Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Поліський національний університет
ГО «Українська асоціація сімейних психологів»
ВГО «Арттерапевтична асоціація»
ГО “Українська асоціація транзакційного аналізу”
ГО «Інститут психології здоров’я»
Savonia University (Фінляндія)
Інститут установ міграції та національностей (Хорватія)
Організація «IDYLLA» (Польща)
Israel trauma Coalition (Ізраїль)
Breath-Body-Mind® Foundation (США)
Спеціалізований університет VID м. Осло & університетська лікарня Акерхуса (Норвегія)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Тези доповідей
Міжнародної науково-практичної конференції

м. Хмельницький, 23-24 квітня 2026 року

Хмельницький
2026

УДК [159.922.7/.8+316.6]:37.013.77+612.821
ББК 88.37я431+74.04я431+28.707я431
А 43

Редакційна колегія:
Комар Т. В., доктор психологічних наук, професор *(головний редактор)*;
Гомонюк О. М., доктор педагогічних наук, професор;
Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент;
Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук, доцент;
Берегова Н. П., кандидат психологічних наук, доцент;
Карпова Д. Є., доктор філософії з психології, доцент;
Ігумнова О. Б., кандидат психологічних наук, доцент.

Актуальні питання розвитку особистості в умовах трансформації суспільства: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 23-24 квітня 2026) / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. психол. та педагог. [та ін.]. Хмельницький: Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2026. 188 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «*Актуальні питання розвитку особистості в умовах трансформації суспільства*», яка відбулась 23-24 квітня 2026 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри психології та педагогіки.

Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

При передруку публікацій посилання на збірник обов’язкове.

© Автори тез, 2026
© Кафедра психології та педагогіки
Хмельницького національного університету,
оригінал-макет, 2026

Ministry of Education and Science of Ukraine
Khmelnytskyi National University, Department of Psychology and Pedagogy (Ukraine)
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine)
Polissia National University (Ukraine)
NGO “Ukrainian Association of Family Psychologists” (Ukraine)
NGO All-Ukrainian Art-Therapy Association (Ukraine)
NGO “Ukrainian Association of Transactional Analysis” (Ukraine)
NGO “Institute of Health Psychology” (Ukraine)
Savonia University (Finland)
Institute for Migration Research (Croatia)
Fundacja «IDYLLA» (Polska)
Israel Trauma Coalition (Israel)
Breath-Body-Mind® Foundation (USA)
VID Specialized University, Oslo & Akerhus University Hospital (Norway)

Abstracts of the International Scientific and Practical Conference

“Current Issues of Personality Development in the Conditions of Social Transformation”

April 23-24, 2026
Khmelnytskyi, Ukraine

Khmelnytskyi
2026

UDC [159.922.7/.8+316.6]:37.013.77+612.821

Editorial Board:
Komar T. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Editor-in-Chief);
Homoniuk O. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Podkorytova L. O., PhD in Psychology, Associate Professor;
Havrylkevych V. K., PhD in Psychology, Associate Professor;
Berehova N. P., PhD in Psychology, Associate Professor;
Karpova D. Ye., PhD in Psychology, Associate Professor;
Ihumnova O. B., PhD in Psychology, Associate Professor.

Current Issues of Personality Development in the Conditions of Social Transformation: Abstracts of the International Scientific and Practical Conference (April 23-24, 2026, Khmelnytskyi, Ukraine) / Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytskyi National University, Department of Psychology and Pedagogy [et al.]. Khmelnytskyi: Department of Psychology and Pedagogy of KhNU, 2026. 188 p.

This collection contains the abstracts of the International Scientific and Practical Conference "*Current Issues of Personality Development in the Conditions of Social Transformation*", held on April 23-24, 2026, in Khmelnytskyi (Ukraine). The event was hosted by Khmelnytskyi National University and organized by the Department of Psychology and Pedagogy.

The collection is intended for researchers, postgraduate students, and undergraduate students, as well as anyone interested in contemporary scientific research in the fields of psychology, pedagogy, and sociology.

The materials are presented in the authors' original editions. The authors bear full responsibility for the scientific and literary content of the published materials. The views expressed by the authors do not necessarily reflect the official position of the Editorial Board.

Reproduction of any materials requires mandatory reference to this collection.

© Authors of theses, 2026
© Department of Psychology and Pedagogy of Khmelnytskyi National University, original model, 2026

Gerbarg P. L.
New York Medical College, USA
Brown R. P.
Columbia University College of Physicians and Surgeons, USA

BREATH-BODY-MIND FOR RELIEF OF WAR-RELATED STRESS AND TRAUMA IN MILITARY PERSONNEL, VETERANS, HEALTH CARE PROVIDERS, FAMILIES

Physical and psychological wounds of war, when left untreated, result in immeasurable human suffering among those who serve and their families. Providing care for the vast numbers of soldiers affected by the current war requires a shift from one-on-one treatments to group treatments in hospitals or field stations, and self-treatments on battlefields and in trenches.

During this workshop, Dr. Gerbarg will briefly discuss the neurophysiological mechanisms believed to account for the rapid and widespread therapeutic effects of Breath-Body-Mind (Gerbarg P. L. and Brown R. P., 2016), review studies of BBM in active-duty soldiers and veterans, caregivers during COVID, and effects on post-traumatic stress disorder and depression (Gerbarg P. L. et. al. 2019, 2023).

Following Dr. Gerbarg's lecture, Dr. Brown will lead attendees in a round of basic BBM practices for stress relief. He will demonstrate activating, calming, and balancing practices to give participants an experiential sense of their effects.

Since the full-scale Russian invasion, BBM has provided free online crisis intervention, practice sessions and courses to hundreds of mental health professionals, other caregivers, and the public (Gerbarg P. L. and Brown R. P., 2022). In 2025, over 100 military psychologists received BBM training.

Over the past 25 years Dr. Brown and Dr. Gerbarg developed Breath-Body-Mind™ (BBM) through working with soldiers, first responders, disaster survivors (Southeast Asian tsunami, 9/11 NY World Trade Center Attacks, Gulf Horizon oil spill, terrorism and genocide (South Sudan, Rwanda, Uganda, Nigeria), refugees (Middle East and Rohingya refugee children), US military bases and Veterans Hospital (Gerbarg P. L. et. al., 2021; Gerbarg P. L. and Brown R. P., 2024).

BBM is a flexible program of movement, breathing, mental focus, visualization, and relaxation techniques that correct fundamental physiological dysfunctions, such as stress- and trauma-related autonomic imbalance, excess hypothalamic-pituitary-adrenal activity, and insomnia, thereby reducing physical and psychological symptoms (Gerbarg P. L. and Brown R. P., 2024). BBM techniques are designed to correct the physiological dysfunctions that underlie psychological and physical disorders without the side effects or costs of medication. Furthermore, based on clinical observations by Drs. Brown and Gerbarg, BBM can augment, facilitate, and accelerate the therapeutic benefits of psychotherapies, including short-term, long-term, psychodynamic, psychoanalysis, exposure, CBT, anger management, couples, family, and group.

BBM techniques are a unique fusion of martial arts, qigong, yoga, meditation, and Open Awareness. The teaching methods are trauma informed and condensed to require as little time as possible to achieve maximum therapeutic effects safely. BBM courses can be given to hundreds of individuals at one time with assistant coaches. The techniques are easy to learn. They have been shown to be safe even in individuals with psychological vulnerabilities and severe medical conditions (Gerbarg P. L. et. al. 2015).

The breath techniques used in BBM have been shown to improve lung function and physical endurance, lower blood pressure, and reduce pain and inflammation (Joseph C. N. et. al., 2005; Gerbarg P. L. et. al., 2015). Furthermore, Dr. Brown and Dr. Gerbarg have observed that these practices can reduce suicidal thoughts, cravings, and withdrawal symptoms in people with substance abuse problems (Nyer M. et. al. 2018; Gerbarg P. L. and Brown R. P., 2015).

The goal of the BBM military program is to provide safe, efficient, cost-effective techniques that enhance resilience to combat stress and improve psychological and physical recovery during and after military service with better adjustment to civilian life. Concurrently, psychologists and other healthcare providers may use BBM to enhance their own energy levels, tolerance for stress and vicarious trauma, mood, alertness, mental clarity, and resilience (Gerbarg P. L. et. al., 2023). In addition, BBM is suitable for families and can be adapted to relieve symptoms of stress and trauma in children of all ages. Children who learn BBM have been observed to better tolerate the stress of war and other traumas and to recover more rapidly. Studies are needed to confirm the preventive value of these practices.

References:

Gerbarg PL and Brown RP. Nutrients, Phytomedicines, and Mind-body treatments for Substance Abuse. In Nady el-Guebal N, Carrà G, Galanter M (Eds). Textbook of Addiction Treatment: International Perspectives. Springer, Milan Heidelberg New York Dordrecht London. 2015. ISBN 978-88-470-5321-2.

Gerbarg PL, Brown RP. Neurobiology and neurophysiology of breath practices in psychiatric care. Psychiatric Times. 33 (11):22-25, 2016.

Gerbarg PL, Brown RP. Online Mind-Body Trauma relief for Ukrainians. Global Mental Health & Psychiatry Review. 2022; (3):19-20.

Gerbarg PL, Brown RP. Mind-Body Treatments for Global Mental Health: War and Other Mass Disasters. Academia Mental Health Well-Being. 2024. 1.

Gerbarg PL, Brown RP, Streeter CC, et al. Breath Practices for Survivor and Caregiver Stress, Depression, and Post-traumatic Stress Disorder: Connection, Co-regulation, Compassion. Integrative and Complementary Medicine OBM, April 2019. 4 (3):1-24. DOI: 10.21926/obm.icm.1903045

Gerbarg PL, Dickson F, Conte VA, Brown RP. Breath-Centered Virtual Mind-Body Medicine Reduces COVID-related Stress in Women Healthcare Workers of the Regional Integrated Support for Education in Northern Ireland: A Single Group Study. Frontiers in Psychiatry, section Public Mental Health. 2023. 14:1199819. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1199819.

Joseph CN, Porta C, Casucci G, et. al. Slow breathing improves arterial baroreflex sensitivity and decreases blood pressure in essential hypertension. Hypertension. 2005 Oct;46 (4):714-8. doi: 10.1161/01.HYP.0000179581.68566.7d.

Nyer M, Gerbarg PL, Liveri MM, et al. A randomized controlled dosing study of Iyengar yoga and coherent breathing for the treatment of major depressive disorder: Impact on suicidal ideation and safety findings. Complement Ther Med. 2018 Apr;37:136-142. doi: 10.1016/j.ctim.2018.02.006.

Streeter CC, Gerbarg PL, Brown RP, et al. Thalamic gamma aminobutyric acid level changes in major depressive disorder after a 12-week Iyengar yoga and Coherent Breathing intervention. J Altern Complement Med. 2020 Mar;26 (3):190-197. doi: 10.1089/acm.2019.0234.

Homoniuk O. M.
Khmelnytskyi National University, Ukraine
Oliinyk M. I.
Jan Kochanowski University in Kielce, Poland

PRESCHOOL CHILDHOOD AS A SPECIAL SPACE FOR THE FORMATION OF A SCHOOLCHILD

Preschool childhood is a special period of human life, defined in psychology as the stage of primary personality formation. During the first six to seven years of life, a child's initial worldview is formed, the foundations of personal culture are laid, elements of moral consciousness (rudiments of conscience) emerge, and voluntary behavior gradually develops.

According to Jean Piaget (1952), symbolic and imaginative thinking develops actively in preschool age, enabling the child to construct their own picture of the world and explain environmental phenomena on an intuitive level. At the same time, elementary reflection and the beginnings of self-esteem are formed.

This period is characterized by the emergence of initial moral representations and emotional sensitivity. As emphasized by Lawrence Kohlberg (1981), early childhood experience forms the basis for moral judgments that later become more complex and structured.

Preschool childhood significantly differs from later developmental stages due to the child's relative freedom, the absence of strictly regulated duties, and the predominance of emotionally rich activities. The leading types of activity include role play, object-practical activity, communication, and artistic creativity. According to Jerome Bruner (1960), these activities ensure active knowledge construction through action and interaction.

The relationships between children and adults and peers are mainly emotionally personal in nature, which, according to John Bowlby's attachment theory (1969), is a key condition for the formation of a basic sense of security and trust in the world.

During this period, rapid psychological development takes place: the child master's speech, basic social actions, interaction skills, and elementary forms of voluntary behavior. An important feature is that acquired knowledge and skills are general and non-specialized, forming the basis for further development.

Not all psychological formations of preschool age are equally significant for future personality development. Some serve as fundamental prerequisites for later development (cognitive interests, voluntary regulation, elements of logical thinking), while their full development occurs at later stages of life.

Of particular importance is the development of the emotional sphere, especially the ability for empathy, compassion, and attachment to significant adults. As noted by Carol Gilligan (1982), empathy is a fundamental basis for moral development and responsible behavior.

Another important achievement of preschool childhood is the formation of attachment to people, which ensures the development of social emotions and moral feelings. A child's emotional sensitivity, ability to recognize others' feelings and respond appropriately to them, as well as to empathize, form the basis of social competence.

In the context of modern education, particularly in accordance with the Concept of the New Ukrainian School (2016), preschool age is considered a fundamental stage for the formation of key competencies, social activity, and readiness for school learning.

A child becomes aware of their gender identity and related role behavior standards; develops a sense of self in time (past-present-future); differentiates rights and responsibilities; begins to form a relatively realistic self-assessment; asks adults their first uncomfortable questions related to birth and death; and reflects on the meaning of human life in an elementary way. These are questions the child expects answers to from adults; if not received, the child develops their own ways of enriching limited life experience.

Preschool childhood differs significantly from all subsequent life stages primarily due to the child's relative freedom, lack of serious obligations, and the caring attitude of surrounding adults. The child's activities are mostly desirable, not strictly regulated, emotionally rich, and provide space for imagination and creativity.

Relationships between children aged six to seven and adults and peers are mainly based on intimate and personal contact. This period is characterized by rapid psychological development: in a short time, the child masters walking, speech, and all basic human actions; learns to communicate with different people; and develops mental processes and personality traits. A key feature is that acquired knowledge, actions, and abilities are general and non-specialized in nature.

