%
Високий	7–10	90	60.0%

Більшість учасників (понад 60%) зазначили високий рівень негативного впливу кризових подій, що свідчить про значну психологічну напругу, зумовлену соціальною нестабільністю, війною та змінами життєвих умов. В табл. 2 представлено розподіл за сферами діяльності та вплив кризових подій.

Таблиця 2

Рівень впливу кризових подій за сферами діяльності

Сфера діяльності	Середній бал впливу	Характеристика
Студентство / освіта	7,8	високий рівень впливу, часте переживання тривоги щодо майбутнього
Beauty, творчість, послуги	7,4	високий, пов'язаний із нестабільністю доходів
Правоохоронна та юридична сфера	7,0	високий, але стабільний контроль ситуації
Медицина / реабілітація	6,8	середній–високий рівень, професійне навантаження
ІТ / інженерія	5,9	помірний рівень, краща адаптація до змін
Торгівля / обслуговування	6,5	середній, залежить від стабільності праці
Безробітні / у декреті	7,6	високий рівень через невизначеність

Найвищий рівень впливу мають студенти та представники креативних і нестабільних професій, тоді як працівники ІТ і технічних галузей демонструють кращу стресостійкість і здатність до адаптації.

Для вивчення особливостей переживання смислу життя було використано «Опитувальник сенсу життя» (MLQ), який містить дві шкали:

- *Наявність сенсу життя (Presence of Meaning)* – відображає ступінь усвідомлення, чіткості життєвих орієнтацій, цінностей і мети;
- *Пошук сенсу життя (Search for Meaning)* – характеризує спрямованість особистості на активне осмислення власного життя, пошук нових цінностей і смислових орієнтирів.

Оцінювання проводилося за 7-бальною шкалою (після інверсії балів, де 7 означає найвищий рівень вираженості показника).

Таблиця 3

Середні показники за шкалами MLQ

Шкала	М	SD	Мін.	Макс.	Рівень прояву
Наявність сенсу життя	5,2	0,9	3,0	7,0	середній–високий
Пошук сенсу життя	5,8	0,8	3,5	7,0	високий

Отримані результати свідчать, що більшість учасників мають достатньо сформоване усвідомлення сенсу життя ($M = 5,2$), але водночас демонструють високу пошукову активність у сфері смислових орієнтацій ($M = 5,8$). Це може вказувати на процеси особистісного переосмислення, притаманні ситуаціям кризового досвіду або періодам життєвих змін. Жінки продемонстрували трохи вищі показники як наявності, так і пошуку сенсу життя, що може бути пов'язано з більшою рефлексивністю, емоційною відкритістю й орієнтацією на міжособистісні цінності.

Таблиця 4

Порівняння за рівнем впливу кризових подій

Рівень впливу кризових подій	Наявність сенсу (М)	Пошук сенсу (М)
Низький ($n = 45$)	5,5	5,2
Середній ($n = 63$)	5,1	5,8
Високий ($n = 42$)	4,8	6,1

Учасники, які вищою мірою зазнали впливу кризових подій, мають нижчі показники наявності сенсу, але вищі показники пошуку сенсу. Це узгоджується з ідеями позитивної психології та логотерапії В. Франкла: криза може сприяти активації смислотворчих процесів і переоцінці життєвих орієнтирів (Сучасний словник, 2014 : 371). Отримані дані вказують на активний смислотворчий процес у вибірці, де учасники, переживаючи зовнішні виклики, не втрачають смислу, а навпаки шукають нові джерела цінності й мотивації. Високі показники за шкалою «Пошук сенсу життя» можуть свідчити про потребу в адаптації до нових життєвих умов, внутрішню динаміку особистісного зростання. Це типова картина для вибірок, які переживають соціально значущі стресори або життєві зміни: криза знижує відчуття стабільності смислу, але запускає пошук нових смислових орієнтирів. Таким чином, для більшості респондентів смисложиттєва сфера є рухливою системою, яка забезпечує гнучкість у подоланні криз і підтримує психологічну стійкість. У багатьох дослідженнях загалом зустрічаються середні/помірні значення наявності сенсу і варіабельні показники пошуку сенсу; підвищений рівень шкали пошуку сенсу часто спостерігають в умовах суспільної дестабілізації (пандемія, військові події)

і серед молоді/студентів (Humphrey, Vari, 2021). Наші дані узгоджуються з дослідженнями, які показували зростання пошуку смислу в періоди кризи.

Висновки. Результати підкреслюють двофазний характер: криза може водночас послаблювати почуття наявного смислу (ризик для психічного здоров'я) та активувати смислошук (потенціал для зростання). Це слід обговорити у світлі позитивної психотерапії: ресурсна робота має поєднувати підтримку наявного смислу та стимулювання конструктивного пошуку. Враховуючи, що вибірка перебувала під впливом кризових подій (пов'язаних із війною/переміщенням), важливо підкреслити чинники макрорівня (економічна нестабільність, втрата роботи, переміщення), які підтримують або послаблюють пошук сенсу життя. Дослідження з України та регіону показують значні психічні навантаження під час війни – це додає завдань для розробки спеціальних програм стабілізації та посттравматичного зростання для роботи з зниження у групах з високим впливом.

Список використаних джерел

1. Погорільська Н.І., Найдьонова Г.О., Карпюк А.В. Ресурси посттравматичного зростання українців в умовах війни. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 35 (74) № 4 2024. С. 58-62.
2. Сучасний словник з етики: Словник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С.371
3. Humphrey A, Vari O. Meaning Matters: Self-Perceived Meaning in Life, Its Predictors and Psychological Stressors Associated with the COVID-19 Pandemic. *Behav Sci (Basel)*. 2021 Apr 13;11(4):50.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Н.М. Гончарук

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

О.О. Кузь

здобувачка вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З БАГАТОДІТНИХ РОДИН

У контексті реалізації виховних завдань сучасної української школи робота з багатодітними родинами виступає одним із пріоритетних напрямів соціально-психологічної служби, що обумовлено необхідністю забезпечення емоційної підтримки та важливістю впорядкування внутрішньосімейної динаміки. Зважаючи на це, ефективний супровід вимагає чіткої організації та психологічного підходу. Він опирається на соціальний контекст, життєві стратегії і специфіку комунікативної взаємодії у родинах. Застосування емпіричних методів уможливорює виявити актуальні проблеми та наявний потенціал сучасних родин. На основі цього постає можливість окреслити організаційні особливості психологічної роботи з багатодітними родинами, обґрунтувати ефективні форми і методи психологічного супроводу, що сприятиме гармонійному розвитку всіх членів сім'ї.

Питанню психологічного супроводу дітей із багатодітних родин у вітчизняній психології надається важливе значення. Зокрема, дослідники (Максименко, 2019; Семенюк, 2019) обґрунтовують теоретико-методологічні аспекти виховання дітей у різних типах сімей. Вчені (Білоус, 2023; Литвиненко, 2021) описують психологічні особливості взаємодії батьків і дітей у багатодітних родинах. Науковці (Данилюк, 2023; Нікітіна, 2022) розкривають методи роботи з батьками та особливості надання психологічної допомоги у подоланні батьківського вигорання. Водночас, проблема організаційних

особливостей психологічного супроводу дітей із багатодітних родин, на сьогодні, є недостатньо висвітленою. Це визначило **мету нашого дослідження** – аналіз організаційного супроводу соціально-психологічною службою багатодітних родин.

Для досягнення поставлених завдань було використано емпіричне дослідження, спрямоване на різнобічне вивчення організаційних особливостей побудови взаємостосунків у багатодітних родинах. У ньому взяли участь 62 респонденти з багатодітних сімей, серед яких 27 батьків (18 матерів, 9 татусів) і 35 дітей шкільного віку від 10 до 17 років. Вибірка включала родини, що виховують від трьох до шести дітей, які мешкають у містах і сільській місцевості. Проведене емпіричне дослідження надало змогу комплексно оцінити специфіку, ресурси та труднощі багатодітних родин, виявити фактори, що визначають ефективність психологічного супроводу та визначити напрями цілеспрямованої підтримки.

Для діагностики особливостей розподілу функцій, ролей і меж відповідальності між батьками і дітьми у багатодітних сім'ях, а також для визначення ступеня залученості членів родини до спільної діяльності застосовувалась методика «Аналіз сімейної ролі батьків» (автор О.А. Семенюк). Вона розроблена у межах концепції сім'ї як відкритої системи, у якій ефективність функціонування значною мірою залежить від гармонійності і гнучкості розподілу ролей, взаємної підтримки й узгодженості очікувань усіх членів родини. Ця методика складається з кількох логічних блоків, кожний з яких дозволяє оцінити певний аспект сімейної взаємодії та визначити основні ролі, які виконують батьки у повсякденному житті. У її межах застосовується система тверджень за оцінювальною шкалою від 1 (повністю не згодний) до 5 (повністю згодний).

Аналіз результатів опитування показує, що у 81,5% родин організаційний розподіл є чітко структурованим: батьки беруть на себе лідерські ролі, визначають правила, розподіляють обов'язки, контролюють виконання домовленостей (див. табл. 1).

Таблиця 1

Результати дослідження організаційної взаємодії батьків і дітей у багатодітних родинах (за методикою О.А. Семенюк)

№ з/п	Характеристика рольової взаємодії	Частка родин, %
1	Батьки як головні організатори	81,5
2	Залучення старших дітей до організації	53,7

3	Спільне прийняття рішень у сім'ї	62,4
4	Чіткий розподіл обов'язків	74,2
5	Взаємозамінність у виконанні функцій	29,6
6	Домінування одного з батьків у ролях	35,5
7	Обмежена ініціативність дітей	41,9

Позитивним є те, що у 53,7% випадків фіксується тенденція до залучення старших дітей до організаційної та допоміжної діяльності. Це проявляється у відповідях на запитання щодо участі у догляді за молодшими дітьми, виконанні окремих доручень, прийнятті спільних рішень (див. рис.1).

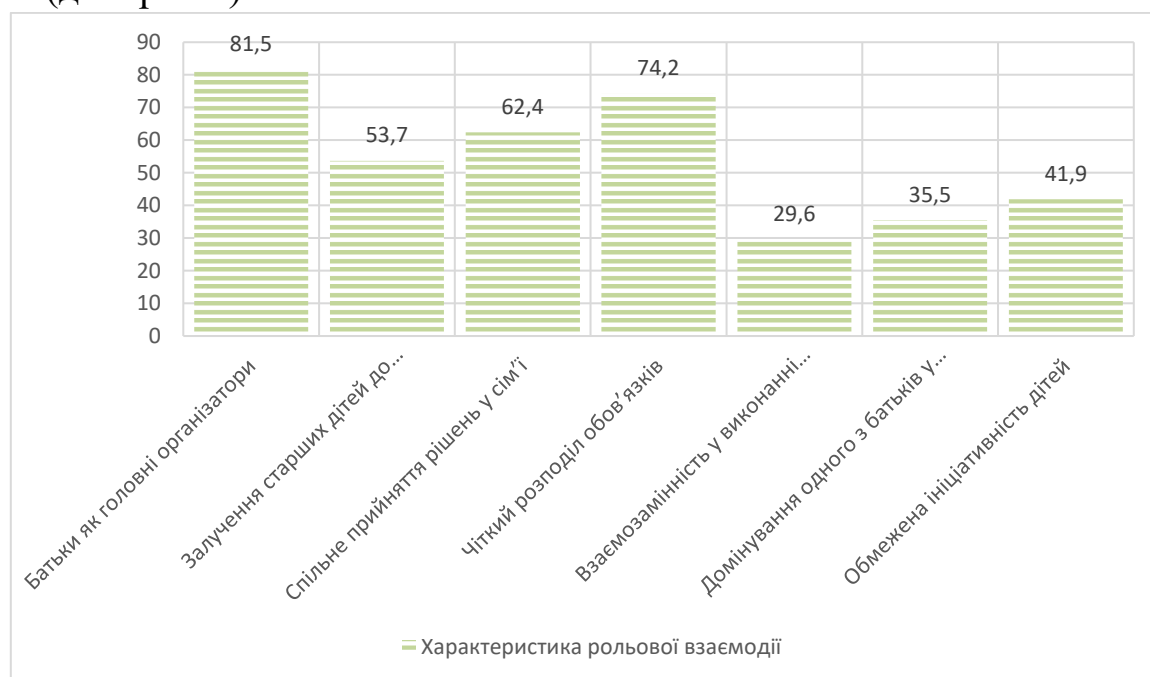


Рис. 1. Організаційні особливості рольового розподілу у багатодітних родинах (дані подано у %)

Як видно з наведених даних, найбільш характерною рисою для багатодітних родин є поєднання чіткого розподілу ролей і зростання відповідальності старших дітей, котрі часто стають посередниками між поколіннями та виконують функції помічників батьків. У 62,4% родин рішення щодо важливих сімейних питань приймаються спільно, хоча в окремих випадках (35,5%) фіксується домінування одного з батьків, переважно матері, в організації сімейного життя.