Not all qualities developed during preschool childhood are equally important for the future. Some serve as a foundation for later development and are subsequently transformed and reorganized. These include cognitive interests, voluntary behavior regulation, and basic logical thinking. In older preschool age, they only begin to form, while their peak development occurs much later.

Imaginative forms of cognition of the natural, material, social environment and the self-develop during early childhood in specific «children's» types of activity – object practical activity, independent artistic activity, role play, and communication. These activities contribute to the formation of exploratory actions, enrich life experience, develop sensory standards, and foster creativity.

Another important achievement of preschool childhood is attachment to people – first to family members and close relatives, and later to a broader circle of adults and peers. A child's emotional responsiveness, ability to perceive others' feelings, empathize and sympathize, make elementary moral choices, and resolve simple life situations is the foundation of sensitivity as a key personality trait.

In the process of preschool upbringing, it is important to develop various personality qualities-both those needed for school life and those of universal human value. At the same time, it must be recognized that a child who has not realized the potential of preschool childhood may later achieve a high level of development in a specific educational field, but their development will no longer be holistic.

Therefore, the immediate goals of education should be linked to school learning. Preschool education is also essential for moral and spiritual development, the formation of life competence, and the development of an elementary position of «I – in the – World».

It is important to emphasize that the acquisition of knowledge (even ethical knowledge) and mastery of various activities do not in themselves constitute personality development. The essence of personal development lies in mastering elementary forms of life self-determination, actualizing potential abilities, developing worldview, self-awareness, social emotions, and voluntary behavior.

Personal growth is not identical to age progression. It is a complex multidimensional process with its own internal logic and trajectory. Favorable conditions for personal growth are those in which a child's self-development process is activated, leading to changes in personal maturity within the age norm.

Attention of educators should also be focused on the child's acceptance of others, peer status, and creative adaptability (ability to solve life problems constructively). Moral maturity deserves special attention.

Helping a child become a personality is significantly more complex and important than helping them achieve success in a particular field. Implementing a personality-oriented educational model means recognizing the priority of dignity and responsible freedom of each child, their right to creative life expression, individuality in cognition and self-expression. Such a pedagogical strategy is a strategy of assistance, support, and respect. Therefore, the teacher should create facilitating conditions, easing rather than complicating the child's internal work of adapting to a complex and unfamiliar world.

Thus, preschool childhood is a unique space for the formation of basic personality structures that determine the further development of the child as a schoolchild. Its potential lies not only in the acquisition of knowledge and skills but primarily in the formation of a personality capable of self-development, self-regulation, and social interaction.

Pehkonen P.
Savonia University of Applied Sciences, Finland

TOWARDS TRAUMA-INFORMED HIGHER EDUCATION – STRENGTHENING TEACHERS' PEDAGOGICAL COMPETENCES

Context. Higher education institutions across Europe and globally are increasingly operating in a complex societal and geopolitical context characterised by rapid change, uncertainty and multiple, overlapping crises. Russia's full-scale invasion of Ukraine exemplifies these effects, with sustained impacts on higher education driven by trauma, displacement and uncertainty.

Trauma-informed approaches, originally developed in health care and social services, have gained growing attention in educational contexts. In higher education, a trauma-informed approach does not aim to treat trauma, but to foster learning environments that enhance students' sense of safety, trust and sense of belonging (Carello, J. & Butler, L. D., 2015; Anderson, R. K., Landy, M., & Sanchez, V., 2023). Despite growing international interest, trauma-informed pedagogy remains underdeveloped in European higher education, and teachers' competences in this area vary widely. There is a clear need for research-based, context-sensitive pedagogical development that supports both student wellbeing and high-quality learning.

Aim of the Development Project. The Supporting Trauma-informed Higher Education Practices (STEP) development project aims to strengthen pedagogical wellbeing in European higher education by enhancing teachers' trauma-informed pedagogical competences. The project seeks to equip higher education teachers with conceptual understanding and practical tools to encounter students with traumatic experiences in a professional, ethical and pedagogically meaningful manner.

The primary objective of STEP is to develop, pilot and disseminate a research-based training programme and pedagogical guidelines for trauma-informed higher education. The primary target group consists of higher education teachers across disciplines. Students form an indirect target group, especially those affected by war, forced migration or other traumatic experiences. The project is implemented within a European higher education context through a five-country consortium coordinated by Savonia University of Applied Sciences (FI). Partner organisations are Duale Hochschule Baden-Württemberg (DE), FH JOANNEUM University of Applied Sciences (AT), Institute for Migration and Ethnic Studies (HR) and Khmelnytskyi National University (UA).

Development Process and Methods. The development work follows a multi-phase, research-informed and collaborative approach. In the first phase, a scoping literature review on trauma-informed pedagogy and wellbeing in higher education is conducted, with preliminary findings already emerging. The literature review confirmed that trauma-informed approaches in higher education are still relatively new and have so far been applied mainly at the level of everyday practices, such as fostering psychologically safe learning environments. While promising practices already exist, significant gaps remain in their more systematic implementation and in the assessment of their effectiveness. The review will be complemented by a cross-national survey exploring teachers' and students' perceptions of

trauma-informed practices in higher education institutions across the five partner countries. This phase provides an evidence-based understanding of current practices, needs and gaps.

In the second phase, the findings are used to develop a comprehensive training programme for higher education teachers, including learning objectives, pedagogical content, training materials and guidance for implementation. The training programme is grounded in established trauma-informed principles and adapted to the realities of higher education teaching.

The third phase focuses on piloting the training programme in different institutional and cultural contexts. Feedback from participants is systematically collected and used to refine the content and pedagogical approach. In the final phase, the training materials and pedagogical guidelines are finalised and disseminated as open educational resources. The project also produces policy recommendations based on the development work and empirical findings.

All project outputs are made openly available in five languages via the project website (https://traumainformed.savonia.fi/), supporting accessibility and wider European uptake.

Outcomes. The expected outcome of the STEP project is strengthened trauma-informed pedagogical competence among higher education teachers. Teachers gain improved abilities to recognise trauma-related learning challenges, to apply trauma-sensitive pedagogical strategies, and to reflect on their own professional boundaries and wellbeing.

At the student level, trauma-informed practices are expected to enhance wellbeing, engagement and sense of belonging. Learning environments that prioritise safety, trust and flexibility are particularly important for students affected by war, displacement or prolonged uncertainty.

As concrete outputs, the project will deliver a trauma-informed curriculum, training materials, implementation guidelines, a Training for Trainers programme, and a Trainer's Guidebook. The project will further increase its impact by producing policy briefs targeted at key policymakers.

Implications and Transferability. The STEP project has important implications for higher education practice and policy. Trauma-informed pedagogy aligns with strategic goals related to equity, accessibility and student retention, while also supporting sustainable teaching practices. By providing structured training and shared pedagogical frameworks, the project contributes to institutional capacity-building in responding to complex student needs.

The modular design of the training programme and the open availability of materials support transferability across different higher education contexts. The project offers a scalable model for integrating trauma-informed principles into teacher professional development, curriculum design and institutional policies. In the long term, the project aims to support the embedding of trauma-informed approaches as a natural part of European higher education pedagogical culture.

Анпілогов В. Б.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ВЕЛИКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

В останні роки, особливо з розвитком автоматизації, роботизації та штучного інтелекту у всьому світі, ми спостерігаємо дуже суттєві зміни у робочих процесах великих компаній. Пов'язані ці зміни з тим, що багато рутинних операцій перекладаються на «плечі» автоматизованих процесів, в той час як людині, особливо на керівних позиціях, залишаються прийняття управлінських рішень та міжособистісна взаємодія. В Україні ці процеси значно ускладняються особливостями військового стану, коли з одного боку має місце високий рівень невизначеності майже в усіх питаннях, що стосуються бізнесу, з іншого боку є складний і навіть дуже складний емоційний стан як співробітників, так і самого керівника. Це зумовлює необхідність використання у бізнес діяльності не лише когнітивних, а й емоційних ресурсів. При цьому особливого значення набуває емоційний інтелект як психологічний механізм, що забезпечує ефективне прийняття рішень в умовах невизначеності, ефективну комунікацію з підлеглими та суміжними підрозділами та захист від вигорання самого керівника.

Якщо проаналізувати наукові джерела, ми побачимо емоційний інтелект як багатовимірну конструкцію, що поєднує здібності до усвідомлення, інтерпретації та управління емоційними станами. У межах здібнісного підходу, представленого роботами Дж. Мейєра, П. Саловея та Д. Карузо (Mayer, Salovey, Caruso, 2004), емоційний інтелект інтерпретується як система

ментальних здібностей, що включають розпізнавання, розуміння, використання та регуляцію емоцій. В концепції Д. Гоулмана (Goleman, 1995) та моделі Р. Бар-Она (Bar-On, 2006), зміст емоційного інтелекту розширюється за рахунок включення особистісних рис, мотиваційних компонентів та соціальних навичок. Тобто емоційний інтелект розглядається не лише як здібність, а як інтегративна характеристика особистості, що включає самосвідомість, саморегуляцію, емпатію, соціальну компетентність та стресостійкість. Диспозиційні моделі (Petrides, 2009), трактують емоційний інтелект як сукупність стабільних рис особистості, що відображають індивідуальні відмінності у переживанні та регуляції емоцій. Крім того, можна зробити важливе спостереження, що в різних теоріях управління емоційний інтелект корелює з положеннями теорій лідерства, які також акцентують увагу на міжособистісній взаємодії, адаптивності та здатності керівника враховувати індивідуальні особливості підлеглих. Зокрема, у рамках концепцій емоційного лідерства (Goleman, 2002) доведено, що рівень розвитку емоційного інтелекту визначає здатність керівника формувати позитивний соціально-психологічний клімат, ефективно управляти конфліктами та підвищувати залученість персоналу. Тобто емоційний інтелект розглядається як важливий ресурс управлінської діяльності.

Для перевірки вищевказаних узагальнених моделей в конкретних організаційних умовах, було сформульовано гіпотезу про наявність зв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту менеджерів та ефективністю їх управлінської діяльності у великих українських компаніях. Було проведене емпіричне дослідження, щодо особливостей прояву емоційного інтелекту саме у менеджерів, з урахуванням специфіки їх професійної діяльності, навантаження та організаційного контексту.

Емпіричне дослідження було проведене на вибірці менеджерів одного з державних українських банків (n = 54). Для оцінки емоційного інтелекту використано дві методики: опитувальник емоційного інтелекту Д. В. Люсіна (ЕмІн) та методику Н. Холла. Додатково застосовано авторський опитувальник, спрямований на оцінку значущості ключових сфер менеджерської діяльності, таких як прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності, міжособистісна комунікація та соціальна взаємодія, лідерство, мотивація та розвиток персоналу, управління конфліктами та стресостійкість і профілактика професійного вигорання.

Аналіз внутрішньої узгодженості показав, що α Кронбаха для окремих блоків становить 0,534-0,700. Найвищі значення отримано для «Міжособистісної комунікації» (α = 0,700) та «Саморегуляції і стресостійкості» (α = 0,671). Нижчі значення (0,534–0,579) пов'язані з малою кількістю пунктів у шкалах. Інтегральний показник опитувальника є високим (α = 0,849), що підтверджує загальну надійність інструменту.

За методикою Емін переважають середній і високий рівні ЕІ (32 і 21 особа з 54). За методикою Холла розподіл інший: 22 – низький, 29 – середній, 3 – високий рівень. Водночас інтегральні показники двох методик мають високу кореляцію ($r \approx 0,81$), що свідчить про узгодженість вимірювання.

Описова статистика не виявила критичних відхилень. Найвищі середні значення зафіксовано для розуміння емоцій інших (МП ≈ 23,5) та емпатії. Нижчі – для управління власними емоціями (ВУ ≈ 14,1) і контролю експресії (КЕ ≈ 11,3). Це вказує на дисбаланс: соціально-перцептивні компоненти розвинені краще, ніж регулятивні.

Кореляційний аналіз показав, що ключову роль відіграють саме регулятивні компоненти ЕІ. Контроль емоційної експресії має найвищі зв'язки: з прийняттям рішень (r = 0,62), управлінням конфліктами (r = 0,59) та стресостійкістю (r = 0,51). Для лідерства значущими є управління власними емоціями (r = 0,61), управління емоціями (r = 0,58) і самомотивація (r = 0,55).

Отримані результати дозволяють зробити висновок: не сам факт наявності ЕІ, а саме його регулятивні компоненти найбільше пов'язані з ефективністю управлінської діяльності. Це задає пріоритет для практичних програм розвитку. На нашу думку, в такі програми доцільно включати тренінгові та освітні компоненти, спрямовані на розвиток емоційної обізнаності, навичок саморегуляції, емпатії та конструктивної комунікації. Тому побудована нами програма, окрім теоретичних блоків включала в себе набір практичних вправ, кожна з яких була спрямована на розвиток конкретних компонентів емоційного інтелекту.

По-перше, ми застосували аналіз відеофрагментів (сцени з художніх фільмів). Учасники визначали базові та приховані емоції персонажів і аргументували свої висновки. Ця вправа була спрямована на розвиток розуміння емоцій інших та емпатії.

По-друге, ми використали вправу з інтерпретації нейтральних фраз («Я подумаю», «Все нормально» тощо). Учасники пропонували декілька можливих емоційних значень однієї і тієї ж

репліки. Це дозволяло розвивати емоційну обізнаність та гнучкість інтерпретації, а також «приторможувати» за рахунок альтернатив, а згодом – знижувати автоматичні негативні висновки.

По-третє, ми запропонували аналіз типових робочих кейсів (мовчання на зустрічі, різка відповідь, відсутність зворотного зв'язку). Завдання полягало у формулюванні альтернативних пояснень поведінки. Ця вправа була спрямована на розвиток емпатії, управління міжособистісною взаємодією та зниження когнітивних викривлень (зокрема mind-reading).

По-четверте, у міжсесійний період ми використали щоденник емоцій (1 ситуація на день: подія – емоція – реакція – альтернативна реакція) та практику когнітивної переоцінки. Ці інструменти були безпосередньо спрямовані на розвиток саморегуляції, контролю емоційної експресії та усвідомлення власних емоцій.

Таким чином, ми свідомо поєднали вправи на розуміння емоцій і вправи на їх регуляцію. При цьому акцент був зроблений саме на регулятивних компонентах, оскільки результати емпіричного дослідження показали їх найбільший зв'язок з ефективністю управлінської діяльності.

За результатами апробації ми отримали загалом позитивний зворотний зв'язок. Учасники відзначили, що програма допомогла краще помічати власні емоційні реакції у робочих ситуаціях. Найчастіше згадували стрес, невизначеність і складну комунікацію. Корисними виявилися щоденник емоцій, когнітивна переоцінка та вправи на інтерпретацію емоцій інших людей. Ми можемо припустити, що програма сприяла розвитку емоційної обізнаності, емпатії та окремих навичок саморегуляції. Водночас ці висновки є попередніми, оскільки вони базуються переважно на самооцінках учасників і невеликій фокус-групі з 10 осіб.

Таким чином, емоційний інтелект виступає не лише індивідуально-психологічною характеристикою менеджера, але й важливим ресурсом підвищення ефективності професійної діяльності та оптимізації соціально-психологічного клімату в організації. Його розвиток набуває особливого значення для роботи психолога у великих організаціях. Такий розвиток може бути вбудований у вигляді модульних тренінгів у програму корпоративного навчання, приклад яких наведено вище, або реалізовуватись як частина коучингових програм для топ менеджерів.

Антонова З. О., Новосад Г. М.
Хмельницький національний університет, Україна

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах повномасштабної війни в Україні суттєво загострилися соціально-економічні та психологічні проблеми, що впливають на формування особистості підлітків. Постійна загроза життю, втрата стабільності, вимушене переміщення та психотравмувальні події зумовлюють підвищення рівня тривожності. Особливої актуальності набуває дослідження впливу тривожності на процес професійного самовизначення підлітків, оскільки саме в цьому віці формуються життєві орієнтири та професійні наміри.

Мета дослідження – виявити особливості впливу тривожності на процес професійного самовизначення підлітків в умовах війни.

Тривожність розглядається як стійка особистісна характеристика, що відображає схильність індивіда до переживання тривоги як емоційного стану невизначеної загрози. Вона має складну структуру та проявляється на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях. У нормі тривога виконує адаптивну функцію, однак її надмірний рівень призводить до дезадаптації, зниження самооцінки та порушення процесів прийняття рішень.

Дослідження Н. М. Захарової та Н. В. Кутєпової-Брекало (2022) підтверджують, що високий рівень тривоги в умовах воєнного стану призводить до звуження когнітивного горизонту. Підлітки демонструють «параліч рішень» або орієнтуються на короткострокове планування, що суперечить природі професійного вибору як довготривалого проєкту. Тривожність провокує розвиток зовнішнього локусу контролю, коли відповідальність за вибір фаху перекладається на батьків або випадкові обставини, що, згідно з концепцією І. Д. Беха (2012), гальмує духовний та професійний розвиток особистості.

Вплив тривожності проявляється також у зміні мотиваційної структури вибору. Замість орієнтації на самореалізацію, що є провідною у працях С. Д. Максименка (2007), сучасні підлітки частіше обирають стратегію «безпечного фаху». Це включає пріоритет дистанційних професій або

спеціальностей, що дають змогу швидко отримати фінансову незалежність у кризових умовах. Водночас спостерігається специфічний феномен трансформації тривоги у соціально значущу активність: ріст зацікавленості у професіях військового, медичного та психологічного профілів як спосіб подолання власного безсилля через допомогу іншим.

Професійне самовизначення визначається як багатовимірний процес самопізнання, співвіднесення власних можливостей із вимогами професії, формування життєвих і професійних планів. У підлітковому віці цей процес ускладнюється недостатнім рівнем самосвідомості, впливом зовнішніх чинників та обмеженою поінформованістю про світ професій.

Процес професійного самовизначення у підлітковому віці є фундаментом подальшої соціалізації особистості, проте в сучасних реаліях України він зазнає суттєвих деформацій. Як зазначає В. Г. Панок (2022), психологічна допомога особистості в умовах війни стає першочерговим завданням, оскільки бойові дії руйнують звичні соціальні структури та створюють стан перманентної загрози. У такому контексті тривожність перестає бути лише індивідуальною рисою і перетворюється на реактивний стан, що безпосередньо корелює з неможливістю підлітка адекватно оцінювати власні перспективи.

Воєнні умови виступають потужним психотравмувальним фактором, що зумовлює зростання тривожності, розвиток посттравматичних реакцій, порушення емоційної стабільності та звуження часової перспективи. Підлітки часто втрачають відчуття безпеки, демонструють невпевненість у майбутньому та зниження мотивації до планування професійної діяльності.

Підвищений рівень тривожності негативно впливає на процес професійного самовизначення підлітків, що проявляється у:

- зниженні впевненості у власних можливостях;
- труднощах у прийнятті рішень;
- уникненні відповідальності за професійний вибір;
- формуванні нереалістичних або ситуативних професійних намірів;
- орієнтації переважно на зовнішні фактори (думка батьків, однолітків, соціальні стереотипи).

В умовах повномасштабної війни ці негативні прояви посилюються об’єктивною нестабільністю ринку праці, руйнуванням традиційного освітнього середовища та загальною невизначеністю життєвих перспектив. У такому контексті тривожність виступає деструктивним бар’єром, який заважає підлітку спиратися на внутрішні ресурси та здійснювати свідомий вибір. Як підкреслює Л. Г. Терлецька (2013), без належної психологічної підтримки та впровадження методів зниження реактивної тривожності, професійне самовизначення набуває випадкового або вимушеного характеру. У довгостроковій перспективі це загрожує професійним вигоранням, втратою фахової ідентичності та загальною соціальною дезадаптацією молоді в поствоєнний період.

Висновки. Дослідження підтверджує, що тривожність є вагомим чинником, який ускладнює процес професійного самовизначення підлітків в умовах війни. Високий рівень тривожності спричиняє дезорганізацію когнітивних процесів, знижує здатність до рефлексії та прогнозування, формує негативне сприйняття майбутнього.

У зв’язку з цим актуальним є розроблення психолого-педагогічних заходів, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток самосвідомості, формування адекватної самооцінки та підтримку підлітків у процесі професійного самовизначення.

Барсукова І., Венгер Г.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» , Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД, НЕЙРОКОРЕКЦІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ НАУКОВО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Актуальність теми. Розлади аутистичного спектру є однією з актуальних проблем сучасної психології та спеціальної педагогіки. Зростання кількості дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) зумовлює необхідність удосконалення підходів до їх психологічного супроводу та реабілітації.

Важливого значення набуває теоретичне обґрунтування процесів психологічного супроводу та нейрокорекції, що забезпечує системність і ефективність практичної діяльності.

Сучасні підходи базуються на інтеграції психолого-педагогічних і нейропсихологічних знань, де нейрокорекція виступає важливим засобом впливу на базові функції мозку (Венгер Г. С., 2025).

Актуальність дослідження також зумовлена необхідністю врахування індивідуальних особливостей розвитку дітей та створення умов ефективної допомоги в науково-реабілітаційних центрах.

Метою дослідження є теоретичний аналіз психологічного супроводу, нейрокорекції та реабілітації дітей і підлітків з розладами аутистичного спектру.

Розлади аутистичного спектру (РАС) у сучасній психологічній і педагогічній науці розглядаються як складні порушення нейророзвитку, що мають системний характер і проявляються у якісних відхиленнях соціальної взаємодії, комунікації та поведінки. Як зазначає О. М. Дуска, РАС охоплюють широкий спектр станів, які відрізняються за рівнем інтелектуального розвитку, мовленнєвих можливостей та ступенем вираженості поведінкових особливостей. Важливою характеристикою є їх гетерогенність, тобто різноманітність проявів, що ускладнює як діагностику, так і побудову ефективних програм допомоги. РАС не є статичним станом, а мають динамічний характер, змінюючись у процесі розвитку дитини під впливом середовища, навчання та корекційної роботи.

Психологічний супровід дітей та підлітків з РАС виступає як комплексна система професійної діяльності, спрямована на забезпечення умов для гармонійного розвитку, соціальної адаптації та інтеграції дитини в суспільство. За визначенням Л. С. Козій, психологічний супровід передбачає поєднання діагностичного, корекційного, профілактичного та консультативного компонентів (Козій Л. С., 2025). Він має безперервний і системний характер, охоплюючи різні етапи розвитку дитини. У межах супроводу важливим є не лише розвиток когнітивних і мовленнєвих функцій, а й формування емоційної стабільності, здатності до саморегуляції та соціальної взаємодії. Психологічний супровід також включає роботу з найближчим оточенням дитини, зокрема з батьками, які є активними учасниками корекційного процесу.

Нейрокорекція є одним із ключових напрямів роботи з дітьми з РАС і ґрунтується на положеннях нейропсихології щодо функціональної організації мозку та пластичності нервової системи. За дослідженнями Г. С. Венгер та А. О. Дуднік, нейрокорекційні впливи спрямовані на розвиток базових психічних функцій через активізацію сенсомоторної сфери, формування міжпівкульної взаємодії, розвиток координації рухів та просторового сприймання (Венгер Г. С., 2025). Важливою особливістю нейрокорекції є її поетапність та системність, що забезпечує поступове ускладнення завдань відповідно до можливостей дитини. Нейрокорекційні методики сприяють не лише покращенню моторики, але й розвитку уваги, пам’яті, мислення та довільної регуляції діяльності.

Реабілітація дітей з РАС розглядається як багатовимірний процес, що охоплює різні сфери розвитку і спрямований на максимально можливу компенсацію порушень та підвищення рівня самостійності дитини. Як зазначає Т. П. Кравчук, ефективна реабілітація передбачає поєднання психологічних, педагогічних і фізичних методів впливу, що забезпечують комплексний розвиток особистості (Кравчук Т. П., 2018). Вона включає формування життєвих навичок, розвиток соціальної компетентності та підготовку до самостійного життя. Реабілітаційний процес має бути тривалим, систематичним і адаптованим до індивідуальних потреб дитини.

Сучасні підходи до роботи з дітьми та підлітками з РАС характеризуються інтегративністю та міждисциплінарністю. Психолого-педагогічний підхід спрямований на розвиток комунікативних умінь, формування соціально прийнятної поведінки та засвоєння навчального матеріалу. О. В. Морозюк підкреслює важливість використання структурованого навчання, візуальної підтримки, поетапного формування навичок та системи підкріплення (Морозюк О. В., 2022). Такий підхід дозволяє створити зрозуміле та передбачуване середовище, що є особливо важливим для дітей з РАС.

Нейропсихологічний підхід орієнтований на розвиток функціональних систем мозку, які забезпечують пізнавальну діяльність. Він передбачає використання спеціально організованих вправ, спрямованих на розвиток уваги, пам’яті, мислення, мовлення та регуляції поведінки. Поєднання психолого-педагогічного та нейропсихологічного підходів дозволяє забезпечити цілісний вплив на розвиток дитини, оскільки охоплює як зовнішні поведінкові прояви, так і внутрішні механізми їх формування.

Особливості психічного розвитку дітей та підлітків з РАС проявляються у специфічних труднощах соціальної взаємодії, емоційного контакту та комунікації. Діти можуть не проявляти інтересу до взаємодії з іншими людьми, уникати зорового контакту, не розуміти емоційних станів

інших. Мовленнєві порушення можуть варіюватися від повної відсутності мовлення до його специфічного використання. Часто діти використовують альтернативні засоби комунікації, що потребує спеціальної організації навчального процесу.

Нейроповедінкові прояви включають стереотипні рухи, повторювані дії, ригідність поведінки, труднощі адаптації до змін та низький рівень довільної регуляції. Значну роль відіграють сенсорні порушення, які проявляються у підвищеній або зниженій чутливості до зовнішніх стимулів (Морозюк О. В., 2022). Це може зумовлювати дезадаптивну поведінку, емоційні реакції та труднощі у навчанні. Важливою особливістю є нерівномірність розвитку, коли окремі функції можуть бути добре сформовані, тоді як інші значно відстають.

Ефективність психологічного супроводу, нейрокорекції та реабілітації залежить від створення спеціальних умов, які забезпечують комплексний підхід до розвитку дитини. Однією з ключових умов є організація структурованого, безпечного та передбачуваного середовища, що сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню відчуття стабільності. Важливою є індивідуалізація програм розвитку, які мають враховувати сильні та слабкі сторони дитини, її інтереси та можливості.

Необхідною умовою є міждисциплінарна взаємодія фахівців, яка забезпечує узгодженість дій і комплексність впливу. Співпраця психолога, логопеда, дефектолога та інших спеціалістів дозволяє охопити всі аспекти розвитку дитини. Значну роль відіграє також залучення батьків до корекційного процесу, що сприяє закріпленню сформованих навичок у повсякденному житті (Козій Л. С., 2025).

Регулярність занять, систематичний моніторинг динаміки розвитку та своєчасне коригування індивідуальних програм є важливими чинниками ефективності роботи. Умови науково-реабілітаційного центру забезпечують можливість реалізації комплексного підходу, що поєднує різні методи впливу та сприяє досягненню позитивної динаміки розвитку дітей з РАС.

Таким чином, теоретичні основи психологічного супроводу, нейрокорекції та реабілітації дітей та підлітків з розладами аутистичного спектру ґрунтуються на інтеграції сучасних наукових підходів, врахуванні індивідуальних особливостей розвитку та створенні умов для комплексного впливу, що забезпечує ефективність практичної діяльності.

Висновки. Теоретичний аналіз показав, що ефективна допомога дітям з РАС базується на комплексному підході. Важливими є поєднання психологічного супроводу, нейрокорекції та реабілітації. Урахування індивідуальних особливостей забезпечує результативність корекційної роботи. Науково-обґрунтовані підходи є основою успішної практичної діяльності.

Біла О. О.
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна
Махоніна К. А.
Освітній центр ABC Feniх, м. Ізмаїл, Одеська область, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ГУМАНІЗАЦІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Філософська категорія «гуманізму» як ключової ціннісної характеристики в моделі професійного розвитку та вдосконалення майбутнього педагога віддзеркалює за своєю сутністю можливості суб'єкта (соціономіста) реалізувати власне життєве покликання у самореалізації в умовах інклюзивної початкової школи.