Виявлено, що у родинах із високим рівнем згуртованості частіше спостерігається взаємозамінність у виконанні сімейних функцій (29,6%) та підтримка ініціативи з боку дітей, тоді як у родинах з жорсткою структурою ролей частіше виникають напруженість і обмеження

дитячої самостійності. Недостатня ініціативність дітей (41,9%) у вирішенні побутових чи виховних завдань корелює з високим рівнем контролю з боку батьків, що створює додаткові труднощі в адаптації та формуванні самостійності у старших дітей.

Висновки. Отже, враховуючи тенденції сучасного суспільного розвитку, зростання кількості багатодітних родин та актуалізацію проблем їхнього соціального захисту, зростає значення системної психологічної підтримки, як важливої умови забезпечення стабільності, згуртованості та благополуччя таких сімей. Як підсумок емпіричного дослідження, нами створено програму формування навичок відповідального батьківства у багатодітних родинах. Її реалізація передбачає самоусвідомлення батьківської ролі, навчання позитивної комунікації, конструктивної взаємодії, підвищення батьківської компетентності, що відображено у таких основних етапах роботи:

1. Залучення старших дітей до організації.
2. Взаємозамінність членів родини у виконанні функцій.
3. Урівноваження батьківської відповідальності.
4. Підвищення ініціативності дітей.

Результати проведеного дослідження підкреслюють необхідність інтеграції ресурсів фахівців психологічного профілю, участі держави та соціально-психологічної служби до ефективної організації взаємодії батьків і дітей з багатодітних родин.

Список використаних джерел

1. Білоус Н.Ю. Психологічні особливості взаємодії в багатодітній родині. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 76–83.
2. Данилюк А.П. Психологічна допомога батькам багатодітних родин у подоланні батьківського вигорання. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. №1. С. 144–150.
3. Литвиненко О.О. Становлення особистості дитини у багатодітній сім'ї. *Вісник психології і педагогіки*. 2021. №2. С. 77–84.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія: підручник. Київ : Каравела, 2019. 608 с.
5. Нікітіна І.П. Форми та методи роботи психолога з багатодітними родинами. *Психологічний журнал*. 2022. №7. С. 34–40.
6. Семенюк О.А. Психологія дитинства і сім'ї. Київ : Освіта, 2019. 264 с.

Д.І. Куриця

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

Р.В. Кузик

магістрант 2 року навчання спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ОСОБИСТІСНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ

Поняття психічного та психологічного здоров'я перебувають у тісному взаємозв'язку, однак не є тотожними за своїм змістовим наповненням. Термін «психічне здоров'я» здебільшого акцентує увагу на збереженні нормального функціонування психіки індивіда, що передбачає відсутність девіантних і делінквентних форм поведінки, психічних розладів, адиктивних тенденцій та інших патологічних проявів. У цьому контексті важливим напрямом досліджень є аналіз факторів ризику, здатних спричинити розвиток психічних порушень або формування неадаптивних моделей поведінки.

У психології та суміжних галузях, що перетинаються з медициною, категорія психічного (психологічного) здоров'я посідає провідне місце. Її значущість зумовлена необхідністю глибокого розуміння закономірностей гармонійного функціонування особистості, а також виробленням критеріїв норми та можливих відхилень її психічного стану. Історично проблематика психологічного благополуччя розглядалася у межах вивчення загального здоров'я людини, зокрема його психічної складової. У сучасних умовах, на тлі посилення соціальних, економічних і професійних викликів, питання збереження та підтримання психологічного здоров'я набуває особливої актуальності.

Психологічні ризики можуть виникати й у сфері професійної діяльності. Вони часто пов'язані зі змістом роботи, наприклад з виконанням завдань, що не відповідають рівню компетентності працівника або супроводжуються надмірним, інтенсивним і терміновим навантаженням. Окремі професії можуть бути потенційно небезпечними щодо впливу на психічний стан особи (зокрема діяльність співробітників гуманітарних організацій, соціальних служб, медичного персоналу тощо).

Тривалий вплив стресогенних чинників професійного середовища може спричиняти емоційне виснаження, появу симптомів психічних розладів, а інколи – формування залежностей від алкоголю чи психоактивних речовин. Ризик зростає в умовах низької згуртованості колективу та недостатнього рівня соціальної підтримки працівників.

Вагомою загрозою психологічному благополуччю працівників є різні форми психологічного тиску, переслідування та залякування. Вони розглядаються як поширені фактори професійного стресу та становлять значний ризик для здоров'я й продуктивності трудової діяльності. Тривалий вплив таких негативних чинників здатний зумовлювати суттєве погіршення психологічного стану, зниження професійної ефективності, збільшення кількості пропусків робочих днів і підвищення плинності кадрів. Для роботодавців це призводить до зростання економічних витрат, пов'язаних із пошуком і підготовкою нових спеціалістів, а також до погіршення якості виконуваної роботи та дестабілізації організаційного клімату. Крім того, негативний вплив психологічного тиску нерідко поширюється й на позаробочі сфери життя, спричиняючи труднощі в сімейних і соціальних взаєминах, що підкреслює необхідність раннього виявлення та профілактики таких проблем.

Попри широке застосування та наукову валідність поняття «психологічне здоров'я», низка дослідників висловлює критичні зауваження щодо його коректності. Так, В.О. Ананьєв наголошує на недоцільності використання цього терміна, пропонуючи натомість поняття «здорова особистість» або «особистісне здоров'я». На його думку, запропонована термінологія забезпечує більш цілісне розуміння людини, акцентуючи необхідність інтеграції її різних характеристик. Однак критики зазначають, що така термінологічна заміна частково нівелює психологічний зміст феномену, зміщуючи акцент у бік медичної інтерпретації.

Аргументуючи свою позицію, В.О. Ананьєв підкреслює, що розмежування психологічного та інших аспектів здоров'я може неадекватно відображати сутність людини як цілісної психосоматичної та духовної системи. Замість диференціації дослідник пропонує інтегративний підхід, у межах якого психічні, соматичні та духовні компоненти розглядаються як взаємопов'язані елементи єдиної структури, що забезпечує гармонійне функціонування індивіда.

Водночас, визнаючи важливість комплексного погляду на здоров'я, доцільно зазначити, що саме психологічний компонент виступає найбільш багатовимірним і змістовним. Це пов'язано з тим, що психологічне

здоров'я охоплює широку сукупність характеристик особистості – від емоційної та мотиваційної регуляції до особливостей міжособистісної взаємодії.

У наукових джерелах серед ключових ознак психологічного здоров'я зазвичай виокремлюють:

- ефективну соціально-психологічну та внутрішньоособистісну адаптацію;
- інтерсуб'єктний характер особистісного буття, що відображає здатність до конструктивної взаємодії з іншими.

Відповідно, основні індикатори психологічного здоров'я умовно класифікують на інтраперсональні та інтерперсональні.

До інтраперсональних індикаторів належать:

- здатність до швидкого засвоєння нових знань і навичок;
- енергійність і цілеспрямованість;
- упевненість у власних можливостях;
- емоційна зрілість і психологічна стійкість;
- реалістичне сприйняття навколишньої реальності;
- високий рівень самосвідомості та здатність до рефлексії;
- сформованість особистісного самовизначення;
- потреба в актуалізації власної індивідуальності;
- відчуття особистої відповідальності;
- орієнтація на досягнення самодостатності.

До інтерперсональних індикаторів належать характеристики, що проявляються у взаємодії з іншими, серед яких:

- здатність до співробітництва;
- уміння вести діалог і підтримувати продуктивну комунікацію;
- емпатійність і здатність до співпереживання;
- готовність до компромісів;
- креативність поведінки як основа гнучкого розв'язання соціальних ситуацій.

Отже, аналіз теоретичних підходів до розуміння психічного та психологічного здоров'я засвідчує, що ці категорії, попри їхню взаємодоповнюваність, мають різне змістове наповнення та виконують відмінні наукові й практичні функції. Психічне здоров'я переважно характеризує стан нормального функціонування психіки, тоді як психологічне здоров'я охоплює ширший спектр особистісних характеристик, пов'язаних із емоційною регуляцією, мотиваційною сферою, міжособистісною взаємодією та здатністю до саморозвитку.

У сучасних соціально-економічних умовах значною мірою зростає роль психологічного компоненту загального здоров'я, що зумовлено посиленням професійних навантажень, поширенням стресогенних чинників та збільшенням ризиків психологічного неблагополуччя у трудовому середовищі. Вплив професійних стресорів, зокрема психологічного тиску, переслідування та конфліктних організаційних умов, здатен суттєво порушувати психоемоційний стан працівників, провокувати розвиток дезадаптивних реакцій та знижувати їхню ефективність.

Критичний аналіз понятійного апарату свідчить, що, попри дискусії щодо коректності терміна «психологічне здоров'я», він залишається найбільш придатним для опису багатовимірності особистісного функціонування. Саме психологічні індикатори – як внутрішньоособистісні, так і міжособистісні – дозволяють комплексно оцінити рівень адаптованості та гармонійності розвитку індивіда.

Висновок. Психологічне здоров'я постає як інтегральний феномен, який поєднує емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні характеристики особистості й визначає її здатність ефективно функціонувати в умовах сучасного суспільства. Його підтримання та зміцнення має розглядатися як один із ключових пріоритетів у системі охорони здоров'я, психологічної допомоги та організаційної політики.

Д.І. Куриця

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

С.В. Скалевський

магістрант 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні проблеми стилю керівництва у психології управління та емпіричному аналізі особливостей розвитку стилю управління майбутніх керівників.

За результатами теоретичного аналізу проблеми стилю керівництва організацією було детально розглянуто поняття менеджменту та управління в психології. Вироблення абстрактної моделі управління має евристичне і практичне значення, оскільки воно сприяє забезпеченню оптимального управління в колективах. Оскільки управління так чи інакше пов'язане з людьми, взаємодією, то психологічний аспект при цьому є обов'язковим.

Розглядаючи управління як відношення домінування та підлеглості, впливу та наслідування у системі міжособистісних стосунків у групі, визначено фактори ефективного керівництва: соціальні очікування підлеглих; тісний контакт з підлеглими; феномен посилення; готовність до управління керівників; здібності керівників до управління та їх такт у спілкуванні з підлеглими тощо.