Передусім ідеться про поетапну підготовку студентів до багатосторонньої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (учнями з ООП (особливими освітніми потребами), батьками, представниками педагогічних колективів і суспільних організацій, спеціалістами ІРЦ).

Така взаємодія має ґрунтуватися на принципах абсолютної поваги до прав людини, доброзичливого ставлення до здобувачів початкової і вищої освіти, прийняття їх особистих цілей, потреб, інтересів (на основі довіри, відкритості й безперервності в освітньому просторі).

На підставі педагогічного аналізу наукових праць академіка І. Д. Бєха, можна стверджувати, що гуманізація професійної діяльності педагогів тісно пов'язана із збагаченням їх духовного потенціалу.

Наявність стійких світоглядних орієнтирів і переконань у фахівців соціономічної сфери закономірно обумовлено через низку чинників:

– зміцнення соціально-ціннісних основ, морально-психологічних засад щодо самореалізації суб'єкта професійної діяльності;

– гармонізація всіх взаємин між людьми-представниками різних цільових груп (професійних, учнівських, батьківських);

– упровадження низки заходів із вдосконалення змісту педагогічної освіти, спрямованих на загальнокультурне та професійне становлення студентів; оволодіння ними інноваційними технологіями інклюзивного навчання учнів із ООП (зокрема через опанування обов'язкових дисциплін і дисциплін вільного вибору за програмами вищих шкіл);

– безперервний особистісний / професійний розвиток, самовдосконалення та самореалізація у контексті вивчення еталонів загальнолюдських цінностей через вільний вибір навчальних програм неформальної освіти,, створення авторських майстер-класів, залучення до проєктної діяльності згідно стандартів програм академічної мобільності зарубіжжя тощо.

Варто підкреслити, що у закладах вищої освіти провідних європейських країн і Сполучених Штатів Америки еталонні орієнтири гуманізації в контексті фахової діяльності соціономіста формуються в ракурсі вивчення гуманітарних програм, а також гнучких загальнонаціональних освітніх програм.

У цих країнах простежується чітка уніфікація змісту навчання студентів, а саме: шляхом його доповнення гуманітарними компонентами (модулями гуманітарної та технічної освіти); через індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу (конструювання індивідуальних траєкторій руху освітян, створення дослідницьких груп персоналу, що працюють у рамках єдиного освітнього проєкту тощо).

Отже, гуманізація професійної діяльності майбутніх учителів-початківців в інклюзивному освітньому середовищі закономірно зумовлено загальною тенденцією щодо гуманізації університетської підготовки.

Біла О. О.
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна
Шаронова О. О.
Нерушайський ліцей Татарбунарської міської ради, Україна

ПЕДАГОГІКА СПІВПРАЦІ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Фундаментальні методологічні засади педагогіки співпраці (партнерської педагогіки) були та залишаються вихідними (базовими) установами у професійній діяльності фахівців соціономічної сфери. В умовах академічного навчання здобувачів вищої педагогічної освіти (зокрема проходження майбутніми магістрами початкової освіти виробничої практики в інклюзивних класах) такий аспект педагогіки є надзвичайно актуальним в сучасних реаліях. Її реалізація ґрунтується на таких принципах: принцип гуманізму (є центральним через те, що передбачає уважне ставлення / довіру до всіх суб'єктів освітнього процесу); креативність комплексної діяльності інклюзивної команди, що віддзеркалює розвиток творчої взаємодії між студентами, які реалізують таку роботу під час запланованої виробничої практики із іншими педагогами та з учнями із ООП (особливими освітніми потребами), а також із їхніми батьками; відкритість ділової й освітньої комунікації у формі діалогу в умовах інтердисциплінарних команд, які зорієнтовані на підвищення ефективності інклюзивної освіти дітей.

У ЗВО України активне впровадження ідей педагогіки співпраці розпочалося наприкінці XX століття – початку XXI століття. У цей період переважна більшість науковців і педагогів-практиків посилили свій професійний ресурс через комплексну апробацію зарубіжних і вітчизняних технологій інтерактивної освіти (через надання окремим цільовим групам учнів набувати низку освітніх послуг дистанційно або у змішаному форматі (коли комбінується очне навчання із дистанційним). У вищих школах саме в цей час відбулася системна академічна робота із формування у студентів інструментальних (прикладних) навичок щодо впровадження методів інтеракції для підвищення продуктивності навчання молодших школярів із ООП, стимулювання соціальної активності та творчого потенціалу у студентів педагогічних факультетів.

Розглянемо основні принципи педагогіки співпраці, які мають бути враховані як вже діючими у реальному часі, тік і майбутніми вчителями інклюзивних початкових шкіл.

Перш за все, це принцип добровільності щодо вибору та застосування будь-яких форм педагогічної взаємодії студентів. Вони повинні втілювати низку форм без примусу (особливо у процесі співпраці із батьками).

Другий принцип – це рівноправність спільної діяльності. Усі види співробітництва в інклюзивному освітньому середовищі базуються на спільному пошуку оптимальних / продуктивних педагогічних рішень. При цьому як учень, так і студент мають демократичне право щодо вільного висловлювання власних думок і демонстрації власних позицій; пропонувати та висловлювати коректні зауваження / незгоду щодо дій і вчинків інших учасників освітнього процесу.

Принцип вільного вибору. Ідеться про самостійне опанування студентами інструментами педагогічних технологій, що значно вдосконалюють еталонну модель інклюзивного навчання, активізує налаштованість студентів на розробку та вибір нестандартних педагогічних рішень.

Принцип креативності є також одним із базових щодо надання студентам таких практичних завдань, які закономірно потребують творчого підходу. Також тісно пов'язаний із ним принцип індивідуалізації, що передбачає врахування освітнього рівня, мотивації та інтересів студентів під час організації виробничої практики.

Отже, професійна діяльність практикантів у закладах початкової освіти, що побудована на засадах педагогіки співпраці, сприяє не лише розкриттю, а й збагаченню їхнього творчого ресурсу; поглибленню знань і практичних умінь щодо взаємодії з педагогами та батьками; утвердженню партнерства у командній роботі; залученню до різних форм неформальної в онлайн- й офлайн-освіти.

Богдан Ж. Б.
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасні суспільні трансформації, зокрема умови соціальної нестабільності та воєнних викликів, актуалізують проблему збереження й розвитку ментального здоров'я молоді. Особливої уваги потребують здобувачі вищої освіти психологічних спеціальностей, оскільки у майбутній професійній діяльності вони виступатимуть суб'єктами надання психологічної підтримки іншим. У цьому контексті особливої значущості набуває підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах невизначеності, що передбачає сформованість психологічної стійкості, розвинені навички саморегуляції та здатність забезпечувати якісну психологічну допомогу різним категоріям осіб і соціальним групам населення (Міхеєва Л., Лунков О., 2024). Водночас важливим є обґрунтування педагогічних умов такої підготовки, зокрема інтеграції теоретичних і практичних компонентів, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'язбереження, використання цифрових технологій, створення сприятливого психолого-педагогічного середовища та розвитку рефлексивних умінь (Комар Т. та ін., 2025). У цьому контексті дослідження рівня позитивного ментального здоров'я постає як актуальний напрям наукового пошуку, оскільки воно виступає інтегральним індикатором психологічного благополуччя, життєстійкості та ресурсного потенціалу особистості.

З огляду на окреслені виклики особливої актуальності набуває дослідження позитивного ментального здоров'я як інтегрального індикатора психологічного благополуччя, життєстійкості та ресурсного потенціалу особистості. Для цього оцінювання було використано методику, адаптовану для україномовних респондентів, «Шкала позитивного ментального здоров'я» (PMH-scale) (Карамушка Л., Терещенко К., Креденцер О., 2022), яка забезпечує кількісну оцінку рівня позитивного ментального здоров'я майбутніх психологів.

У дослідженні взяли участь 67 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця. Отримані результати засвідчили, що середнє значення показника позитивного ментального здоров'я становить 28,7 бала, що відповідає середньому рівню з тенденцією до його підвищення. Це свідчить про наявність у здобувачів вищої освіти достатнього рівня психологічного благополуччя, сформованих базових ресурсів життєстійкості та потенціалу до подальшого розвитку адаптивних механізмів саморегуляції в умовах підвищених стресових навантажень.

Аналіз розподілу результатів за рівнями засвідчив, що високий рівень позитивного ментального здоров'я виявлено у 60,5 % респондентів, що свідчить про домінування у більшості здобувачів позитивного емоційного фону, відчуття внутрішньої рівноваги, задоволеності життям та здатності ефективно долати життєві труднощі. Отримані дані також можуть вказувати на наявність достатньо сформованих особистісних ресурсів, зокрема життєстійкості, оптимізму та навичок саморегуляції, що є важливими для майбутньої професійної діяльності у сфері психологічної допомоги. Водночас у 21,1 % досліджуваних зафіксовано низький рівень позитивного ментального здоров'я, що може свідчити про наявність окремих психологічних труднощів, зниження суб'єктивного благополуччя, емоційної нестабільності або недостатню сформованість внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для ефективного функціонування в умовах підвищеного стресового навантаження. Середній рівень позитивного ментального здоров'я виявлено у 18,4 % респондентів, що відображає відносну стабільність психоемоційного стану, проте водночас вказує на наявність потенціалу для подальшого розвитку адаптивних механізмів, підвищення рівня саморегуляції та зміцнення психологічного благополуччя.

Отримані результати загалом свідчать про достатній рівень сформованості позитивного ментального здоров'я у здобувачів психологічних спеціальностей, що може розглядатися як важлива передумова їхньої майбутньої професійної діяльності. Водночас наявність частки респондентів із середнім і низьким рівнями вказує на неоднорідність психоемоційного стану досліджуваної вибірки та потребу в цілеспрямованій підтримці розвитку особистісних ресурсів. Це узгоджується з сучасними уявленнями про позитивне ментальне здоров'я як ресурсну основу професійної ефективності майбутніх фахівців допоміжних професій (Калашникова Л., Руденко Ю., Руденко С., 2024; Большакова А., Дубінін Д., Зайцева О., 2025; Чабан О., 2025 та ін.).

З урахуванням отриманих результатів та актуальних викликів сучасного соціального середовища в університеті впроваджено вибіркову дисципліну «Психологічні, комунікаційні й візуальні практики у роботі з травмою», зміст якої спрямований на формування у здобувачів вищої освіти навичок психологічної стабілізації, саморегуляції та ефективної взаємодії в умовах травматичного досвіду. Змістове наповнення дисципліни базується на міждисциплінарній інтеграції психологічних, комунікаційних і арт-терапевтичних підходів та передбачає опанування механізмів психологічної стабілізації, розвиток емпатійно орієнтованої комунікації, а також використання візуальних і арт-терапевтичних практик як засобів емоційної регуляції та відновлення ресурсного стану особистості. Реалізація такої дисципліни сприяє формуванню у майбутніх психологів цілісної професійної готовності до роботи з травматичним досвідом у різних соціальних контекстах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням чинників, що впливають на рівень позитивного ментального здоров'я, зокрема аналізом зв'язку з показниками емоційної регуляції, копінг-стратегій та соціальної підтримки, а також із розробкою й апробацією комплексних програм формування психологічного благополуччя у здобувачів вищої освіти в умовах сучасних суспільних викликів.

Богдан Ж. Б., Прокоф'єва К. С.
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Концепція емоційного інтелекту (EI) як окремого теоретичного ядра за останні роки дуже вплинула на розуміння особистості у соціально-психологічному контексті. Саме емоційний інтелект дозволяє виявити особливості в емоційних реакціях. Наразі саме ця концепція все більше набирає актуальності як у світовому, так і в українському контексті. Цифровізації суспільства і все ширше використання штучного інтелекту детермінують необхідність глибшого розуміння власних емоційних реакцій. А, враховуючи, українські реалії повномасштабного вторгнення, з'являється необхідність усвідомлення власних та чужих емоцій в рамках постійно накопиченого стресу.

Поняття емоційного інтелекту є похідним від поняття «соціальний інтелект». В науковій психологічній думці існує декілька підходів до визначення поняття «емоційний інтелект». В рамках дослідження доцільно використовувати поняття, яке запропонували П. Селовей та Дж. Мейєр (Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., 2004), які визначають емоційний інтелект як

здатність сприймати та виражати емоції, асимілювати емоції та думки, розуміти та міркувати за допомогою емоцій, а також регулювати емоції в собі та інших. Загалом, теорію емоційного інтелекту досліджували та розвивали такі науковці як Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Р. Бар-Он (Bar-On R., 1988), К. В. Петрідес (Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., 2004). На основі наукових доробок цих авторів сформовано та проаналізовано основні моделі емоційного інтелекту (таблиця 1).

Таблиця 1 – Порівняльна характеристика основних моделей емоційного інтелекту

Назва моделі	Автори	Тип моделі
Чотиригілкова модель	Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо	Модель здібностей (когнітивна обробка емоційної інформації)
Компетентнісна модель	Д. Гоулман	Змішана модель (емоційні навички, що впливають на лідерство та ефективність)
Емоційно-соціальна модель	Р. Бар-Он	Змішана модель (адаптивність та соціальне функціонування)
Модель рис (TEIQue)	К. В. Петрідес	Модель рис (емоційність як стійка риса особистості)

Аналіз наведених моделей свідчить про відсутність єдиного концептуального підходу до розуміння емоційного інтелекту, що зумовлює існування принципових відмінностей у методах його оцінки та сферах застосування. Зокрема, модель здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо розглядає ЕІ як когнітивну здатність, аналогічну стандартному інтелекту, і потребує об'єктивних тестів результативності (Faltas I., 2026). На противагу цьому, змішані моделі Д. Гоулмана та Р. Бар-Она інтегрують емоційні навички з рисами особистості, фокусуючись на професійній ефективності, лідерстві та соціальній адаптації. Модель рис К. В. Петрідеса визначає ЕІ як стійку особистісну характеристику, що вимірюється через самосприйняття індивіда за допомогою опитувальників. Така теоретична розрізненість призводить до низької кореляції між показниками різних шкал, проте дозволяє дослідникам обирати інструментарій залежно від мети.