Результати констатуючого експерименту дозволили виділити яскраво виражений контраст у особистісних властивостях керівників двох груп (виділених нами за стилем управління керівників): керівник спрямований або на розв'язання сьогоденних питань і проблем або докладає зусиль для створення фундаменту майбутнього успіху; керівник або живе сьогоденними проблемами і питаннями або ставить і реально вирішує задачі на найближчу перспективу; керівник здійснює або довгострокове стратегічне планування, або вирішує нагальні питання; конкуренція або співпраця; стиль уникнення буде збільшуватися або зменшуватися в залежності від зростання або спадання показника за шкалою співробітництво; порозуміння шляхом взаємних поступок або жертвування власними інтересами; керівник сильний, незалежний, покладається на себе та зберігає присутність духу в екстремальній ситуації; орієнтація на власний рівень компетентності або колективне прийняття рішень, або дотримання великої дистанції з підлеглими; досягнення особистих цілей або орієнтація на зовнішній бік професійних взаємин; керівник спрямований або на діяльність, де на першому місці вирішення проблем або на взаємовідносини, мета яких ефективна система взаємодії.

Для виявлення причинно-наслідкових зв'язків було застосовано факторний аналіз. На основі оберненої факторної матриці було виділено шкали, які отримали найбільші значення: «взаємодія», «стриманість-експресивність», «співробітництво», «спрямованість на завдання», «орієнтація на справу», «емоційна стійкість».

Отже, проаналізувавши отримані результати кореляційного і факторного аналізу, слід зазначити, що існування прямих взаємозалежностей між стилем керівництва та орієнтацією на взаємовідносини чи задачу дає можливість судити про те, що на формування власного стилю керівництва впливають психологічні особливості особистості та мотивація досягнень.

Використання статистичного критерію U - критерій Манна - Уїтні дало змогу здійснити порівняльний аналіз результатів упродовж навчання у закладі вищої освіти: надання переваги діяльності та ситуації з соціальним значенням; розвиток здібностей, високий самоконтроль, адекватність самооцінки відповідно до ситуації; підвищена емоційна чутливість і нестійкість; набуття професійних навиків; позитивні емоційні прояви, передумови для особистісного зростання і самовираження; прагнення дотримуватися зовнішніх проявів діяльності керівника, здаватися керівником, дотримуватися великої дистанції з підлеглими, зберігати авторитет за будь-яку ціну та прагнення здаватися керівником, звертається увага на підлеглих та клімат у колективі. Отже, можна стверджувати про незначні відмінності, що все-таки проявляється у різному відношенню до традицій, схильності до моралей та орієнтація на реальну чи теоретичну діяльність, а також прагнення до зовнішніх проявів діяльності або увага до підлеглих і клімату. А прояв незначних відмінностей може бути зумовлений приблизно однаковим напрямом діяльності, що дозволяє будувати ефективне спілкування відповідно до цілей і умов професійної та міжособистісної взаємодії.

Як свідчать отримані нами дані порівняння середніх за Н-критерієм Краскала-Уоллеса, то суттєвих відмінностей не існує між значеннями ознак першого та п'ятого курсів. Можна судити, що всередині груп різких змін не відбувається, що може бути пов'язане із провідним мотивом особистості на протязі всього періоду навчання, якщо саме уявлення про обрану професію залишається привабливим. Так, опираючись на все вище зазначене, існує необхідність, як засобу розвитку мотивації досягнень, проведення тренінгової роботи зі студентами, що орієнтує на реалістичні задачі, тісно пов'язані з практичними потребами.

Оцінюючи та аналізуючи всі можливі методи, ми зупинили свій вибір на соціально-психологічному тренінгу (СПТ). В експериментальній групі після проходження тренінгових занять відмічаються позитивні змінення в сфері комунікації та поведінки, мотивації та самооцінці, зокрема, серед особистісних рис виділяються

такі сформовані характеристики як відвертість і комунікабельність, цих керівників характеризує природність у вираженні своїх почуттів, вони із задоволенням працюють з підлеглими, активні в усуненні конфлікту, довірливі. Також у них можна проспостерігати щирість у стосунках з людьми, вони починають вірити у вдачу, а відповідно їй виступати більш наполегливими в досягненні цілей (ділова спрямованість) як показник рівня їх мотивації досягнення. Такі керівники позбавлені заздрості, у стосунках з підлеглими залежні від їх думки, слідуєть принципу приймати рішення разом з іншими, орієнтовані на соціальне схвалення. У міжособистісних стосунках у цих керівників виділяється впевненість в собі, яка не обов'язково проявляється у лідерських вміннях, а в уміннях не підкоряти себе сильному без оцінки ситуації, при цьому яскраво вираженою є конформність поведінки.

В керівників групи, які не проходили тренінгових занять також були помічені змінення в особистісних характеристиках спілкування і поведінки, а зокрема спілкування цих керівників відрізняється емоційністю та динамічністю, хоча було помічено їх практичність з орієнтацією на зовнішню реальність та загальноприйняті норми. Також виявились вираженими (показники значно збільшились) показники критичного відношення до інших людей та крайнього (радикального) вираження моралізації. У міжособистісних стосунках виражається схильність поступатись у всьому і всім, часте приписування собі вини, залежність від інших із проявами нещирого опору. В цілому цих керівників можна охарактеризувати як гіпервідповідальних, які можуть принести у пожертвування свої інтереси, хоча при цьому вони досить активні по відношенню до інших людей та різноманітних ідей.

Що стосується стилів діяльності керівників, то тепер показники стилів їх діяльності в експериментальній групі зазнали тенденції збільшення таких стилів керівництва як «організація» та «команда». Визначення спрямованості діяльності керівника дозволило також віділити збільшення показників таких типів спрямованості діяльності як «тактик» і «стратег».

За результатами проведеного дослідження констатуємо, що особливості стилю керівництва колективом обумовлені особистісними властивостями поведінки і спілкування керівників. Підвищення мотивації досягнення відображається на особистісних та поведінкових властивостях керівників, а відповідно й на стилі і спрямованості їх діяльності.

Н.П. Панчук

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

І.В. Калюжна

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОМАНДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні умови командної діяльності вимагають від особистості не лише високого рівня професійної компетентності, а й здатності ефективно взаємодіяти в колективі, узгоджувати власні цінності з цілями групи та гнучко реалізовувати рольові функції. Успішність людини в команді суттєво визначається системою її ціннісних детермінант, які регулюють мотивацію, стиль комунікації, поведінкові стратегії та рівень відповідальності за спільний результат.

В умовах зростання значущості командних форм діяльності, зокрема, у професійній сфері, освіті, спорті, менеджменті, військовій та волонтерській координації постає потреба глибше дослідити, які саме ціннісні орієнтації сприяють продуктивній взаємодії та високій особистісній результативності. Особливої значущості це набуває в період суспільних трансформацій і кризових ситуацій, коли злагодженість, збереження моральної стійкості та командна ефективність є ключовими умовами успішного функціонування колективів.

Наукове вивчення ролі ціннісних детермінант у забезпеченні ефективності та успішності особистості в командній діяльності дозволяє: виявити психологічні ресурси, що підсилюють командну згуртованість; визначити ризики ціннісних конфліктів і особистісної неузгодженості; розробити практичні рекомендації для підготовки фахівців, тренінгів, освітніх і корпоративних програм. Так, зазначена проблема є актуальною з теоретичного, прикладного та соціального поглядів, оскільки спрямована на осмислення фундаментальних

механізмів взаємодії особистості та команди і пошук шляхів підвищення їхньої ефективності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема впливу ціннісних детермінант на успішність і ефективність особистості в командній діяльності набуває дедалі більшої актуальності в українській психології. У працях Л. Долинської (Долинська, & Максимчук, 1998), Н. Максимчук (Максимчук, 1999; Максимчук, 2009), Т. Титаренко (Титаренко, 2013) наголошується на визначальній ролі ціннісно-сислової сфери як внутрішнього регулятора поведінки й професійної активності. Дослідження Л. Карамушки, І. Андрєєвої (Карамушка, & Андрєєва, 2012) підкреслюють, що саме цінності забезпечують узгодженість командної взаємодії, визначають рівень відповідальності, мотивації та готовності до кооперації. З огляду на це, можна стверджувати, що ціннісні детермінанти виступають ключовим чинником формування особистісної успішності у командному середовищі, впливаючи як на індивідуальну результативність, так і на загальну ефективність спільної діяльності.

Л. Долинська та Н. Максимчук у своїх працях підкреслюють, що ціннісно-сислова сфера є ядром особистісної регуляції, оскільки вона визначає вибір поведінки, ставлення до професійних завдань та здатність до конструктивної взаємодії. Науковці доводять, що саме система життєвих цінностей задає стратегічні орієнтири професійного розвитку, а також визначає міру відповідальності та готовності до прийняття рішень у складних колективних умовах. Особлива увага приділяється тому, що цінності опосередковують переживання успіху й невдач, впливають на професійну мотивацію та стійкість до стресових ситуацій (Долинська, & Максимчук, 1998; Максимчук, 1999; Максимчук, 2009).

Т. Титаренко розкриває значення цінностей як смислових конструктів, які формують психологічну зрілість та життєву активність особистості. Вона наголошує, що ціннісні орієнтації забезпечують цілісність «Я», здатність до саморегуляції та відповідального прийняття рішень, зокрема у взаємодії з іншими людьми. Науковиця вказує, що цінності визначають характер міжособистісних стосунків, що безпосередньо впливає на ефективність командної роботи (Титаренко, 2013).

Л. Карамушка та І. Андрєєва зосереджені на організаційній та командній психології. Автори підкреслюють, що саме узгодженість індивідуальних і спільних цінностей визначає якість кооперації у

команді. Вони доводять, що цінності є основою командної згуртованості, сприяють формуванню довіри, підвищують мотивацію до спільного результату та забезпечують оптимальний розподіл ролей і відповідальності. Науковці наголошують: якщо цінності учасників команди несумісні або вступають у конфлікт, це призводить до зниження результативності та порушення командної взаємодії (Карамушка, & Андрєєва, 2012).

Висновки. Ціннісно-смилова сфера має фундаментальне значення для ефективності командної діяльності, оскільки вона визначає: рівень відповідальності та професійної мотивації; стиль взаємодії з іншими учасниками команди; здатність до співпраці, довіри та кооперації; якість прийняття рішень і конструктивність поведінки у складних ситуаціях. Цінності виступають не лише внутрішнім регулятором особистісної успішності, а й ключовим чинником продуктивності команди як цілісної системи.

Список використаних джерел

1. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Динаміка життєвих та професійних цінностей майбутнього вчителя. Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. 1998. Ч. 1. С. 156-159.
2. Карамушка Л. М., Андрєєва І. А. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур): монографія. Київ–Львів: Галицький друкар, 2012. 212 с.
3. Максимчук Н.П. Зміст ціннісних орієнтацій в життєво-професійному самовизначенні майбутнього педагога. *Психологія: зб. наук. праць*. Вип.4 (7). Київ. 1999. С. 55-61.
4. Максимчук Н.П. Психодіагностика професійної придатності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Буйницький О.А., 2009. 268 с.
5. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. 2-е вид. Київ: Каравела, 2013. 372 с.

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

А.Ю. Зінченко

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Гудима**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ У ЖІНОК

У психологічних дослідженнях застосовується низка понять, які описують адаптаційні реакції людини на складні життєві обставини. До таких понять належить копінг, копінг-дії, копінг-стратегії, копінг-стилі та копінг-поведінка.

Отже, поняття копінгу (від англійського слова «соре» – «перебороти», «впоратися», «подолати») розуміється як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії людини з довкіллям (Карамушка, & Снігур, 2020 : 24).

Основні способи подолання складних ситуацій поділяються на кілька категорій: «розв'язання проблем», «звернення по соціальну підтримку» та «уникнення». Кожна з цих стратегій має свої особливості. Так, підхід, орієнтований на вирішення проблем, ґрунтується на активних діях, спрямованих на подолання труднощів. Інша стратегія – пошук соціальної підтримки – передбачає залучення допомоги від оточення. Останній підхід – уникнення – полягає в намаганні дистанціюватися від проблеми, відтерміновуючи її вирішення або ігноруючи ситуацію (Єфімова, 2021 : 85).