Узагальнення теоретичних напрацювань свідчить, що емоційний інтелект є багатоаспектним феноменом, який поєднує когнітивні механізми обробки інформації та стійкі особистісні характеристики. В умовах війни в Україні та стрімкої цифровізації розвиток емоційного інтелекту стає критичним ресурсом для подолання стресу, забезпечення психологічної стійкості та збереження ефективності міжособистісної взаємодії. Таким чином, розуміння природи емоційних реакцій є фундаментальною умовою адаптації особистості в сучасному нестабільному середовищі.

Бондаренко О. В.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна

ХРОНОПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ПРОГНОСТИЧНІ МАРКЕРИ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я ЖІНОК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Питання збереження репродуктивного потенціалу нації в умовах воєнного стану є стратегічним завданням, що виходить далеко за межі суто медичної площини. Екстремальні стресогенні фактори, що діють на українських жінок протягом тривалого часу, спричиняють глибоку трансформацію не лише психоемоційного стану, а й фундаментальних психофізіологічних процесів. Психосоматичні розлади репродуктивної сфери у цьому контексті розглядаються як специфічна форма «тілесного реагування» на травматичний досвід, який психіка не здатна інтегрувати або опрацювати через дефіцит внутрішніх адаптаційних ресурсів (Бочелюк В. Є. та ін., 2022; Татарчук Т. Ф. та ін., 2024).

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням кількості соматоформних порушень, що безпосередньо корелюють із інтенсивністю та тривалістю бойових дій.

Репродуктивна система є однією з найбільш сензитивних до стресу через складну ієрархію гормональної регуляції. Гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь (ГГН-вісь) виступає ключовим медіатором, що транслює емоційне напруження у фізичний симптом. Під впливом хронічного стресу відбувається гіперактивність наднирників, що веде до надлишкового викиду кортизолу. Це, у свою чергу, пригнічує секрецію гонадотропін-рилізинг гормону (ГнРГ), викликаючи вторинну аменорею, ановуляцію та інші дисгормональні стани (Hennessy et al., 2014; Татарчук Т. Ф. та ін., 2024; Klusmann et al. 2023). Проблема, що потребує негайного вирішення, полягає у відсутності валідних діагностичних інструментів, здатних прогнозувати соматизацію ще на доклінічному етапі.

Особливої ваги у генезі психосоматики набувають індивідуально-типологічні властивості нервової системи (ТНС) та темпераменту. Тип нервової системи виступає біологічним фільтром, через який проходить травматичний досвід війни. Темперамент, як конституційне підґрунтя особистості, визначає індивідуальний поріг чутливості до екстремальних подій

У жінок із слабким типом нервової системи спостерігається низька толерантність до тривалого напруження, що призводить до швидкої дезорганізації нейроендокринної регуляції. Натомість у осіб із сильним, але неврівноваженим типом стрес провокує «вибухові» гормональні зсуви (Овчаренко О. Ю., 2023).

Особливе місце у роботі посідає хронопсихологічний підхід Б. Цуканова та І. Савенкової. Згідно з цією концепцією, кожна особистість має власну «одиницю часу» (τ-тип), яка визначає темпоритм життєдіяльності. Вчені доводять, що сприйняття стресу та характер тілесної відповіді безпосередньо залежать від того, як суб'єктивний час людини узгоджується з об'єктивним плином подій (Савенкова І. І., 2018).

У межах хронопсихології темперамент розглядається як динамічна функція індивідуальної «одиниці часу» (τ-типу). Саме невідповідність між вродженою динамікою нервових процесів та нав'язаним ззовні ритмом воєнної реальності стає деструктивним чинником, що запускає механізми репродуктивної дисфункції (Савенкова І. І., 2018).

Ми припускаємо, що в умовах війни виникає стан десинхронозу – конфлікту між внутрішнім темпоритмом жінки та травматичним зовнішнім ритмом подій. Спираючись на дані про біоенергетичний ресурс, ми розглядаємо репродуктивну систему як найбільш чутливий індикатор виснаження організму. Розвиток психосоматики залежить від фази енергетичного профілю:

1. Жінки на «піку» ресурсу: мають внутрішній запас для компенсації стресу, що дозволяє системі певний час працювати в режимі адаптації.

2. Жінки на «спаді» ресурсу: у ситуації хронічного стресу організм, задля збереження життєво важливих систем, не лише «вимикає» найбільш енерговитратну – репродуктивну функцію, а й запускає процеси глибокої соматизації стресу, що призводить до формування стійких гормонозалежних патологій та хронічних соматичних хвороб.

Таким чином, розлади репродуктивної сфери ми трактуємо як «біологічну ціну адаптації» – вимушений перерозподіл енергії в умовах екстремального дефіциту.

У ході емпіричного дослідження результати підтвердили, що індивідуальна «одиниця часу» є об'єктивним предиктором соматизації. «Поспішаючі» типи ($\tau < 1.0$) демонструють схильність до швидкого виснаження. «Уповільнені» типи ($\tau > 1.0$) виявили тенденцію до латентної соматизації через накопичення прихованої психоемоційної напруги.

Отже, дослідження показало, що психосоматичні особливості жінок, тип їхньої нервової системи та темперамент суттєво модулюють функціонування репродуктивної системи в умовах війни. Встановлено, що хронічна напруга порушує нейроендокринну регуляцію, особливо у жінок із виснаженим біоенергетичним ресурсом.

Емпірично підтверджена значущість хронопсихологічного підходу: індивідуальна «одиниця часу» (τ-тип) є надійним маркером схильності до різних стратегій соматизації. Стан десинхронозу між внутрішнім ритмом жінки та темпом воєнних подій виступає ключовим тригером порушень. Застосування інтегрованої моделі дозволяє здійснювати ранню діагностику та прогнозування психосоматичних розладів на доклінічному етапі, що є запорукою збереження здоров'я українських жінок (Савенкова І. І., 2018).

Бутова Л. В.
Новокаховський приладобудівний фаховий коледж, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ У ВИМІРІ «РОБОТА-СІМ'Я» В УМОВАХ ПРИСКОРЕНОГО РИТМУ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Сучасна епоха характеризується «текучою сучасністю», де швидкість соціальних трансформацій перевищує швидкість адаптації людської психіки. Для викладачів фахових коледжів цей тиск подвоюється: вони мають не лише транслювати знання, а й постійно опановувати нові цифрові інструменти в умовах нестабільності. Як наслідок, професійне виснаження перестає бути суто робочою проблемою, трансформуючись у деструктивний чинник сімейного життя.

Причинно-наслідковий зв'язок: від кафедри до оселі недовгий. Професійне вигорання діє через механізм «негативного переливу» (negative spillover). Викладач, виснажений когнітивно та емоційно, приносить додому не лише втому, а й специфічні поведінкові паттерни: дратівливість, емоційну відстороненість та схильність до повчання (професійна деформація).

Цей зв'язок доводять і сучасні наукові дослідження (Ткаченко О., 2023). Емоційне виснаження викладача корелює зі зниженням рівня задоволеності шлюбом у партнера, навіть якщо останній не дотичний до сфери освіти (Miller R., 2024). У педагогів фахових коледжів, де навантаження поєднує теоретичне навчання та практичну підготовку студентів, рівень стресу є критично високим, що веде до ерозії сімейних цінностей (Бондарчук О., 2022).

Очне vs Онлайн: де вигорають швидше? Порівнюючи показники останніх років (2021–2026) висвітлюються парадоксальні результати:

– Очне навчання: основними стресорами є висока інтенсивність міжособистісної взаємодії та емоційна праця. Викладач вигорає через «віддачу» енергії в аудиторії, проте має чітку географічну межу між роботою та домом (Коваль С., 2021).

– Онлайн навчання: стає головним тригером сімейних конфліктів. Дослідження показують, що дистанційний формат стирає «буферну зону» між ролями. Викладач змушений виконувати професійні обов'язки в просторі, який раніше належав сім'ї, що викликає відчуття «вторгнення» у партнерів та дітей (Hwang Y., 2025). Постійна присутність «у мережі» створює ілюзію доступності 24/7, що остаточно руйнує сімейний дозвілля (Smith J., 2023).

У країнах ЄС та США акцент змістився з індивідуальної психотерапії на системні корпоративні зміни:

– Право на офлайн (Right to Disconnect). У Франції та Німеччині законодавчо закріплено право викладачів не відповідати на повідомлення студентів та адміністрації після 18:00 (García M., 2024). Це дозволяє відновити сімейну комунікацію.

– Програми підтримки сім'ї (Work-Life Integration Programs). Університети та коледжі Фінляндії впроваджують спільні заходи для сімей співробітників, що допомагає партнерам зрозуміти специфіку стресу викладача та зменшити рівень звинувачень (Laine K., 2022).

– Когнітивно-поведінковий шеринг. Практика обговорення «емоційного залишку» дня з партнером за спеціальними протоколами (The Gottman Method), що активно популяризується в США для академічних пар (Davis L., 2026).

В умовах воєнного стану та прискореної цифровізації в Україні, стратегії подолання вигорання мають бути спрямовані на відновлення когнітивного ресурсу та емоційного зв'язку в сім'ї:

– Технології «цифрової детоксикації» та межі ролей. Правило «червоної зони», тобто визначення годин (наприклад, з 19:00 до 08:00), коли робочі чати переходять у режим без звуку. Це запобігає «техно-вторгненню», яке, за останніми даними, є головним тригером роздратування партнерів (Hwang Y., 2025).

– Сенсорне розмежування, якщо викладання відбувається дистанційно, то необхідно мати «робоче крісло» або специфічне освітлення, яке асоціюється лише з роботою. Закриття ноутбука має стати фізичним сигналом для мозку про завершення професійної ролі.

– Ритуал переходу, тобто створення штучних тригерів завершення робочого дня (зміна одягу, прогулянка 15 хвилин перед входом в оселю), щоб залишити роль «суворого викладача» за порогом.

– Сімейна декомпресія – відкрита розмова з рідними про те, що емоційна холодність після пар – це наслідок втоми, а не втрати почуттів. Це знижує рівень тривоги у членів сім'ї (Петренко В., 2025).

– Інституційна підтримка в межах коледжу. Створення «кімнат психологічного розвантаження»: Організація в коледжах просторів, де викладач може провести 15 хвилин у тиші між парами.

– Культура «інтервізійних груп», а саме регулярні зустрічі колективу не для обговорення успішності студентів, а для обміну досвідом подолання емоційного виснаження. Можливість розділити свій тягар з колегами зменшує обсяг негативу, який викладач несе додому (Бондарчук О., 2022).

– Побудова «сімейного захисного поясу» в родині – метод «емоційного шерингу». Замість мовчазної відстороненості, викладачу варто використовувати техніку 10-хвилинного вивантаження: «Мені потрібно 10 хвилин, щоб вийти з робочого стресу, після чого я буду готовий до спілкування». Це легалізує втому та знімає провину перед близькими (Петренко В., 2025).

– Спільні мікро-ритуали вдома. Впровадження вечірніх прогулянок або спільного приготування вечері без гаджетів. Доведено, що тактильний контакт та спільна фізична діяльність знижують рівень кортизолу швидше, ніж пасивний відпочинок (Davis L., 2026).

Проведене дослідження підтверджує, що ефективна профілактика конфліктів у сім'ях освітян можлива лише за умови комплексного підходу: від індивідуальної гігієни праці до законодавчого закріплення «права на офлайн» та зміни організаційної культури закладів освіти. Сім'я має розглядатися не як пасивна «тилова база», а як активний партнер у подоланні професійних криз. Проте це вимагає від викладача високої емоційної грамотності, а від суспільства – визнання надмірної ціни, яку платять педагоги за адаптацію до нових реалій.

Тільки через встановлення чітких цифрових кордонів та впровадження технік психологічної декомпресії можна трансформувати професійне вигорання з руйнівного фактора у керований процес особистісного зростання. Збереження психологічного здоров'я викладача є запорукою не лише якісної освіти, а й стабільності базового інституту суспільства – сім'ї, що є критично важливим для відновлення людського капіталу України.

Професійне вигорання викладача фахового коледжу в умовах сучасних суспільних трансформацій перестало бути індивідуальною психологічною проблемою, набувши рис системної соціальної детермінанти. Прискорений ритм змін, виклик дистанційної освіти та розмивання часових меж створюють умови, за яких робочий стрес неминуче «переливається» у приватну сферу, провокуючи ерозію сімейних відносин та деформацію батьківських і партнерських ролей. Водночас, усвідомлене ставлення до власних ресурсів та підтримка з боку родини здатні перетворити ці виклики на фундамент для формування нової, психологічно стійкої особистості педагога. Віра у власні сили та плекання родинного тепла стануть тим надійним орієнтиром, що дозволить не лише вистояти в епоху перемін, а й вийти з них професійно та особистісно збагаченими.

Висятицький Висятицька І. В., Заміщак М. І.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується високою динамікою соціокультурних змін, що супроводжуються зростанням інформаційного навантаження, нестабільністю соціального середовища та варіативністю життєвих умов. Зазначені чинники зумовлюють підвищення рівня психоемоційного напруження в різних вікових групах, зокрема серед дітей молодшого шкільного віку, які внаслідок вікових особливостей розвитку є особливо чутливими до впливу зовнішніх стресорів. У цьому контексті проблема збереження ментального здоров'я дітей набуває особливої актуальності та потребує комплексного міждисциплінарного осмислення.

Молодший шкільний вік виступає сенситивним періодом становлення базових психічних функцій, у межах якого відбувається інтенсивний розвиток емоційно-вольової сфери, формування механізмів саморегуляції, становлення адекватної самооцінки та засвоєння соціально значущих форм поведінки. Водночас залежність дитини від соціального оточення, передусім освітнього середовища та сім'ї, обумовлює її підвищену вразливість до деструктивних впливів, що можуть порушувати процеси адаптації та негативно позначатися на психологічному благополуччі.

У сучасних психологічних дослідженнях (Орленко І. М., Шевчук М. В., 2024) ментальне здоров'я інтерпретується як інтегративний, динамічний конструкт, що відображає здатність особистості до підтримання внутрішньої рівноваги, ефективної адаптації до змінних умов середовища та продуктивної саморегуляції психічної діяльності. У цьому контексті ключовими показниками ментального здоров'я виступають емоційна стійкість, адаптивність, рефлексивність та здатність до усвідомленого регулювання власних емоційних станів (Весна В. В., 2025).

Емпіричні дослідження свідчать про наявність у дітей молодшого шкільного віку труднощів у диференціації та вербалізації емоційних переживань, що обмежує можливості їх усвідомленої регуляції та сприяє підвищенню рівня тривожності й емоційної напруженості. У зв'язку з цим особливої значущості набуває розвиток емоційної компетентності як системоутворювального компонента психологічного благополуччя.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступає суб'єктно-діяльнісний підхід, відповідно до якого особистість розглядається як активний суб'єкт власного розвитку, здатний до самодетермінації, саморегуляції та особистісного зростання (Максименко С. Д., 2017). Зазначений підхід передбачає інтеграцію зовнішніх і внутрішніх детермінант розвитку, акцентуючи увагу на актуалізації індивідуальних ресурсів дитини як передумови формування її психологічної стійкості.

Практична реалізація психологічних підходів до збереження ментального здоров'я дітей передбачає системне застосування взаємодоповнювальних психолого-педагогічних засобів. Одним із базових напрямів є створення емоційно безпечного освітнього середовища, що забезпечує відчуття прийняття, підтримки та психологічного комфорту. Значущим чинником виступає стиль педагогічної взаємодії, який має ґрунтуватися на принципах гуманістичної педагогіки, зокрема поваги до особистості дитини, емпатійного розуміння та індивідуалізації впливу.

Важливе місце у системі психологічної підтримки займають ігрові технології, що відповідають віковим особливостям дітей та забезпечують природний спосіб опрацювання емоційного досвіду. У процесі ігрової діяльності відбувається символічне відтворення значущих ситуацій, що сприяє зниженню рівня емоційного напруження, розвитку соціальної компетентності та формуванню конструктивних моделей поведінки.

Не менш значущими є арт-терапевтичні підходи, які ґрунтуються на використанні різних видів творчої діяльності як засобу опосередкованого вираження внутрішніх переживань. Застосування образотворчих, метафоричних і символічних технік створює умови для безпечної актуалізації емоційного досвіду, його усвідомлення та інтеграції, що сприяє гармонізації психоемоційного стану дитини.

Окремим напрямом психологічної роботи є розвиток навичок саморегуляції, що передбачає формування здатності до усвідомленого контролю емоційних реакцій і поведінкових проявів. Використання дихальних вправ, технік релаксації та вправ на концентрацію уваги сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню стресостійкості та розвитку довільної регуляції психічної діяльності.

Ефективність зазначених підходів значною мірою визначається узгодженістю дій усіх суб'єктів освітнього процесу. Консолідація зусиль педагогів, практичних психологів і батьків забезпечує цілісність впливу на особистість дитини та створює умови для її гармонійного розвитку. В умовах сучасних суспільних викликів особливої актуальності набуває впровадження травмо-інформованого підходу, орієнтованого на врахування досвіду психотравмуючих подій та мінімізацію їх негативних наслідків.

Таким чином, збереження ментального здоров'я дітей молодшого шкільного віку в умовах суспільних трансформацій постає як складний багаторівневий процес, що потребує системної організації психологічного супроводу. Інтеграція різних психолого-педагогічних підходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності, саморегуляції та внутрішніх ресурсів особистості, створює підґрунтя для забезпечення психологічного благополуччя дитини та її ефективної соціальної адаптації.

У ширшому контексті підтримка ментального здоров'я передбачає не лише застосування окремих методик, але й формування цілісної системи розуміння внутрішнього світу дитини. Травмо-інформований підхід розширює можливості психологічного впливу, сприяючи розвитку усвідомленої саморегуляції, формуванню базового відчуття безпеки та зміцненню особистісних ресурсів. Оволодіння дитиною здатністю до рефлексії власних емоцій і способів реагування виступає важливим чинником її життєвої компетентності, що забезпечує успішну взаємодію з соціальним середовищем і стійкість до стресових впливів.

Вовк В., Логвись О.
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГУ ВИХІДНОГО ДНЯ З ЧУТЛИВОГО ТА ТРАВМОІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ПРАЦІВНИКІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі соціальні та психологічні наслідки, які безпосередньо впливають на освітній процес у закладах вищої освіти. Значна частина студентів зазнала травматичного досвіду, пов'язаного з втратою близьких, вимушеним переміщенням, перебуванням у зоні бойових дій або тривалим стресом невизначеності. У таких умовах традиційні підходи до навчання та взаємодії зі студентами виявляються недостатніми для забезпечення їхнього психологічного благополуччя та академічної успішності.

Зростає потреба у впровадженні травмоінформованого підходу в освітнє середовище, який передбачає розуміння впливу травми на поведінку, емоційний стан і здатність до навчання, а також формування безпечного, підтримувального простору. У цьому контексті особливої актуальності набуває розробка та впровадження тренінгів, спрямованих на підвищення чутливості університетського персоналу до потреб студентів, які постраждали від війни. Формат тренінгу вихідного дня є ефективним інструментом швидкого та практико-орієнтованого навчання, що дозволяє поєднати теоретичні знання з відпрацюванням навичок підтримувальної взаємодії (Коваленко Н., 2025). Таким чином, підготовка персоналу на засадах чутливого та травмоінформованого підходу є необхідною умовою адаптації освітнього середовища до сучасних викликів та забезпечення його гуманістичної спрямованості.

Освітяни, які здійснюють професійну діяльність у цих умовах, одночасно стикаються з подвійним навантаженням: необхідністю забезпечувати якість освітнього процесу та потребою реагувати на підвищені психоемоційні потреби здобувачів освіти. Крім того, вони самі нерідко перебувають у стані хронічного стресу, що посилює ризики вторинної травматизації, емоційного вигорання та зниження професійної ефективності. За таких умов стратегічно важливим є впровадження травма-інформованих та травма-чутливих практик, спрямованих на підвищення компетентності працівників університетів у сфері взаємодії зі студентами, які пережили вплив війни (Сабліна Н., Фляркoвська О., 2023).

Метою розробки тренінгової програми, виконаної в рамках проєкту Erasmus+ KA2 «Посилення психологічної стійкості і благополуччя університетів у (після).воєнній Україні» (101129379 – BURN – ERASMUS-EDU-2023-CBHE) є науково обґрунтоване формування у працівників університету цілісного комплексу компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії зі студентами, які пережили травму або перебувають у стані підвищеного стресу. Програма покликана забезпечити засвоєння теоретичних знань про природу психологічної травми, механізми психічних реакцій на стрес, сучасні принципи травма-інформованої освіти, а також розвиток практичних навичок, спрямованих на створення безпечного освітнього середовища, профілактику ретравматизації та використання етичних, підтримувальних педагогічних стратегій. Тренінг орієнтований на інтеграцію доказових підходів, зокрема елементів Першої психологічної допомоги (ППД), технологій ненасильницької комунікації, методів емоційної саморегуляції та професійної психогігієни як невід'ємних компонентів діяльності працівників освіти в умовах війни.

Цільову аудиторію тренінгу становлять представники академічних та адміністративних підрозділів університету, які мають безпосередній або опосередкований контакт зі студентами: викладачі, куратори академічних груп, психологи, фахівці студентських служб, працівники деканатів і менеджерських структур.

Отже, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка реалізовано тренінгову програму, у межах якої проведено п'ять навчальних груп. За підсумками її впровадження зафіксовано формування інтегрального комплексу професійних компетентностей працівників університету, що охоплюють когнітивний, операційно-діяльнісний та аксіологічний компоненти і забезпечують ефективну взаємодію зі здобувачами освіти, які зазнали впливу воєнних подій.

Когнітивний компонент (знання) представлений системним та концептуально цілісним розумінням природи психологічної травми, її типології, механізмів формування та специфіки проявів у поведінковій і навчальній діяльності студентів; впливу травматичного досвіду на когнітивні процеси, емоційну регуляцію, мотиваційну сферу та соціальну взаємодію; теоретико-

методологічних засад травма-інформованого підходу в освіті (зокрема принципів безпеки, довіри, передбачуваності, підтримки та автономії) та особливостей їх імплементації у вищій школі; концептуальних основ Першої психологічної допомоги (ППД), меж її застосування в освітньому середовищі та етичних стандартів взаємодії; чинників ризику професійного вигорання та науково обґрунтованих стратегій психогігієни і саморегуляції.

Операційно-діяльнісний компонент (уміння та навички) результатів навчання означає здатності ідентифікувати ознаки психоемоційного дистресу, тривожних, депресивних і посттравматичних реакцій у студентів; здійснювати ефективну комунікацію на засадах емпатії, безоцінковості та підтримки, застосовуючи техніки активного слухання та конструктивного зворотного зв'язку; надавати першу психологічну допомогу в межах професійної компетентності (зокрема забезпечувати емоційну стабілізацію, деескалацію напруження та коректне спрямування до фахових служб); проєктувати й організовувати освітній процес із урахуванням принципів травма-чутливості, мінімізуючи ризики ретравматизації; застосовувати техніки емоційної саморегуляції, відновлення ресурсності та профілактики професійного вигорання; брати участь у формуванні інституційних практик взаємопідтримки та міжпрофесійної співпраці.

Аксіологічний компонент (ставлення та цінності). За результатами програми зафіксовано трансформацію професійних установок учасників, що проявляється у: переорієнтації з оцінювально-дисциплінарної парадигми на інтерпретацію поведінки студентів як потенційно зумовленої травматичним досвідом; утвердженні цінностей гуманізму, психологічної безпеки та етичної взаємодії в освітньому процесі; розвитку чутливості до індивідуального досвіду здобувачів освіти, зокрема тих, хто постраждав від війни; формуванні відповідальності за створення безпечного, інклюзивного та підтримувального освітнього середовища; посиленні значущості ментального здоров'я як складової якості освітнього процесу; зміцненні орієнтації на співпрацю, взаємодовіру та колективну підтримку в академічній спільноті.

Інтегральний результат навчання відображає сформованість травмоінформованої педагогічної компетентності, що забезпечує здатність працівників університету здійснювати професійну діяльність у складних психосоціальних умовах; створювати психологічно безпечне, підтримувальне та інклюзивне освітнє середовище; ефективно реагувати на потреби студентів, які пережили травматичні події; підтримувати власну професійну стійкість і психоемоційне благополуччя.

Волошин В. М.
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», Україна

АЛГОРИТМ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРСОНАЛУ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ

Сучасні наукові підходи до психологічного забезпечення персоналу сектору безпеки в умовах тривалої війни ґрунтуються на інтеграції нейробіологічних даних, теорій стрес-менеджменту та моделей резильєнтності. Тривалий вплив бойового стресу призводить до формування стану стійкої гіперпильності, при якому організм функціонує у режимі постійної готовності до загрози. Такий стан супроводжується психофізіологічним виснаженням, зниженням когнітивної ефективності та порушенням емоційної регуляції.

Нейробіологічні моделі хронічного стресу описують тривалу активацію осі гіпоталамус–гіпофіз–наднирники, що супроводжується гіперсекрецією кортизолу та накопиченням алостатичного навантаження. Хронічна активація стресових систем призводить до змін у функціонуванні гіпокампу та префронтальної кори, що проявляється порушенням пам'яті, зниженням концентрації уваги, труднощами прийняття рішень та емоційною лабільністю. Підвищена активність мигдалини підтримує стан постійної загрози та гіперпильності, що є адаптивним у короткостроковій перспективі, але при хронізації призводить до розвитку тривожних і депресивних розладів.

Комплекс психічних та психосоматичних проявів хронічного бойового стресу включає порушення сну, хронічну втому, нав'язливі спогади, емоційне виснаження та підвищений ризик суїцидальної поведінки. Значний вплив мають соціальні фактори, зокрема тривала розлука з родиною та труднощі реадаптації після повернення із зони бойових дій, що часто призводить до емоційного віддалення та конфліктності у сім'ї.

Важливим теоретичним підґрунтям роботи з персоналом сектору безпеки та їхніми родинами є концепція невизначеної втрати, яка описує ситуації, коли відсутнє чітке завершення процесу переживання втрати. В умовах війни значна кількість сімей стикається з фізичною відсутністю близьких за психологічної присутності або психологічною відсутністю за фізичної присутності. Такі форми втрати ускладнюють процес адаптації та вимагають розвитку толерантності до невизначеності, переосмислення сенсу та збереження адаптивної надії.

Сучасні моделі психологічної допомоги акцентують увагу на ресурс-орієнтованих підходах, спрямованих на розвиток резильєнтності. До ключових факторів резильєнтності належать соціальна підтримка, реалістичний оптимізм, когнітивна гнучкість, здатність до емоційної регуляції, фізична активність та формування сенсу пережитого досвіду.

Резильєнтність розглядається як динамічний процес, що передбачає можливість тимчасових регресій під впливом тригерів, однак забезпечує здатність повертатися до функціонального стану та поступово підвищувати рівень адаптації.

Важливим компонентом довготривалої стійкості є горизонтальна підтримка за принципом «рівний-рівному». Спільний досвід сприяє швидкому формуванню довіри, зменшенню стигматизації звернення по допомогу та нормалізації психоемоційних реакцій. Peer support виступає важливим механізмом профілактики соціальної ізоляції та посилення мотивації до відновлення.

Міжнародний досвід демонструє ефективність програм психологічної декомпресії як перехідного етапу між перебуванням у зоні бойових дій та поверненням до повсякденного життя. Декомпресія передбачає перебування у спеціально організованих умовах, які дозволяють поступово знижувати рівень фізіологічної активації та відновлювати адаптаційні ресурси. Програми поєднують психоедукацію, групову підтримку, тілесно-орієнтовані практики, фізичну активність та формування навичок саморегуляції.

Оптимальною є структурована модель декомпресії, що включає послідовні фази стабілізації, психоедукації, інтеграції досвіду та підготовки до подальшого функціонування. На етапі стабілізації відбувається нормалізація базових фізіологічних процесів, зокрема сну та харчування, а також застосовуються методи психофізіологічної регуляції. Етап психоедукації спрямований на пояснення механізмів бойового стресу, формування розуміння власних реакцій та зниження рівня тривоги. На етапі інтеграції досвіду застосовуються групові та індивідуальні методи роботи, тілесні практики та інші інтервенції, що сприяють безпечному осмисленню пережитого. Завершальний етап передбачає формування індивідуального плану реінтеграції та розвиток навичок подальшої саморегуляції.