Стратегії подолання кризи середнього віку у жінок складаються з кількох основних компонентів: емоційно-когнітивна складова, соціальна, поведінкова, духовно-екзистенційна, фінансова та матеріальна складова.

1. Емоційно-когнітивні стратегії:

Прийняття себе та усвідомлення власної безумовної цінності у період кризи середнього віку у жінок.

Якщо особистість втрачає зв'язок зі своїм внутрішнім «Я», вона

може відчувати внутрішній розлад, що призводить до постійної боротьби з собою. У кризовий період середнього віку жінкам важливо не лише адаптуватися до змін, а й навчитися приймати себе такими, якими вони є, що стане ключем до психологічної рівноваги та повноцінного життя (Гончарук, 2023 : 29).

Оцінка минулого досвіду та переосмислення власних цінностей у період кризи середнього віку. Усвідомлення значущості пройденого шляху. Позитивне ставлення до власного минулого допомагає знизити рівень внутрішньої напруги та сприяє гармонійному розвитку особистості (Дзюба, 2021 : 2).

Визначення справжніх бажань. Пошук відповідей на питання: «Чого я прагну насправді?» є ключовим етапом усвідомленого життя. Варто пам'ятати, що кожне бажання, яке виникає в нашій свідомості, потенційно здійсненне, оскільки разом із ним з'являються і ресурси для його реалізації (Ковальчук, 2020 : 102).

Переоцінка життєвих цінностей. Ставлення до минулого та оцінка його впливу на сьогодення відіграють вирішальну роль у психологічному благополуччі. Якщо людина схильна знецінювати свої досягнення або ставитися до себе критично, це може стати бар'єром на шляху її розвитку (Семенко, 2021 : 56).

2. Соціальні стратегії:

Соціальна підтримка та комунікація. Жінки, які активно взаємодіють із родиною, друзями та колегами, мають вищий рівень стійкості до стресу.

Професійна самореалізація та кар'єрний розвиток. Зміна роботи, відкриття власної справи або навчання новим навичкам сприяють підвищенню самооцінки та почуття власної значущості.

Підтримка сімейних відносин. Важливим аспектом подолання кризи є гармонізація сімейних відносин. Спільне проведення часу з партнером та дітьми, відкритий діалог про особисті переживання допомагають створити атмосферу довіри та взаємопідтримки.

Участь у соціальних та волонтерських ініціативах. Волонтерство, участь у благодійних проєктах чи соціальних програмах сприяють розвитку емпатії та формування почуття значущості.

3. Поведінкові стратегії:

Розвиток нових навичок та знань. Залучення до навчання та освоєння нових умінь сприяє підвищенню самооцінки та відчуттю власної компетентності. Це може включати відвідування курсів, семінарів або майстер-класів за інтересами.

Фізична активність та здоровий спосіб життя. Регулярні фізичні вправи позитивно впливають на психоемоційний стан, знижують рівень стресу та покращують загальне самопочуття.

Звернення до фахівця з психічного здоров'я. Професійна психологічна допомога може бути корисною для глибшого розуміння власних емоцій та розробки індивідуальних стратегій подолання кризи.

Встановлення та досягнення нових цілей. Постановка реалістичних та досяжних цілей допомагає відчувати контроль над власним життям та надає сенс повсякденній діяльності.

4. Духовно-екзистенційні стратегії:

Пошук і переосмислення сенсу життя. Важливо знайти нові смисли, які можуть бути пов'язані з родиною, кар'єрою, саморозвитком або духовними практиками. Усвідомлення власної місії та унікальності допомагає подолати відчуття втрати молодості та перспектив.

Самопізнання та особистий розвиток. Глибока рефлексія над власним життєвим шляхом сприяє прийняттю змін. Медитація, ведення щоденника думок і емоцій, а також звернення до філософських або релігійних джерел допомагають знайти внутрішню рівновагу.

Практика вдячності та усвідомленості. Формування позитивного мислення через щоденну практику вдячності дозволяє зосередитися на цінності теперішнього моменту. Усвідомленість (mindfulness) допомагає зменшити рівень тривоги та розвинути здатність приймати життя таким, яким воно є (Зливков, 2016 : 192).

Зміцнення духовних зв'язків. Деякі жінки в період кризи середнього віку звертаються до релігійних або духовних практик, які дають відчуття підтримки та стабільності.

Усвідомлене прийняття вікових змін. Прийняття плинності часу та розуміння того, що кожен період життя має свої переваги, дозволяє жінці уникнути страху перед майбутнім.

Фінансова та матеріальна стратегії:

Фінансове планування та створення фінансової подушки безпеки. Середній вік – це період, коли важливо переглянути свої доходи, витрати та заощадження. Жінкам варто розробити фінансовий план, який включає бюджетування, зменшення необов'язкових витрат і створення резервного фонду на випадок передбачених обставин.

Диверсифікація джерел доходу. Розширення фінансових можливостей шляхом додаткових джерел доходу, таких як фриланс, інвестиції, підприємництво або пасивний дохід, дозволяє підвищити фінансову стабільність.

Професійний розвиток та перекваліфікація. Опанування нових професійних навичок або підвищення кваліфікації допомагає залишатися конкурентоспроможністю на ринку праці.

Інвестування у власне здоров'я. Фінансові вкладення у здоров'я (медичне страхування, профілактичні обстеження, якісне харчування, заняття спортом) дозволяють уникнути значних витрат у майбутньому.

Раціональне управління майном. Оцінка власних активів, таких як нерухомість, транспорт чи цінні речі, допомагає визначити оптимальні способи їх використання.

Фінансова незалежність та впевненість у майбутньому. Жінки середнього віку нерідко стикаються з фінансовою залежністю від партнерів або родини. Важливо прагнути фінансової самостійності, що надає впевненості у прийнятті життєвих рішень та дозволяє вільно планувати власне майбутнє.

Планування майбутнього та пенсійних заощаджень. Раннє планування пенсійних накопичень дозволяє уникати матеріальних труднощів у старшому віці.

Висновок. Незалежно від обраної стратегії, криза середнього віку впливає на внутрішній світ жінки, змушуючи її переглянути життєві цінності, пріоритети та сенс власного існування. Вона може стати поштовхом для особистісного зростання, розширення можливостей самореалізації та відкриття нових перспектив у різних сферах життя.

Список використаних джерел

1. Гончарук І.М. *Самооцінка та її вплив на подолання вікових криз. Гендерні студії.* 2023. Вип. 15. Київ. С. 29–37.
2. Дзюба Ю. Журнал Space. Видання «Волинь Post». Стаття «Як вийти з кризи середнього віку?». Луцьк. 2021. С.2.
3. Єфімова О.А. *Особистісні чинники переживання психотравмуючих ситуацій.* Наукові записки ДДПУ. Київ. 2021. № 7. С. 85–94.
4. Зливков В.Л. та ін. *Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях:* навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2016.с.7.
5. Карамушка Л.М., Снігур Ю.С. *Копінг-стратегії: сутність, значення. Актуальні проблеми психології.* 2020. Київ. Випуск. 55. С. 24.
6. Ковальчук О.С. *Психологічні механізми подолання кризи середнього віку.* Вісник психології. Луцьк. 2020. № 4. С. 102–110.
7. Семенко Л.В. *Аналіз життєвих цінностей. Психологія особистості.* Т. 8, № 1. Київ. 2021. С. 56–64.

Ж.М. Левчук

магістранта 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Гудима**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПОСТРАЖДАЛИМ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Домашнє насильство одна з найбільших проблем суспільства, яка має руйнівний вплив на життя людини. Це завдає шкоди не лише фізичному здоров'ю, а й серйозно впливає на психіку постраждалих.

Домашнє насильство – діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь (Закон України).

Міжнародні документи, зокрема Конвенція Ради Європи про запобігання насильству щодо жінок та домашньому насильству (Стамбульська конвенція), визначають домашнє насильство як гендерно зумовлене – тобто таке, що непропорційно більше спрямоване проти жінок (Верховна Рада України), тому відповідно до статистики біля 90% постраждалих становлять жінки.

Людина, яка зазнала насильства, потребує психологічної допомоги. Самостійно впоратися з наслідками дуже важко. Краще, коли допомога надається в два етапи:

Екстрена: при гострій травмі насильства або посттравматичному стресі. Це може бути дзвінок на телефон довіри, індивідуальна консультація психолога.

Тривала підтримка та реабілітація. Процес психологічного одужання потребує багато часу та зусиль. В психотерапії застосовуються різні методи. Психологічну підтримку постраждалим від насильства надають кризові центри, благодійні організації, психологічні служби.

Нерідко особу, що зазнає насильства, потрібно терміново поселити окремо від кривдника. Якщо постраждала не має куди піти, їй пропонують проживання в кризовій кімнаті. У випадку надання прихистку жінці, яка має дитину, в кімнату кризового реагування їх поселяють разом. Проживання там безкоштовне, але лише протягом 10 діб.

В кризовій кімнаті надається психологічна та юридична допомога постраждалим від насильства. Також можна отримати доступ до медичних та соціальних служб.

Домашнє насильство є серйозним порушенням прав людини, що завдає глибокої психологічної травми постраждалим. Надання кваліфікованої психологічної допомоги дає відновлення емоційної рівноваги, почуття безпеки. Практична робота психолога з жертвами насильства повинна бути спрямована на усвідомлення власних прав, подолання травматичного досвіду та формування ресурсів для подальшого життя.

Першим кроком у роботі з постраждалими є створення атмосфери фізичної та емоційної безпеки. Психолог має показати прийняття, емпатію, конфіденційність та готовність вислухати. Без почуття захищеності жертва не зможе ефективно працювати над відновленням власних ресурсів. Рекомендовано на початкових етапах уникати глибокої інтерпретації травматичних подій, натомість зосередитись на стабілізації емоційного стану. Ефективними є техніки заземлення, дихальні вправи та психоедукація.

Важливим елементом підтримки є роз'яснення природи насильства: його циклічності, етапів (напруження – акт насильства – «медовий місяць»), та механізмів контролю (ізоляція, газлайтинг, економічна залежність). Психолог має допомогти жертві усвідомити, що відповідальність за насильство несе виключно кривдник, а не жертва. Доцільно надати інформацію про доступні ресурси допомоги: гарячі лінії, кризові центри, поліцію, юристів, соціальні служби.

Психологічна допомога повинна включати роботу з посттравматичними реакціями, почуттям провини, страхом і соромом. Рекомендовано застосовувати:

1. Когнітивно-поведінкову терапію (КПТ) для зміни деструктивних переконань («Я не зможу без нього», «Я винна у тому, що сталося»).

2. EMDR-терапію (десенсибілізація та переробка рухами очей) для опрацювання травматичних спогадів.

3. Арт-терапію, як способи безпечного вираження емоцій і переосмислення власної історії.

Одним із головних завдань підтримки є підвищення самооцінки та формування вміння відстоювати власні кордони.

Для цього можна застосовувати вправи: «Мої сильні сторони» – ідентифікація власних ресурсів, «Щоденник самоповаги» – запис щоденних позитивних дій або думок про себе.

Важливо поступово формувати відчуття контролю над власним життям і вибором. Доцільно спільно з клієнтом скласти план безпеки, який включає:

- 1) список контактів екстреної допомоги;
- 2) визначення безпечних місць для тимчасового перебування;
- 3) підготовку документів і речей першої необхідності.

Після завершення гострої фази кризи необхідно сприяти відновленню соціальних контактів. Психолог може заохочувати клієнта до участі у групах підтримки, де відбувається обмін досвідом і формується почуття спільності.

Важливо залучати соціальні служби, медиків і юристів для надання комплексної допомоги.

Робота з постраждалими не завершується після виходу з аб'юзивних стосунків. Необхідна посттравматична підтримка, спрямована на:

- профілактику повторного потрапляння у коло насильства;
- формування здорових моделей взаємин;
- розвиток довіри до себе та інших.

Доцільним є психологічний супровід протягом кількох місяців або навіть року після завершення кризового етапу.

Висновок. Психологічна підтримка жертв домашнього насильства повинна бути етапною, системною. Основними принципами роботи є: конфіденційність, безумовне прийняття, повага до автономії жертви, професійна етика. Очікувані результати допомоги – зниження рівня тривожності, підвищення самооцінки, відновлення відчуття безпеки та формування навичок самозахисту.

Список використаних джерел

1. «Розірви коло» Допомога людям, що постраждали від насильства: де отримати медичну та юридичну допомогу, психологічну підтримку URL: <https://rozirvykolo.org/korysni-materialy/dopomoha-lyudyam-shcho-postrazhdaly-vid-nasylstva/> (дата звернення 20.10.2025)
2. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07 грудня 2017 року. № 2229-VIII. (дата звернення 29.09.2025)
- 3 Верховна Рада України «Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_001-11#Text (дата звернення 29.09.2025)

К.Я. Максим'як

магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СІМЕЙНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ СЕКСУАЛЬНИХ РОЗЛАДІВ: ОСОБЛИВОСТІ ТА МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ

Сімейна психотерапія – це особливий вид взаємодії психотерапевта (або психотерапевтів) з одним або декількома членами сім'ї, спрямований на корекцію міжособистісних відносин і усунення емоційних і поведінкових розладів у родині. Важливою рисою сімейної терапії є те, що об'єктом роботи фахівця виступає не індивід («ідентифікований клієнт»), а всі члени сім'ї, яка потребує допомоги. Зазвичай сімейна психотерапія спрямована на розвиток особистості безпосередньо у сімейному колі та у ході взаємодії з усіма членами родини (Пов'якель, 2015).

Сімейна психотерапія має свої особливі риси: завжди проводиться поетапно та в комплексі; вона може бути індивідуальною та груповою; сімейна психотерапія робить основний акцент на профілактиці психічних

розладів та запобіганні виникнення захворювання ще до рівня формування стійких симптомів. Сімейна терапія ставить перед собою певні завдання, а саме: надання спонтанності висловлюванням членів сім'ї про свої справжні почуття, потаємні ідеали, цінності, страхи, бажання; збільшення відкритості у комунікації між членами родини; закріплення нових паттернів спілкування в сім'ї, якщо попередні були малоефективні або хибні; руйнування сімейних стереотипів та розподіл між членами сім'ї їх ролей; допомогти членам родини зрозуміти свою єдність та взаємозалежність.

Сімейна терапія проводиться на чотирьох етапах (за Ейдеміллер, Юстицкіс):

- 1) діагностичний етап (сімейний діагноз);
- 2) ліквідація сімейного конфлікту;
- 3) реконструктивний;
- 4) підтримуючий (профілактичний) (Гоцуляк, 2019).

Необхідно зазначити, що на етапі діагностики сімейних відносин до сімейної групи приєднується психотерапевт, що формує та доводить проблемні діагностичні гіпотези. Сімейна діагностика є особливою формою роботи фахівця та супроводжує сімейну терапію на всіх етапах і визначає вибір психотерапевтичних технік. Важливою особливістю діагностики є те, психотерапевт має врахувати погляди на проблему, що склалася, всіх учасників сім'ї та власний погляд, зроблений на підставі отриманої інформації (Пов'якель, 2015).

На другому етапі роботи з родиною визначається та пояснюється джерело походження сімейної дисгармонії з подальшою його ліквідацією. Фахівець, який здійснює терапію, робить реконструкцію сімейних стосунків та проводить кероване групове обговорення сімейних проблем, які зазвичай постають перед родинами, або обирається проблема, яка є характерною для окремої сім'ї. У цих же групах (може бути організоване навчання правилам «конструктивної суперечки» (тобто навчити правильно висловлювати своє незадоволення партнером), а також рольовий тренінг поведінки у стосунках. Сімейна терапія закінчується підтримуючим етапом, під час якого здійснюється закріплення набутих на попередніх етапах навичок сімейного спілкування і розширеного діапазону рольової поведінки в природних сімейних умовах. Також можуть проводитися консультації та корекція набутих патернів спілкування.

Відхилення від встановленого стандарту статевих проявів у першу чергу впливає на свідомість клієнта та відображається на його поведінці,

адже сексуальна поведінка відображає специфічні погляди та установки особистості. Зазвичай, сексопатологи у своїй роботі застосовують системний підхід, розроблений Г. Васильченко до вивчення психологічних особливостей сексуальної сфери клієнта. Він, у свою чергу, спирається на теорію К. Платонова, який виокремлює у структурі особистості такі основні ієрархічні підструктури: 1) спрямованість особистості (її ідеали, світогляд, переконання, інтереси тощо) (Потапчук, 2014). Вивчення досвіду роботи сексолога свідчить, що саме спрямованість клієнта має особливе значення для подальшої терапії, оскільки в сексуальному житті провідним є мотиваційно-емоційні аспекти особистості, передусім її ціннісні орієнтації (Гоцуляк, 2019). Крім традиційної шкали класифікації цінностей відповідно до сфер суспільного життя, для сексолога важлива роль, яку вони посідають у поведінці людини (Пов'якель, 2015). Досліджуючи структуру особистості клієнта, необхідно з'ясувати, яке місце серед інших інтересів займає сексуальна сфера; 2) досвід (навички, вміння та звички). Провідна характеристика цього показника складається з інформації, яка відображає соціальну зрілість, життєвий досвід, навички, професійну кваліфікацію особистості. При цьому визначають його вік, освіту, види спорту, які він культивує, професію, посаду, динаміку соціального росту тощо; 3) індивідуальні особливості психічних процесів (увага, пам'ять, емоційність, воля, уява та ін.); 4) тип вищої нервової діяльності (темперамент).

Коли фахівець працює з індивідуальними рисами клієнта із сексологічними проблемами, він досліджує розвиток цих рис хронологічно та розглядає діапазон їх прояву у людини. В цьому випадку слід використовувати комплексний метод дослідження: поєднати індивідуально-біографічне обстеження з методом структурного інтерв'ю.

Аналіз дотичної літератури показав, що реабілітація та терапія (лікування) є цілісним процесом, за якого лікування спрямоване на хворобу, а реабілітація – на людину (Гридковець, 2015; Потапчук, 2014). Тому реабілітаційна програма сексологічних хворих повинна мати такі складові: звернення до особистості клієнта, його активне залучення до лікувально-відновлювального процесу, бажання співпрацювати з терапевтом у досягненні мети реабілітації; різнобічність зусиль (спрямованість їх на різні сфери життєдіяльності клієнта) для зміни самоставлення хворого, ставлення до своєї хвороби та соціального середовища; поєднання біологічного (медикаментозна терапія, фізіотерапія тощо) та психосоціального (психотерапія, трудова терапія тощо) впливів; послідовність і поступовість зусиль, впливів, заходів, у т.ч.

психосоціальних (Потапчук, 2014).

Головне завдання, яке постає перед фахівцем у ході терапії сексуальних розладів, полягає в тому, щоб нормалізувати соматичні прояви емоційних реакцій, підвищити фізіологічну стійкість клієнта щодо психічних впливів, усунення функціональних порушень, попередження їх відновлення (Пов'якель, 2015). Терапія, адекватна до діагнозу, забезпечує комплексний підхід до людського організму, при якому враховується не лише діагностована хвороба, а й особистісні риси самого клієнта. Адже саме індивідуальні риси, психічний стан особистості обумовлюють здатність клієнта акцентувати увагу на прояві своєї уяви, піддаватися його нав'язливому впливу. Від цього буде залежити ефект подальшої терапії.

Раціональна терапія дисгармонії сексуальних стосунків передбачає цілеспрямований терапевтичний вплив на причину виникнення. При цьому необхідно враховувати вплив свідомих та несвідомих психічних реакцій на подальшу терапевтичну ефективність лікування.

Для отримання максимального терапевтичного результату сексуальних розладів фахівці використовують метод прогнозування, в якому враховуються біографічні, особистісні, партнерські характеристики пацієнтів, розглядаються причини виникнення в них сексуальних розладів, чинників, які мають значення для визначення терапевтичного результату. Зазвичай на результат терапії впливають (Гридковець, 2015): а) біографічні чинники (сексуальна атмосфера в сім'ї, взаємини з батьками, наявність братів і сестер, форми контактів з однолітками, успіхи у професійній діяльності, освіті тощо); б) складові психосексуального розвитку (психосексуальна травматизація в дитинстві; процес статевого дозрівання; наявність позитивного досвіду товариських взаємин з особами своєї та протилежної статей; сексуальна ініціація у віці 17–20 років; сприйняття значення сексу в житті; самооцінка в сексуальній ролі тощо); в) партнерські складові (розуміння сексуальних проблем клієнта з боку партнера; доброзичливість, підтримка його у процесі лікування); г) чинники, зумовлені сексуальними розладами (тривалість розладу, його функціональний характер); г) фактори, пов'язані з процесом лікування (установка клієнта на терапію; діагностування і вибор тактики терапії; кваліфікація терапевта; співробітництво всіх учасників процесу терапії).

Список використаних джерел

1. Гоцуляк Н.Є. Сексуальні порушення, зумовлені невротичними розладами. *Актуальні проблеми неврології, психіатрії, психотерапії*. Вип. 23/1. ТОВ «Видавничий дім «Здоров'я України. Медичні видання». С. 24–31.

2. Підготовка молоді до подружнього життя: посібник для працівників соціальних та психологічних служб / Л.М. Гридковець, Н.А. Задесенець, О.Д. Кобаса. Київ : Університет «Україна», 2015. 70 с.

3. Пов'якель Н.І. Сімейне психоконсультування в становленні партнерської інтенції як рефлексивного механізму саморегуляції у профілактиці й подоланні конфліктів. *Актуальні проблеми психології*. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія: Зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, З.Г. Кісарчук. Київ : Міленіум, 2015. Вип. 3. 244 с.

4. Потапчук Є.М. Кризи сімейного життя та як їх подлати: довідник сімейного психолога. Хмельницький : ХНУ, 2014. 35 с.

5. Потапчук Є.М. Психологічна діагностика шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності з партнером : довідник сімейного психолога. Хмельницький : Видавництво «PolyLux design & print», 2020. 36 с.

6. Психологія сексуальності: навчальний посібник / Укладачі : Н.Є. Гоцуляк, Л.А. Онуфрієва. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2019. 193 с.

Ж.В. Мельник

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

Ю.С. Бланк

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКІЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

Професійна адаптація шкільних психологів – це складний динамічний процес, який охоплює не лише опанування професійних навичок, а й формування внутрішньої готовності ефективно діяти в умовах постійних змін і соціальної нестабільності. Особливо актуальною ця тема є для психологів освітніх закладів, які в умовах воєнного часу, масових травм і підвищеної соціальної тривоги виконують роль посередників між системою освіти, дітьми, батьками й

педагогами.

Відповідно, метою нашого дослідження стало виявлення психологічних особливостей професійної адаптації шкільних психологів у кризових умовах та визначення чинників, які впливають на її ефективність.

Проблема професійної адаптації розглядалася в роботах Є. Клімова, В. Юркевича, Л. Карамушки, О. Низовець-Кропти, Л. Кіщук, які підкреслювали, що успішна адаптація включає інтеграцію професійних, особистісних та соціальних факторів. У кризових умовах, таких як війна чи гуманітарна нестабільність, адаптаційні процеси ускладнюються через високий рівень емоційного навантаження, брак ресурсів та збільшення соціальної відповідальності спеціаліста.

Згідно з концепцією професійного розвитку (Карамушка, 2023), психологічна стійкість і адаптація залежать від рівня саморегуляції, здатності до емпатійного дистанціювання, гнучкості мислення та наявності підтримуючого професійного середовища.