Інтеграція нейробіологічних знань, концепції невизначеної втрати та ресурс-орієнтованих моделей резильєнтності створює підґрунтя для розробки ефективного алгоритму психологічного забезпечення персоналу сектору безпеки. Поєднання психологічних і соматичних інтервенцій, поетапність відновлення та використання горизонтальної підтримки дозволяють підвищити ефективність реадаптації та знизити ризик хронізації психотравматичних розладів.

В умовах тривалої війни програми психологічної декомпресії стають стратегічним інструментом збереження психічного здоров’я та професійної ефективності персоналу сектору безпеки, сприяючи підтриманню довготривалої резильєнтності та здатності виконувати службові завдання.

Волошин В. М.
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», Україна

ТЕХНІКА «ТИТРОВАНЕ ОПРАЦЮВАННЯ СПОГАДУ»: СТРУКТУРОВАНИЙ ПІДХІД ДО РОБОТИ З ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ

Техніка титрованого опрацювання спогаду є структурованим методом роботи з травматичним матеріалом, що базується на принципах дозованого контакту з обтяжливими спогадами у поєднанні з опорою на ресурсні стани. Її основна мета полягає у зниженні рівня дистресу та поступовій інтеграції травматичного досвіду без перевантаження нервової системи клієнта.

Ключовим принципом техніки є чергування двох типів досвіду: травматичного (обтяжливого) та ресурсного (безпечного, стабілізуючого). На відміну від прямого занурення в травматичний матеріал, у цьому підході пріоритет надається саме ресурсному спогаду, який

виступає як «якір» безпеки та регуляції. Контакт із травматичним спогадом відбувається короткими, чітко дозованими інтервалами, що визначаються самим клієнтом.

Процес роботи розпочинається з психоедукації, під час якої клієнту пояснюється логіка техніки та її цілі. Далі проводиться первинна оцінка рівня дистресу за шкалою SUD (Subjective Units of Distress) від 0 до 10, що дозволяє зафіксувати вихідний стан і надалі відстежувати динаміку змін. Важливим етапом є визначення індивідуально толерантного інтервалу контакту з травматичним спогадом – зазвичай у межах 1–5 секунд, що забезпечує відчуття контролю та передбачуваності для клієнта.

Паралельно клієнт обирає ресурсний спогад, пов'язаний із відчуттями безпеки, спокою або підтримки. У ході роботи терапевт допомагає максимально активувати цей ресурс через уточнювальні запитання, що стосуються сенсорних деталей, емоційних переживань та тілесних відчуттів. Така деталізація сприяє більш глибокому зануренню у стабілізуючий стан.

Безпосереднє виконання техніки передбачає циклічне чергування фокусів уваги. Більшу частину часу клієнт перебуває у ресурсному спогаді, описуючи його та підтримуючи відповідний емоційний стан. Приблизно через 45–60 секунд терапевт пропонує коротке звернення до травматичного спогаду – виключно в межах попередньо визначеного часу. Після цього клієнт одразу повертається до ресурсного досвіду. Такі цикли повторюються декілька разів у межах сесії.

Важливою складовою техніки є використання білатеральної стимуляції, зокрема почергового теппінгу або техніки «обійми метелика». Терапевт виконує рухи синхронно з клієнтом, що полегшує дотримання ритму та сприяє стабілізації. Додатково застосовується регуляція дихання: терапевт періодично демонструє глибокі вдихи та видихи, заохочуючи клієнта до наслідування. Це має особливе значення, оскільки при контакті з травматичними спогадами часто спостерігається затримка або поверхневість дихання.

Ще одним важливим механізмом є підтримання так званої подвійної уваги. Частина уваги клієнта спрямована на внутрішній досвід (спогади, образи, відчуття), тоді як інша частина залишається у контакті з теперішнім моментом – через взаємодію з терапевтом, ритм рухів і дихання. Використання елементів активного слухання (короткі вербальні сигнали підтримки) додатково зміцнює це відчуття присутності та безпеки.

Завершення техніки передбачає повторну оцінку рівня дистресу за шкалою SUD, що дозволяє оцінити ефективність інтервенції. За потреби проводяться додаткові стабілізаційні вправи, а також коротке обговорення змін у переживанні травматичного спогаду.

Таким чином, техніка титрованого опрацювання спогаду є ефективним інструментом роботи з травмою, який поєднує контроль, безпеку та поступовість. Вона дозволяє клієнту залишатися в межах вікна толерантності, знижуючи ризик ретравматизації та сприяючи більш м'якій інтеграції складного досвіду.

Havrylkevych V. K.
Khmelnytskyi National University, Ukraine
Kruk S. L.
Lviv State University of Life Safety, Ukraine

SELF-KNOWLEDGEMENT, SELF-REGULATION AND SELF-IMPROVEMENT OF TEACHERS AS SUBJECTS OF HUMANISTIC PERSON-CENTERED EDUCATION

Teachers in an educational institution form one of the main social subsystems of the pedagogical community. They are also one of the subjects of Humanistic Person-centered Education (widely known in Eastern European pedagogy as "humane-personal education" or "person-oriented education based on the principles of humane pedagogy"). Their professional activity involves close interaction with other subjects of person-oriented education based on the principles of humane pedagogy: children (students) and parents of students.

Teachers, as subjects of person-oriented education based on the principles of humane pedagogy, carry out their professional activities for the sake of educating humane and noble people. This is achieved by creating favorable conditions in which the spiritual potential of children is best revealed and children's needs for development, maturation, knowledge and freedom are satisfied. By creating a humanized and ennobled socio-psychological situation and engaging in humane and noble activities and communication with children, teachers ensure the upbringing of humanity and nobility in children.

According to this understanding of the professional activity of teachers, the success of their activities will depend on their ability to create a humanized and ennobled socio-psychological situation and to carry out humane and noble activities and communication. According to the laws of pedagogy, a personality is educated by a personality, and a humane and noble personality is educated by a humane and noble personality. In other words, the humanity and nobility of a teacher's personality are the key to the success of his professional activity as a subject of person-oriented education based on the principles of humane pedagogy.

Our personal experience of practical implementation of the ideas of humane pedagogy shows that this process is not easy in psychological terms. The path from an abstract idea, perceived at the theoretical mental level, to practical activity and everyday behavior lies through:

1) a mental level oriented to practice, that is, through specific rational ideas about how this idea can be implemented in the existing circumstances of life and professional activity;

2) feelings and sensations that connect the mind with internal and external reality;

3) emotions;

4) a system of practical skills and abilities. The system of human psychospiritual self-regulation integrates all these levels.

At each of the above levels, a system of various habits is formed in a person during the process of ontogenesis. Some of these habits may be such that they contradict the ideals of humanity and nobility, which is due to the imperfection of a person and the society in which his individual development took place before meeting the ideas of humane pedagogy. Therefore, the effective practical implementation of the ideas of humane pedagogy requires restructuring the personal habits of the teacher in accordance with the ideals of humanity and nobility. In other words, the path from the idea of humanism to humane activity and behavior lies through the humane rebirth (transformation) and improvement of the teacher's personality. On this path of self-improvement, teachers, like other people, have to experience crises of spiritual development and personal growth. In order to successfully withstand and survive such crises and at the same time maintain the ability to effective professional activity, it is necessary to be able to maintain and, if necessary, restore internal balance and manage one's thoughts, emotions, actions and deeds. To do this, humans have natural self-regulation mechanisms, which can also be consciously developed and improved.

In order to consciously and effectively regulate the current internal situation, it is necessary to be aware of what is happening and the available opportunities and resources. Therefore, a necessary prerequisite for conscious self-regulation is self-knowledge.

In a person, with the emergence of self-awareness and the ability to make free choices, self-regulation mechanisms acquire another purpose – to subordinate their mental and somatic phenomena to a consciously chosen goal, to consciously chosen rules and norms (personal, social, professional). In the case of the professional activity of teachers as subjects of person-oriented education on the principles of humane pedagogy, their self-regulation should ensure the subordination of their thoughts, emotions, actions and deeds to the norms of humanity and nobility.

Unfortunately, in modern society there are frequent cases of inhumane and ignoble interactions between people. Children who grow up in such a society, through mechanisms of imprinting and imitation, acquire inhumane and ignoble patterns of thinking, emotional response, and behavior. Teachers can use self-regulation not only for the successful transformation of their habits and self-improvement, but also for maintaining mental balance in various life situations and implementing humane and noble responses to inhuman and ignoble external events and challenges. Such activity of teachers will give their students humane and noble mental, emotional and behavioral models to imitate, and teachers will educate children by their own example.

Conclusion. For the successful implementation of the ideas of humane pedagogy in their professional activities, teachers need: 1) self-knowledge, which gives an idea of the existing internal reality and the available internal capabilities and resources; 2) conscious self-regulation of their current mental, emotional and physical processes and states, which allows them to maintain internal balance in conditions of internal and external adverse circumstances and crisis situations; 3) conscious self-regulation of their current behavior and activities so that they correspond to the principles of humanity and nobility; 4) self-improvement, that is, self-regulation of their personal qualities in order to approach the ideal of a humane and noble person. Such internal activity of teachers is useful for themselves and, at the same time, provides their students with behavioral models worthy of imitation.

Гаврилькевич В. К.
Хмельницький національний університет
Крук С. Л.
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

САМОПІЗНАННЯ, САМОРЕГУЛЯЦІЯ І САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ГУМАННО-ОСОБИСТІСНОЇ ОСВІТИ

Педагоги в закладі освіти утворюють одну із основних соціальних підсистем педагогічної спільноти. Вони також є одними із суб'єктів гуманно-особистісної освіти (особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки). Їхня професійна діяльність передбачає тісну взаємодію з іншими суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки: дітьми (учнями) і батьками учнів.

Педагоги як суб'єкти особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки здійснюють свою професійну діяльність заради виховання гуманних і благородних людей. Це досягається через створення сприятливих умов, у яких найкращим чином розкриваються духовні потенціали дітей і задовольняються потреби дітей у розвитку, дорослішанні, пізнання та свободі. Створюючи гуманізовану і облагороджену соціально-психологічну ситуацію та здійснюючи разом із дітьми гуманні й благородні діяльність і спілкування, педагоги забезпечують виховання гуманності і благородства у дітей.

Відповідно до такого розуміння професійної діяльності педагогів, успішність їхньої діяльності залежатиме від їхньої здатності створювати гуманізовану й облагороджену соціально-психологічну ситуацію та здійснювати гуманні й благородні діяльність і спілкування. Згідно законів педагогіки, особистість виховується особистістю, а гуманна і благородна особистість виховується гуманною і благородною особистістю. Іншими словами, гуманність і благородність особистості педагога є запорукою успішності його професійної діяльності як суб'єкта особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки.

Наш особистий досвід практичної реалізації ідей гуманної педагогіки показує, що цей процес є непростим у психологічному плані. Шлях від абстрактної ідеї, сприйнятої на теоретичному розумовому рівні, до практичної діяльності й повсякденної поведінки пролягає через:

1) розумовий рівень, орієнтований на практику, тобто через конкретні раціональні уявлення про те, як можна реалізувати цю ідею у наявних обставинах життя і професійної діяльності;

2) почуття і відчуття, які пов'язують розум із внутрішньою та зовнішньою дійсністю;

3) емоції;

4) систему практичних умінь і навичок. Інтегрує всі ці рівні система психодуховної саморегуляції людини.

На кожному із названих рівнів у людини в процесі онтогенезу формується система різноманітних звичок. Якісь із цих звичок можуть бути такими, що суперечать ідеалам гуманності та благородності, що зумовлено недосконалістю людини і суспільства, в якому відбувався її індивідуальний розвиток до моменту зустрічі з ідеями гуманної педагогіки. Тому, ефективна практична реалізація ідей гуманної педагогіки потребує перебудови особистих звичок педагога відповідно до ідеалів гуманності й благородності. Іншими словами, шлях від ідеї гуманізму до гуманної діяльності й поведінки пролягає через гуманне переродження (трансформацію) і вдосконалення особистості педагога. На цьому шляху самовдосконалення педагогам, як і іншим людям, доводиться переживати кризи духовного розвитку і особистісного зростання. Щоб успішно витримати і пережити такі кризи та зберігати при цьому здатність до ефективної професійної діяльності, необхідно вміти підтримувати і, за необхідності, відновлювати внутрішню рівновагу та керувати своїми думками, емоціями, діями і вчинками. Для цього у людини є природні механізми саморегуляції, які також можна свідомо розвивати і вдосконалювати.

Щоб свідомо ефективно регулювати поточну внутрішню ситуацію, необхідно знати про те, що відбувається і про наявні можливості і ресурси. Тому необхідною передумовою свідомої саморегуляції є самопізнання.

У людини з появою самосвідомості та здатності до здійснення вільного вибору механізми саморегуляції набувають ще одного призначення – підпорядковувати її психічні і соматичні явища свідомо обраній меті, свідомо обраним правилам і нормам (особистим, соціальним, професійним).

У випадку професійної діяльності вчителів як суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки їхня саморегуляція має забезпечувати підпорядкування їхніх думок, емоцій, дій і вчинків нормам гуманності і благородства.

На жаль, у сучасному суспільстві є часті випадки негуманної і неблагородної взаємодії між людьми. Діти, які зростають у такому суспільстві, через механізми імпринтингу і наслідування засвоюють негуманні й неблагородні моделі мислення, емоційного реагування і поведінки. Педагоги можуть використовувати саморегуляцію не тільки для успішної трансформації своїх звичок і самовдосконалення, а й для збереження душевної рівноваги у різних життєвих ситуаціях і здійснення гуманних і благородних відповідей на негуманні й неблагородні зовнішні події та виклики. Така активність учителів даватиме їхнім учням гуманні й благородні розумові, емоційні та поведінкові моделі для наслідування, і вчителі виховуватимуть дітей власним прикладом.