Також у роботах Г. Сельє зазначається, що реакція на стрес може мати як деструктивний, так і конструктивний потенціал (Сельє, 2019). Для шкільного психолога важливим є не уникнення стресу, а його перетворення у джерело зростання.

Дослідження проводилось у три етапи протягом березня-травня 2025 року на базі шкіл Кам'янець-Подільської територіальної громади Хмельницької області. У вибірку досліджуваних увійшли 13 практичних психологів із досвідом роботи від 1 до 15 років. Усі учасники працювали в умовах підвищеного навантаження, пов'язаного з психологічною підтримкою дітей, які пережили евакуацію, втрату близьких або вимушене переселення.

Для досягнення мети було використано комплекс психодіагностичних інструментів, що дозволив охопити когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти адаптації, а саме:

- *опитувальник професійної адаптованості* (за модифікацією Л. Кіщук) – для оцінки рівня загальної адаптованості до професійного середовища;
- *шкала стресостійкості* (Connor–Davidson Resilience Scale, CD-RISC) – для визначення здатності до відновлення після стресових подій;

– методика «Професійне вигорання» (В.В. Бойко) – для оцінки емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень:

– опитувальник саморегуляції поведінки (В. Моросанова) – для виявлення рівня усвідомленої саморегуляції;

– авторська анкета, спрямована на виявлення суб'єктивних труднощів і потреб у професійній підтримці.

На першому етапі проводилось анкетування, що дозволило зібрати загальну інформацію про робоче навантаження, частоту звернень до психолога, рівень супервізійної підтримки.

Другий етап включав тестування за стандартизованими методиками та інтерпретацію результатів.

Третій етап містив узагальнення даних і побудову кореляційної матриці для виявлення зв'язків між показниками адаптованості, стресостійкості та емоційного вигорання.

Результати дослідження показали, що 62% шкільних психологів мають середній рівень професійної адаптованості, 25% – високий, і лише 13% – низький. Найбільш значущими факторами, що ускладнюють адаптацію, стали: відсутність колегіальної підтримки, невизначеність професійних ролей та висока емоційна напруга.

Було виявлено зворотній кореляційний зв'язок між рівнем стресостійкості та показниками емоційного вигорання ($r = -0.67$, $p < 0.01$). Психологи, які мали розвинену саморегуляцію, демонстрували вищий рівень адаптації та нижчий рівень тривожності.

Водночас спостерігалось, що психологи з досвідом роботи понад 10 років мають кращі навички управління емоційним станом, тоді як молоді спеціалісти (до 3 років досвіду) частіше стикаються з почуттям безсилля, професійної невпевненості та потребою у супервізії.

Отримані дані підтверджують, що професійна адаптація у кризових умовах має не лише когнітивний, а й глибокий емоційний компонент. Високий рівень емпатії без достатнього рівня самозбереження призводить до емоційного виснаження.

Важливим є створення програм психологічної підтримки для самих психологів, що включають регулярні супервізії, тренінги з розвитку професійної стійкості та обговорення етичних дилем, з якими стикаються фахівці в умовах війни.

Отже, професійна адаптація є не стільки пристосуванням, скільки процесом поступового формування нової внутрішньої стійкості, що

дозволяє спеціалісту залишатися ефективним навіть у нестандартних умовах.

Професійна адаптація шкільних психологів у кризових умовах має комплексний характер і залежить від поєднання індивідуально-психологічних і соціальних факторів. Найважливішими характеристиками ефективної адаптації є емоційна стабільність, саморегуляція, стресостійкість і підтримка професійного середовища. Недостатня супервізійна підтримка значно підвищує ризик професійного вигорання. Підтримка адаптації психологів потребує впровадження системних програм, спрямованих на розвиток внутрішніх ресурсів і створення мережі професійної взаємодопомоги.

Професійна адаптація шкільних психологів у кризових умовах є процесом активної взаємодії між особистісними ресурсами та вимогами середовища. Її успішність зумовлюється розвитком внутрішніх якостей (саморегуляція, емпатія, рефлексивність) та соціальною підтримкою.

Висновки. Результати дослідження доводять, що навіть за умов війни, підвищеної соціальної напруги та нестачі ресурсів українські психологи здатні зберігати професійну ефективність і людяність. Це можливе завдяки високій мотивації, професійній етиці та відданості цінностям допомоги.

Професійна адаптація не є пасивним пристосуванням до складних умов, а динамічним процесом саморозвитку, переоцінки та зростання, який формує справжню професійну зрілість психолога.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Психологічні аспекти професійної адаптації спеціалістів. *Інноваційні напрями розвитку психологічної науки* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 12-13 травня 2020 р. Київ : Либідь, 2020. С. 45–52.

2. Пов'якель Н.І. Психологічна стійкість і саморегуляція в професійній діяльності психолога. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. 198 с.

3. Сельє Г. Стрес без дистресу. Київ : Основи, 2019. 312 с.

4. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості в умовах невизначеності. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 240 с.

5. Українська спілка психотерапевтів. Рекомендації щодо підтримки фахівців допомагаючих професій у період війни. Львів : УСП, 2023. 48 с.

Ж.В. Мельник

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

З.Д. Сорока

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ПОПЕРЕДНІХ ПОКОЛІНЬ

У сучасній психології дедалі більше уваги приділяється феномену передачі травматичного досвіду попередніх поколінь, що включає як психічні, так і поведінкові прояви, котрі виникають у нащадків осіб, що пережили травматичні події. Такі травми можуть мати історичний, соціальний чи сімейний характер і впливати на формування особистості через особливості виховання, емоційне середовище та психосоціальні установки. Психологічні наслідки таких травм можуть проявлятися у різних аспектах психіки та поведінки, включаючи формування низької самооцінки, підвищену тривожність, проблеми з регуляцією емоцій, труднощі у встановленні міжособистісних стосунків, схильність до повторення травматичних патернів у власному житті (Бессель ван дер Колк, 2022; Волінн, 2023).

Одним із найпоширеніших наслідків травми попередніх поколінь є формування низької самооцінки. Нащадки травмованих батьків часто відчують внутрішню невпевненість у власних силах, сумніви у здатності досягти успіху, страх перед критикою та невдачею. Це пояснюється тим, що батьки, які пережили травматичні події, можуть непередбачувано реагувати на поведінку дитини, демонструвати надмірну опіку, критикувати або відчужувати її емоційно (Волінн, 2023).

Такі сімейні моделі впливають на внутрішній світ дитини, формуючи установки типу «я недостатньо хороший», «не заслуговую на любов» або «не вийде». Психологічно це проявляється у підвищеній тривожності, перфекціонізмі, униканні нових ситуацій та ризику. Дослідники зазначають, що у таких осіб часто спостерігається складність у прийнятті власних рішень та слабка внутрішня мотивація через страх помилок і невдач (Батлер, 2014).

Передача травматичного досвіду часто супроводжується високим рівнем тривожності. Діти та онуки травмованих батьків можуть відчувати постійне неспокійне очікування небезпеки, навіть у безпечних життєвих умовах. Це пояснюється впливом «емоційного наслідування», коли дитина сприймає страхи та стресові реакції батьків як норму, інтегрує їх у власну психіку та формує хронічну тривогу (Бессель ван дер Колк, 2022).

Тривожність може проявлятися у різних сферах життя: на роботі, у навчанні, у міжособистісних стосунках. Особа постійно «налаштована до небезпеки», відчуває напруження у соціальних ситуаціях, має труднощі у концентрації та прийнятті рішень. Це особливо характерно для нащадків сімей, де панувала емоційна нестабільність або жорстокість (Наказава, 2025).

Травматичний досвід попередніх поколінь може впливати на емоційне життя нащадків. Недостатня емоційна підтримка або пережиті страхи батьків формують у дітей складнощі з розпізнаванням власних емоцій, їхнім прийняттям та адекватним вираженням.

Травматичний досвід попередніх поколінь може формувати когнітивні спотворення: нащадки інтерпретують ситуації негативно, схильні до катастрофізації, перебільшують ризики та невдачі. Такі установки виникають через усвідомлення або підсвідоме спостереження за страхами і обмеженнями батьків (Пашко, 2005).

Ці когнітивні перекручення впливають на прийняття рішень, соціальну активність та формування життєвих цілей. Особа може відмовлятися від власних бажань, бо вірить у неможливість їх реалізації або підсвідомо боїться «провини» перед родиною.

Нащадки травмованих сімей часто повторюють модель взаємин, спостережену в родині. Це може проявлятися у виборі токсичних партнерів, схильності до насильства або униканні близькості. Причина полягає у внутрішньому моделюванні безпеки та емоційного комфорту: особа відтворює знайомі патерни, навіть якщо вони шкодять її психіці (Волінн, 2023; Наказава, 2025).

Травматичний досвід попередніх поколінь може проявлятися не лише у психіці, але й у фізіології нащадків. Як стверджує Бессель ван дер Колк (Бессель ван дер Колк, 2022), травма залишає «відбиток» у тілі – порушується регуляція нервової системи, виникає хронічна напруга, спостерігаються зміни в гормональному балансі, підвищується рівень кортизолу, а також можуть розвиватися соматичні симптоми, такі як

головний біль, порушення сну, проблеми з травленням та імунною системою.

Ці прояви є наслідком того, що організм «запам'ятовує» стресові ситуації попередніх поколінь. Діти травмованих батьків часто несвідомо підсвідомо «підтягують» внутрішню напругу родини, відчувають тривогу без видимих на те причин і демонструють підвищену чутливість до стресових подій (Бессель ван дер Колк, 2022; Волінн, 2023).

Отже, фізіологічні прояви психологічних наслідків травми попередніх поколінь включають – хронічне відчуття напруги, підвищену реактивність нервової системи, порушення сну та концентрації, тілесні симптоми (головний біль, проблеми із серцево-судинною системою, порушення травлення).

Це підкреслює важливість комплексного підходу до роботи з наслідками травми – не лише психотерапевтичного, але й тілесно-орієнтованого, адже тіло часто «тримає» травму довше, ніж свідомість.

Усвідомлення впливу травми попередніх поколінь є першим і одним із найважливіших кроків у подоланні психологічних наслідків. Усвідомлення допомагає нащадкам зрозуміти джерела своїх страхів, тривожності, низької самооцінки та повторюваних патернів поведінки, що веде до активної внутрішньої роботи та зміни життєвих стратегій.

Психологічна робота включає декілька ключових напрямів:

- Психосвітній компонент – ознайомлення особи з феноменом передачі травми попередніх поколінь, її психологічними та фізіологічними проявами (Шталь, 2024; Наказава, 2025). Це дозволяє людині відділити власні переживання від «спадкових» травм.

- Робота з емоціями та тілесними проявами – застосування методів регуляції емоцій, тілесно-орієнтованих практик, медитацій, дихальних технік, які допомагають розвантажити нервову систему та усунути тілесну напругу (Бессель ван дер Колк, 2022).

- Розвиток емоційного інтелекту та саморефлексії – формування здатності розпізнавати власні емоції, визначати їхні причини, усвідомлено реагувати на стресові ситуації та конфлікти (Дерев'янка, 2023).

- Психотерапевтична робота з внутрішньою дитиною – техніки, що дозволяють «примиритися» з ранніми переживаннями та формувати нові, безпечні емоційні установки (Шталь, 2024).

Усвідомлення та цілеспрямована робота з травмою дозволяють нащадкам розірвати негативні цикли, уникнути повторення

травматичних патернів у власному житті, зменшити тривожність та підвищити здатність до конструктивної взаємодії з іншими людьми. Крім того, це допомагає формувати здорову самооцінку та почуття внутрішньої безпеки, що є фундаментом психологічного благополуччя (Батлер, 2014; Волінн, 2023).

Травматичний досвід попередніх поколінь має глибокий психологічний вплив на нащадків. Він проявляється у низькій самооцінці, підвищеній тривожності, труднощах у регуляції емоцій, когнітивних спотвореннях та повторенні травматичних патернів у стосунках. Водночас усвідомлення цих механізмів та робота з ними дають можливість розірвати ланцюг травматичної передачі та сприяти психологічному здоров'ю наступних поколінь.

Психологічна практика показує, що терапевтичне втручання, розвиток емоційного інтелекту та робота з тілесними проявами травми є ефективними шляхами зменшення впливу травми попередніх поколінь (Дерев'янка, 2023; Батлер, 2014). Так, вивчення психологічних наслідків травматичного досвіду попередніх поколінь є важливою умовою формування стійкої та адаптивної особистості у сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Батлер Д. Подолати соціальну тривогу. Львів : Свічадо, 2014. 96 с.
2. Бессель ван дер Колк. Тіло веде лік: Як лишити психотравми в минулому. Харків : Vivat, 2022. 624 с.
3. Волінн М. Це почалося не з тебе: Як спадкові сімейні травми впливають на те, ким ми є. Київ : Наш формат, 2023. 288 с.
4. Дерев'янка С.П. Психологія емоційного інтелекту: навчально-методичні рекомендації. Чернігів : НУЧК ім. Т.Г. Шевченка, 2023. 80 с.
5. Джексон Наказава, Донна. Уламки дитячих травм. Чому ми хворіємо і як це припинити. Київ : Букшеф, 2025. 384 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.
7. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 185 с.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
9. Шталь Ш. Твоїй внутрішній дитині потрібен дім. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2024. 256 с.

Л.П. Мельник

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

КОНСТРУКТИВНЕ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ ЗАЛЕЖНОСТЯМИ

Стрес є універсальною реакцією організму на фізичні, психологічні чи соціальні подразники, що порушують внутрішню рівновагу. У сучасному суспільстві постійні стресори зумовлені швидким темпом життя, економічною нестабільністю, соціальною невизначеністю та міжособистісними конфліктами. Для осіб із залежностями (алкоголь, наркотики, нікотин, азартні ігри, інтернет тощо) стрес виступає не лише зовнішнім викликом, а й внутрішнім тригером патологічної поведінки.

Хронічний психоемоційний тиск виснажує адаптаційні механізми, знижує здатність контролювати імпульси й приймати зважені рішення. Соціальна значущість проблеми проявляється у високій частоті рецидивів, поширенні залежностей серед молоді та економічних витратах на лікування й підтримку таких осіб.

За Г. Сельє [1], стрес – це неспецифічна реакція організму на будь-яку вимогу чи загрозу, тоді як Л. Лазарус [4] визначає його як процес взаємодії людини з оточенням, де суб'єктивна оцінка події визначає інтенсивність реакції. Стресові прояви охоплюють фізіологічні (підвищення тиску, серцебиття, виділення кортизолу), психологічні (тривога, дратівливість, відчуття безсилля) та поведінкові (уникання, імпульсивність, адиктивні дії) реакції.

Для осіб із залежностями ці прояви є надмірними через виснаження нервової системи, що стимулює пошук «зовнішнього полегшення» у вигляді алкоголю, наркотиків або азарту [2].

Стрес виступає однією з ключових передумов формування та підтримання адиктивної поведінки, адже він безпосередньо впливає на фізіологічний стан, емоційну сферу й когнітивні процеси людини. Залежно від тривалості, інтенсивності та природи впливу, виділяють кілька основних типів стресу: гострий, хронічний, психологічний і фізіологічний.

Гострий стрес – це короткочасна активація симпатичної нервової системи, що мобілізує організм до швидкої реакції на небезпеку. Підвищення рівня адреналіну, прискорене серцебиття та зосередження

уваги допомагають адаптації, але в осіб із залежною поведінкою такий стрес часто провокує імпульсивні дії й уживання психоактивних речовин як засіб швидкого зняття напруги [3].

Хронічний стрес пов'язаний із тривалим впливом негативних чинників – фінансових труднощів, сімейних конфліктів, соціальної нестабільності. Постійне напруження виснажує адаптаційні ресурси, знижує здатність до саморегуляції та підвищує ризик уживання психоактивних речовин для тимчасового полегшення.

Психологічний стрес виникає як результат суб'єктивного сприйняття ситуації як загрозової. Для залежних осіб характерна когнітивна схема «стрес – вживання – полегшення», що створює ілюзію контролю над емоціями та поступово закріплює адиктивну поведінку як спосіб подолання труднощів [4].

Фізіологічний стрес зумовлений хворобами, інтоксикаціями чи наслідками вживання ПАР, які порушують біохімічну рівновагу організму. Зміни в дофаміновій системі мозку знижують здатність отримувати задоволення від природних стимулів, тому людина шукає «зовнішні» джерела насолоди, що підсилює залежність.

Хронічний стрес поступово змінює функціонування нервової системи: зменшується чутливість до позитивних емоцій, зростає потреба в стимуляції, формується замкнене коло – стрес підтримує адикцію, а адикція посилює стрес. Подолати цей цикл можливо лише через розвиток конструктивних стратегій саморегуляції та формування емоційної стійкості.

Конструктивне подолання стресу – це система стратегій, спрямованих на збереження психологічної рівноваги, розвиток внутрішніх ресурсів і профілактику адиктивної поведінки. На відміну від деструктивних форм реагування (уживання психоактивних речовин, уникання проблем, емоційне «відключення»), воно ґрунтується на саморегуляції та усвідомленому виборі поведінкових реакцій [2].

Ефективне подолання не усуває сам стрес, а забезпечує здатність адекватно на нього реагувати, зберігаючи контроль над поведінкою. Такий підхід сприяє формуванню зрілих адаптаційних механізмів, зниженню емоційної напруги й відновленню внутрішньої рівноваги.

Аналіз наукових праць дав змогу визначити декілька підходів ефективного подолання стресу, серед яких:

- когнітивний підхід зосереджується на зміні деструктивних переконань, що посилюють тривогу або безсилля. Техніки рефреймінгу допомагають переосмислювати події, сприймаючи їх як виклик, а не як

загрозу, що знижує емоційне навантаження та сприяє реалістичному сприйняттю ситуації;

- поведінковий підхід орієнтований на активну дію: планування, постановку досяжних цілей, розвиток асертивності, самоспостереження за тригерами. Це сприяє формуванню відповідальної життєвої позиції та заміні звичних адиктивних реакцій на усвідомлені дії;

- емоційний підхід передбачає розвиток навичок саморегуляції через релаксаційні техніки, дихальні вправи, медитацію, практики mindfulness та арттерапію, що допомагають знизити тривожність і відновити контакт із власними почуттями;

- соціальний аспект підкреслює роль підтримки з боку родини, друзів, груп самодопомоги й фахівців, що посилює мотивацію до змін і формує відповідальне ставлення до життя [2, 3, 4].

До основних принципів конструктивного подолання належать усвідомленість, активність, гнучкість, соціальна підтримка та саморефлексія. У реабілітаційній практиці використовуються когнітивні (аналіз автоматичних думок, переоцінка подій, техніка «відтермінування імпульсу»), поведінкові (асертивність, фізична активність, творчість), емоційні (дихання, релаксація, візуалізація) та соціальні методи (групи підтримки, професійна допомога, розвиток комунікативних навичок).

Слід зазначити, що конструктивне подолання стресу є ключовим чинником збереження психічного здоров'я, профілактики залежностей і ефективної реабілітації, забезпечуючи перехід від пасивного уникання труднощів до активного самоуправління та формування цілісної, стійкої особистості.

Висновок. Взаємозв'язок між стресом і залежною поведінкою є взаємопідсилювальним. Без формування навичок конструктивного подолання стресу будь-яка реабілітаційна програма залишається неповною. Опрацювання когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій дає можливість перервати цикл «стрес – адикція – рецидив» та відновити контроль над власним життям.

Список використаних джерел

1. Анатомія стресу. Ганс Сельє та послідовники. Житомир: Видавничий дім «Медкнига», 2024. 148 с.

2. Кременчуцька М.К. Маркова К.В. Вплив стресових факторів на набуття та ремісію залежної поведінки. [Електронний ресурс]. UTL: <https://surl.li/frtvyb>

3. Мудрик А.Б. Психологія залежної поведінки : навчальний посібник Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2022. 236 с. UTL: <https://surli.cc/dldgkd>

4. Наугольник Л.Б. Психология стресса: учебник. Львов: Львовский государственный университет внутренних дел, 2015. 324 с. UTL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10>

Л.О. Скальська

молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології
та історії психології імені В.А. Роменця,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

Київ, Україна

В.О. Горбачов

молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

Київ, Україна

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Роль емоційної регуляції у процесі психологічної реабілітації особистості є однією з ключових, оскільки здатність керувати власними емоціями визначає продуктивність відновлювальних процесів, рівень адаптації та подальший психологічний добробут. У ситуаціях, коли людина переживає наслідки психотравмуючих подій, її внутрішній емоційний стан часто характеризується нестабільністю, коливаннями настрою, труднощами у контролі тривоги чи гніву, а також зниженням здатності до самозаспокоєння. Саме тому емоційна регуляція стає фундаментальним інструментом відновлення внутрішньої рівноваги й формування нових адаптивних моделей реагування. Психологічна реабілітація спрямована на подолання наслідків психотравматичних подій, зниження рівня внутрішнього напруження, формування стійкості та повернення людини до повноцінного функціонування. Вона передбачає поступове відновлення когнітивних, емоційних і поведінкових ресурсів, що забезпечують здатність до конструктивної взаємодії зі світом і відчуття контролю над власним життям.

У цьому контексті емоційна регуляція виступає базовим механізмом, що дозволяє особистості усвідомлювати власні переживання, адекватно на них реагувати та відновлювати психоемоційний баланс. Вона включає вміння розпізнавати тригери, своєчасно зупиняти негативні емоційні

реакції, переосмислювати події та формувати більш зрілі й конструктивні способи переживання труднощів. Люди з розвиненими навичками емоційної регуляції легше проходять етапи прийняття, опрацювання травматичного досвіду та відбудови позитивної самооцінки (Гринців, 2013). Вони здатні підтримувати мотивацію до змін, проявляють більшу стресостійкість та демонструють активну життєву позицію, що є надзвичайно важливим для успішної реабілітації.

Натомість недостатність таких навичок може призводити до емоційної дезорганізації, підвищеної тривожності, виникнення депресивних або агресивних реакцій, переживання безсилля й регресії у процесі реабілітації. Людина, яка не володіє ефективними способами емоційної регуляції, може уникати опрацювання власних переживань, що сприяє розвитку хронічного напруження, соматичних проявів та зниженню здатності до адаптації. Тому формування емоційної компетентності є не лише допоміжним, а й центральним завданням психологічної підтримки, яке забезпечує довготривалу стабілізацію психоемоційного стану та повернення до повноцінної життєдіяльності.

Емоційна регуляція охоплює низку компонентів, серед яких важливими є емоційна обізнаність, контроль імпульсивних реакцій, здатність до когнітивної переоцінки ситуації, а також формування позитивних стратегій адаптивного подолання стресу. Емоційна обізнаність передбачає вміння розпізнавати та називати власні емоції, розуміти їх джерело та вплив на поведінку. Це дозволяє людині відокремити почуття від автоматичних реакцій та сформуванню глибше усвідомлення власних переживань. Контроль імпульсивних реакцій включає здатність стримувати раптові емоційні імпульси, що можуть бути деструктивними, і замінювати їх більш конструктивними моделями реагування. Когнітивна переоцінка, своєю чергою, дає можливість змінювати інтерпретацію подій, зменшуючи інтенсивність негативних емоційних станів та сприяючи формуванню більш стійкого і збалансованого сприйняття реальності. Адаптивні стратегії подолання стресу допомагають обирати ефективні способи реагування на труднощі, уникати руйнівних копінг-стратегій, таких як уникання чи емоційне придушення, та формувати конструктивні шляхи вирішення проблем (Романчук, 2013).

Під час психологічної реабілітації ці навички допомагають людині не уникати негативних переживань, а поступово інтегрувати їх у власний життєвий досвід. Це дозволяє трансформувати деструктивні емоційні схеми, що сформувалися під впливом травматичних подій, та зміцнювати

психологічну стійкість. Особливо важливим є розвиток здатності усвідомлено проживати переживання, адже саме через прийняття і опрацювання емоцій формується внутрішня цілісність і відновлюється відчуття контролю над власним життям. Значну роль відіграє також розвиток емпатії та самоспівчуття. Емпатія допомагає краще розуміти власні реакції через призму людського досвіду, а самоспівчуття зменшує рівень самокритики, сприяє формуванню гуманного ставлення до себе та полегшує подолання почуття провини, безпорадності й сорому.

Практики майндфулнес, емоційно-фокусована терапія, когнітивно-поведінкові методи та тілесно-орієнтовані підходи довели свою ефективність у формуванні здатності до регуляції емоцій. Майндфулнес сприяє підвищенню рівня усвідомленості та здатності залишатися в моменті без автоматичних оцінок, емоційно-фокусована терапія допомагає глибоко опрацювати почуття та трансформувати їх, когнітивно-поведінкові методи дозволяють змінювати мислення й поведінкові патерни, а тілесні практики допомагають зняти психоемоційне напруження, відновити зв'язок із тілом та регулювати стресові реакції. У комплексі ці підходи забезпечують системний розвиток емоційної компетентності та сприяють ефективному відновленню психологічної рівноваги, що є критично важливим для успішної реабілітації особистості.

Отже, емоційна регуляція є фундаментальною умовою успішної психологічної реабілітації, оскільки забезпечує особистості можливість відновлювати внутрішню рівновагу, адаптуватися до змін і формувати конструктивні стратегії взаємодії зі світом. Вона виступає своєрідним психоемоційним фундаментом, на якому вибудовується здатність до самодопомоги, самопідтримки та відновлення позитивної самоідентичності після пережитих кризових чи травматичних подій. Емоційна регуляція дозволяє людині не лише контролювати інтенсивність переживань, а й осмислювати їх значення, вчитися реагувати на стресові стимули усвідомлено, а не імпульсивно, а також утримувати внутрішню стабільність у ситуаціях невизначеності. Це створює передумови для повернення до активного життя, відновлення соціальних зв'язків, розвитку нових життєвих цілей та зміцнення почуття власної компетентності (Чебикін, 2017).

Висновки. Саме завдяки розвитку емоційної зрілості та навичок усвідомленої поведінки людина здатна відновлювати власні ресурси, відчувати контроль над власним життям та поступово повернутися до гармонійного існування. Коли особистість навчається сприймати свої емоції як природні сигнали, а не загрозу, вона формує здатність

конструктивно працювати з переживаннями, долати внутрішні конфлікти та трансформувати негативний досвід у джерело сил і життєвої мудрості. Навички емоційного саморегулювання сприяють розвитку впевненості, активізації внутрішніх мотиваційних механізмів і підвищенню толерантності до стресу, що позитивно позначається на загальному психологічному благополуччі. В результаті людина не тільки повертається до попереднього рівня функціонування, а й може піднятися на новий рівень особистісного розвитку, формуючи більш стійку, усвідомлену та гармонійну модель життя.

Список використаних джерел

1. Гринців М.Я. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. (4), С. 238–245.
2. Романчук О. Модель емоційної регуляції та її порушень. Вступ до семінару. 2013.
3. Чебикін О. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 86–103.

О.В. Шелестова

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Херсонський державний університет,
Івано-Франківськ, Україна

Н.С. Ковальова

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія,
Херсонський державний університет,
Івано-Франківськ, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ІГОР ТА МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ

Сучасне суспільство переживає період глибоких трансформацій, які охоплюють усі сфери життя людини — від соціально-економічної до духовної. Війна, пандемія COVID-19, економічна нестабільність, масові вимушені переселення спричиняють зростання кількості осіб, що стикаються з життєвими кризами (Титаренко, 2018 : 14). Такі кризи порушують гармонію, викликають внутрішні конфлікти, тривогу,

втрату сенсу й потребу у переосмисленні власного шляху.

У психологічній науці феномен кризи розглядається як переломний момент, що може стати як джерелом деструкції, так і поштовхом до розвитку. З. Фрейд трактував кризу як прояв внутрішнього конфлікту між свідомим і несвідомим, К. Юнг – як можливість інтеграції тіні та архетипних структур, а К. Роджерс – як нагоду переоцінити власне «Я» та наблизитись до автентичності (Yalom, 2017 : 42). Українські дослідники (Титаренко, 2018 : 27; Березюк, 2019 : 48) підкреслюють, що життєві кризи в сучасних умовах набувають соціокультурного характеру та потребують інноваційних способів психологічної підтримки.

Одним із ефективних напрямів сучасної психотерапевтичної практики є використання метафоричних асоціативних карт (МАК) та трансформаційних ігор (Т-ігор). Ці методи належать до арттерапевтичного простору й забезпечують безпечну взаємодію з глибинними переживаннями через символ, образ і гру (Крива, 2020 : 93). Вони поєднують інтуїтивне і раціональне, даючи клієнтові змогу побачити власні стани та конфлікти у метафоричній формі, що відкриває шлях до саморозуміння й внутрішнього відновлення.

Мета дослідження – вивчити ефективність використання трансформаційних ігор і МАК у подоланні життєвих криз та активізації особистісного розвитку.

Об'єкт дослідження — процес психологічного консультування клієнтів, спрямований на подолання життєвих криз.

Предмет – вплив МАК і трансформаційних ігор на психологічний стан особистості в кризовий період.

Гіпотеза – застосування методів сприяє зниженню рівня тривожності, депресивності, стресу й покращенню емоційного самопочуття клієнтів.

Теоретичну основу становлять гуманістичний, екзистенційний, ресурсний та арттерапевтичний підходи (Курганська, 2021 : 35). Гуманістичний (К. Роджерс) наголошує на потребі самореалізації та пошуку автентичності; екзистенційний (Е. Ялом) – на прийнятті відповідальності й сенсу; ресурсний – на активації внутрішніх сил; арттерапевтичний – на зціленні через творчість і символічне самовираження. Саме в межах цих підходів МАК та Т-ігри стають ефективним інтегративним інструментом подолання криз.

Метафоричні асоціативні карти як проєктивний метод ґрунтуються на роботі з асоціаціями, що актуалізують несвідоме. Вони

допомагають клієнту побачити власну ситуацію з нового погляду, виявити приховані ресурси та знайти нові рішення (Крива, 2020 : 94). Трансформаційні ігри, у свою чергу, створюють умови для «екзистенційного моделювання» – проживання конфліктів у безпечному ігровому просторі (Rush & Jorgensen, 2019 : 34).

Емпіричне дослідження проводилось у форматі формуючого експерименту з вибіркою у 40 респондентів, які перебували у стані життєвих труднощів (втрата роботи, розлучення, переїзд, криза віку тощо). Для оцінки ефективності використано п'ять психодіагностичних методик: шкалу депресії Цунга, госпітальну шкалу тривоги й депресії (HADS), тест Спілбергера – Ханіна, шкалу сприйнятого стресу (PSS-10) та тест САН (Самопочуття, Активність, Настрій).

Результати продемонстрували статистично значуще поліпшення емоційного стану після інтерактивних сеансів. За шкалою Цунга середній рівень депресивності знизився з 50,9 до 32,0 бала (-37 %), за HADS – рівень тривоги зменшився з 11,6 до 8,2, депресії – з 10,7 до 7,4. За тестом Спілбергера – Ханіна відбулося зниження особистісної тривожності на 10 %, а за шкалою PSS-10 сприйнятий рівень стресу – на 35 %. Показники САН виявили зростання самопочуття, активності й настрою.

Як видно з таблиці 1, після участі у трансформаційних іграх і роботі з МАК спостерігається покращення емоційного стану учасників, що підтверджує ефективність використаних методів.

Таблиця 1

Динаміка показників емоційного стану учасників до та після застосування трансформаційних ігор і МАК (n = 40)

№	Методика / Показник	До сеансів (M ± SD)	Після сеансів (M ± SD)	Δ % зміни
1	Шкала депресії Цунга	50,9 ± 8,4	32,0 ± 6,7	-37 %
2	HADS — тривога	11,6 ± 3,2	8,2 ± 2,5	-29 %
3	HADS — депресія	10,7 ± 2,9	7,4 ± 2,1	-31 %
4	Тест Спілбергера – Ханіна	49,3 ± 6,5	44,2 ± 5,8	-10 %
5	Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)	23,4 ± 5,1	15,2 ± 4,3	-35 %
6	Тест САН — самопочуття	4,1 ± 0,8	5,3 ± 0,7	+29 %
7	Тест САН — активність	4,0 ± 0,7	5,1 ± 0,8	+27 %
8	Тест САН — настрій	3,9 ± 0,6	5,4 ± 0,6	+38 %

Отже, участь у трансформаційних іграх і роботі з МАК сприяла зменшенню емоційної напруги, підвищенню рівня усвідомлення власних ресурсів і формуванню відчуття контролю над життям (Березюк, 2019 : 51).

У практичному аспекті ефективність методів зумовлена їхньою символічною природою: клієнт не аналізує проблему безпосередньо, а взаємодіє з її метафоричним образом, що знижує опір і сприяє прийняттю (Курганська, 2021 : 39). Ігровий формат забезпечує елемент безпеки й свободи вибору, а отже, створює умови для природної трансформації внутрішніх станів.

Авторський досвід проведення ігор «Ліла», «Призначення душі» та «Роявись» показав, що навіть одна сесія може стати поштовхом до реальних змін. Учасники після гри частіше повідомляли про підвищення самооцінки, появу натхнення, нові життєві цілі. Додаткове використання звукової терапії та дихальних практик під час підготовки до гри посилює ефект глибинного занурення і сприяє інтеграції пережитого досвіду.

Результати дослідження підтверджують, що інтерактивні методи, засновані на символі, метафорі й грі, є ефективним ресурсом психологічної підтримки у кризові періоди. Вони поєднують у собі діагностичний, терапевтичний і розвивальний потенціал, сприяють підвищенню життєстійкості, зменшенню деструктивних емоцій і формуванню нових адаптивних стратегій поведінки (Титаренко, 2018 : 29).

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки, застосуванні контрольних груп і вивченні довгострокових змін після участі у трансформаційних іграх. Отримані результати можуть бути використані у психологічному консультуванні, коучингу, арттерапевтичних і реабілітаційних програмах.

Список використаних джерел

1. Березюк І.М. Життєстійкість як ресурс подолання життєвих криз. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3 (78). С. 47–55.

2. Крива Т.О. Метафоричні асоціативні карти як засіб психологічної допомоги клієнтам у кризовому стані. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 2 (3). С. 92–98.

3. Курганська Н.В. Арттерапевтичні технології у практиці психологічного консультування : монографія. Київ : Ліра, 2021. 144 с.

4. Титаренко Т.М. Психологія життєвих криз і ресурсів особистості. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 240 с.
5. Rush D., Jorgensen K. Transformational Games in Counseling Practice. *Journal of Creative Therapy*. 2019. Vol. 12, No. 2. P. 33–48.
6. Yalom I. D. Existential Psychotherapy. New York : Basic Books, 2017. 524 p.

[illegible]

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**МАТЕРІАЛИ ХІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

17 листопада 2025 року

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

Головний редактор
Відповідальний секретар

**Л.А. Онуфрієва
Д.І. Куриця**

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір,
точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних
імен та інших відомостей.

Підписано до друку 17.11.2025 р. Формат 60х84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 15,35. Тираж 100. Зам. 169

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р