Висновок. Для успішної реалізації ідей гуманної педагогіки у своїй професійній діяльності педагогам необхідні:

1) самопізнання, що дає уявлення про наявну внутрішню дійсність і наявні внутрішні можливості та ресурси;

2) свідома саморегуляція своїх поточних розумових, емоційних і тілесних процесів і станів, що дозволяє зберігати внутрішню рівновагу в умовах внутрішніх і зовнішніх несприятливих обставин і кризових ситуацій;

3) свідома саморегуляція своєї поточної поведінки і діяльності, щоб вони відповідали принципам гуманності й благородності;

4) самовдосконалення, тобто саморегуляція своїх особистісних властивостей, щоб наближуватися до ідеалу гуманної і благородної людини.

Така внутрішня діяльність педагогів є корисною і для них самих і, водночас, дає їхнім учням поведінкові моделі, гідні для наслідування.

Ганчева Л. Д., Венгер Г.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна

НЕВІДПОВІДНІСТЬ БАТЬКІВСЬКИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИМ ОСОБЛИВОСТЯМ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ

Зростання кількості дітей та підлітків із тривожними, депресивними та поведінковими порушеннями, зафіксоване у статистиці МОЗ України та міжнародних дослідженнях, актуалізує необхідність вивчення взаємозв'язку між стилями сімейного виховання та індивідуально-типологічними особливостями. Це дозволяє розробити ефективні профілактичні та корекційні стратегії. Вивчення стилів сімейного виховання дозволяє зрозуміти, яким чином взаємодія між батьками та дітьми впливає на становлення останніх як особистостей та їх адаптацію в суспільстві.

Значний інтерес у науковій спільноті викликала класифікація стилів батьківського виховання, запропонована американською дослідницею Діаною Баумрінд у 1960-х роках. Її модель, доповнена Е. Маккобі та Д. Мартіном, стала однією з найвідоміших у сучасній психології та педагогіці.

Науковці виділяють чотири основні стилі:

- авторитетний характеризується тим, що батьки встановлюють чіткі правила та межі поведінки, водночас залишаючись уважними до потреб дитини. Вони підтримують її прагнення до самостійності, пояснюють норми та обговорюють їх у доступній формі. Такий підхід передбачає прийняття поступового зростання автономії дитини, відкритість до діалогу та врахування її думок у розумних межах (Baumrind D., 1978);
- авторитарний характеризується високим рівнем контролю та низькою емоційною підтримкою. Батьки у такій моделі суворі, вимогливі, схильні до покарань і не заохочують самостійність дитини, очікуючи від неї беззаперечного підкорення встановленим правилам. Такий стиль формує особистість, схильну до агресивності, апатії, невпевненості у собі та труднощів у соціальній адаптації (Baumrind D., 1978);

- ліберально-поблажливий характеризується високим рівнем емоційної залученості та любові з боку батьків, але при цьому відсутністю чітких правил і контролю. Дитині дозволяють діяти на власний розсуд, що створює ілюзію свободи, проте не формує необхідних меж поведінки. Часто такий підхід супроводжується гіперопікою: батьки надмірно пильнують дитину, контролюють дрібні деталі її життя, керуючись власними страхами й тривожністю. Діти, виховані у такій атмосфері, зазвичай виростають несамостійними, нерішучими, схильними до страхів і невпевненості (Baumrind D., 1978);
- індиферентний характеризує «прохолодні» взаємини між дітьми та батьками. Останні не виявляють бажання у спілкуванні з нащадками, демонструють емоційну байдужість щодо дитини. Таке виховання сприяє виникненню у дітей відхилень у психічному розвитку та різноманітних психосоматичних захворювань, що спонукають до підліткової некерованості, невпевненості у собі, конфліктної взаємодії та асоціальної поведінки (Baumrind D., 1978).

В роботі ми використовуємо науково обґрунтовану й експериментально підтверджену концепцію І. П. Павлова, яка пояснює темперамент через властивості нервової системи (сила, врівноваженість, рухливість нервових процесів).

Таблиця 1

Тип темпераменту	Авторитарний	Авторитетний	Ліберальний	Індиферентний
Сангвінік	Дитина зберігає активність, але може стати поверховою, схильною до демонстративності. Авторитарність пригнічує ініціативу, формує зовнішню слухняність без внутрішньої мотивації.	Розвивається соціальна компетентність, емоційна стабільність, здатність до співпраці.	Дитина стає надмірно самостійною, але може проявляти легковажність, схильність до ризику.	Може розвиватися поверховість у стосунках, схильність до асоціальної поведінки, пошук уваги поза сім'єю.
Холерик	Жорсткий контроль провокує агресію, конфліктність, девіантну поведінку. Дитина чинить опір, що посилює імпульсивність.	Контроль у поєднанні з теплом допомагає спрямувати енергію у конструктивні форми, знижує агресивність.	Відсутність контролю посилює імпульсивність, провокує проблеми з дисципліною та агресивні реакції.	Відсутність контролю та тепла провокує девіантну поведінку, агресивність, схильність до ризику.
Флегматик	Виникає пасивність, емоційна відстороненість, уникання відповідальності. Дитина може стати надмірно залежною від зовнішніх вимог.	Підтримка стимулює активність, формує відповідальність, зберігаючи внутрішню стабільність.	Тепло без стимуляції призводить до пасивності, низької мотивації, уникання відповідальності.	Формується емоційна холодність, відстороненість, низька мотивація, уникання соціальних контактів.

Продовження таблиці 1

Тип темпераменту	Авторитарний	Авторитетний	Ліберальний	Індиферентний
Меланхолік	Авторитарність викликає тривожність, занижену самооцінку, депресивні прояви, соціальну ізоляцію.	Тепло і структурованість знижують тривожність, сприяють розвитку впевненості та емоційної стійкості.	Тепло підтримує емоційну сферу, але відсутність контролю може викликати невпевненість, труднощі з адаптацією.	Найбільш небезпечне поєднання: депресивні прояви, емоційна нестабільність, ризик суїцидальних думок.

Висновки. Проведений аналіз показав, що кожен стиль виховання по-різному взаємодіє з темпераментними особливостями дитини, створюючи як сприятливі умови для розвитку, так і ризики виникнення порушень.

Таким чином, невідповідність стилю виховання темпераменту дитини є значущим чинником формування негативних тенденцій у поведінці та емоційній сфері. Виявлення таких невідповідностей без постановки діагнозів дозволяє окреслити профілактичні заходи, спрямовані на гармонізацію сімейних взаємин. Практична цінність дослідження полягає у можливості використання отриманих висновків у педагогічній та психологічній практиці для розробки рекомендацій батькам щодо оптимального поєднання стилю виховання з індивідуально-типологічними особливостями їхніх дітей.

Громик Л. І.
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», Україна

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується посиленням уваги до проблеми підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної комунікації як важливого складника професіоналізму й загального інтелектуального розвитку особистості. Сьогодні професійно-мовленнєва компетентність – це не лише засвоєння мовних норм, а й здатність грамотно використовувати мову в різноманітних ситуаціях професійного спілкування, це важливий інструментарій фахівця, що забезпечує результативність комунікативної взаємодії, який базується на використанні різних типів мовлення і мовних засобів комунікації, володінні відповідною термінологією, конструюванні грамотних фахових текстів, дотриманні норм ділового спілкування, логіці аргументації, навичках публічних виступів, знанні етики публічного спілкування тощо.

Культура мовлення є фундаментом успішного професійного становлення особистості, що дозволяє швидко адаптуватися до умов професійного середовища й ефективно виконувати свої обов'язки в різних комунікативних ситуаціях. «Культура мовлення віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує вихованість особистості, уміння висловлювати думки, дотримуватися етичних норм спілкування» (Попович Н. Ф., Прокопович Л. С., 2023). Тобто узагальнюючи можна сказати, що сьогодні культура фахового мовлення стає своєрідним репрезентантом професіоналізму й особистісних якостей людини в будь-якій сфері її діяльності.

Навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» спрямована на комплексне формування професійно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей і сфокусована на виробленні практичних навичок, необхідних для продуктивної мовленнєвої взаємодії в конкретній професійній сфері. З огляду на те, що традиційні методи навчання часто залишають мовленнєву підготовку на теоретичному рівні, не забезпечуючи досвіду реального вирішення професійних комунікативних завдань, пріоритетного значення у фаховій підготовці набуває впровадження ефективних сучасних технологій, які активізують

пізнавальну діяльність здобувачів і дозволяють апробувати теоретичні знання в умовах, максимально наближених до реальної професійної практики. Комунікативно-прагматична навчальна компонента при цьому акцентується на розвитку прикладних умінь: від публічних виступів і презентацій до ведення перемовин, міжособистісного ділового спілкування та конструктивного вирішення колективних професійних завдань.

Дієвим засобом формування культури фахового мовлення здобувачів вищої освіти (передусім усного) є кейс-технологія, оскільки вона максимально наближає освітній процес до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності, а також формує в них уміння і навички описувати події та «пропускати» їх через власний досвід (Христич Н. С., 2025). Як свідчить аналіз значного масиву наукової літератури, дослідники зараховують кейс-технологію до інтерактивних технологій навчання, сутнісною характеристикою яких є активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу на основі різних комунікативних моделей. Саме поняття «кейс» означає певні практично-орієнтовані ситуації та передбачає вирішення конкретної проблеми, випадку, ситуації чи практичного завдання. Відповідно кейс-технологія – це навчання, що ґрунтується на розв'язанні конкретних навчальних ситуацій-завдань, які здобувачі виконують на заняттях. Тобто можна стверджувати, що кейс-технологія виступає як своєрідне інтерактивне середовище, де мова є інструментом дії учасників комунікативного акту.

Кейс-технологію варто вважати дієвим інструментом для використання набутих теоретичних знань для розв'язання практичних завдань, розвитку самостійного мислення та аргументації своєї позиції (Ситнік Т., 2021), оскільки вона виконує низку важливих функцій у процесі формування культури усного фахового мовлення під час вивчення більшості тем з української мови за професійним спрямуванням, а саме: сприяє відпрацюванню мовленнєвих навичок; автоматизації вживання професійної термінології в усному мовленні; формуванню критичного мислення, нерозривно пов'язаного з логікою викладу думок; умінню добирати актуальну наукову чи навчальну інформацію для формування власної комунікативної стратегії; умінню вести діалог, бесіду, дискусію, перемовини, телефонну розмову; розвитку навичок мовленнєвого етикету в умовах ділового спілкування тощо.

Для того, щоб використання кейс-технології було максимально ефективним, важливо також ураховувати певні вимоги, яким мають відповідати розроблені кейси: за тематикою кейси повинні бути пов'язані з матеріалом, що вивчається; мати відповідний рівень складності; передбачати розгляд проблем, з якими стикатимуться майбутні фахівці; провокувати дискусію, вдосконалювати практичні навички; мати кілька рішень і спрямовувати на пошук відповідних шляхів розв'язання тієї проблеми (Ісаєва О., Шайнер Г., Розман І., 2021).

Процес роботи над кейсом передбачає три етапи, кожен із яких формує певні навички мовленнєвої культури й мовної поведінки в максимально наближених до професійного середовища умовах:

– аналітичний, зорієнтований на внутрішнє мовлення та читання, у результаті чого формуються навички роботи з фаховими, науковими чи навчальними текстами, опрацювання фахової термінології;

– дискусійний, спрямований на діалогічне мовлення, різні види ділових бесід, діалог, дебати, у результаті чого формуються уміння ставити запитання, добирати аргументи, відстоювати свою думку, дотримуватися етики дискусії;

– презентаційний, основне завдання якого полягає в розвиткові навичок монологічного мовлення, у результаті чого формуються навички публічного виступу, використання невербальних засобів спілкування, володіння дикцією, інтонацією, темпом мовлення тощо.

Використання кейсів дозволяє здобувачеві подолати «мовленнєвий бар'єр», оскільки він фокусується на вирішенні проблеми, що знімає психологічну напругу при використанні складної професійної лексики, а також вимагає від нього не просто «говорити», а чітко й коректно аргументувати свою позицію та формувати культуру доказового мовлення. При цьому викладач обов'язково має звертати увагу на дотримання норм сучасної української літературної мови, оскільки лише систематичний контроль за правильністю і чистотою мовлення сприятиме перетворенню теоретичних знань на стійку практичну навичку майбутнього фахівця.

З метою формування високого рівня культури усного фахового мовлення на заняттях з української мови за професійним спрямуванням викладачам варто практикувати такі методи кейс-технології, які активізуватимуть внутрішню мотивацію здобувачів, викликатимуть їхню зацікавленість тією чи тією ситуацією, стимулюватимуть самостійний пошук інформації,

ініціативу в комунікації, а також бажання вдосконалювати свої мовленнєві навички для досягнення кращих результатів і швидкої адаптації до майбутнього професійного середовища. Передусім варто назвати такі, як метод ситуаційного аналізу, метод дискусії, метод інциденту, метод синтезу інформації, метод креативного розв'язання ситуаційних завдань, метод ситуаційно-рольових ігор, метод прийняття рішень та ін.

Отже, кейс-технологія має значний потенціал у формуванні культури усного фахового мовлення здобувачів вищої освіти, оскільки сприяє активному набуттю комунікативного досвіду, інтегруючи його в реальний контекст майбутньої професії. Вона забезпечує оволодіння знаннями й навичками усного фахового мовлення, сприяє засвоєнню оптимальних способів оперування мовою з метою кращої адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Гуляс І. А.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

САМОКОНСТРУЮВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: МІЖ АДАПТАЦІЄЮ ТА АВТЕНТИЧНІСТЮ

Сучасні соціальні трансформації, марковані інтенсивною динамікою, невизначеністю та поліконтекстуальністю життєвого простору, істотно модифікують умови становлення особистості. Зміна нормативних систем, фрагментація соціальних практик і зростання варіативності життєвих сценаріїв зумовлюють переосмислення ідентичності як процесуальної, відкритої та контекстуально чутливої структури. За таких обставин ідентичність постає не як фіксований результат інтеріоризації соціального досвіду, а як неперервний процес самоконструювання, що реалізується у взаємодії внутрішніх смислових утворень і зовнішніх регулятивних впливів. Особистість функціонує як активний суб'єкт цього процесу, здійснюючи постійне узгодження між вимогами соціального середовища й індивідуальною системою цінностей.

Особливої теоретичної значущості набуває напруження між адаптаційними тенденціями, спрямованими на відповідність соціальним очікуванням, і прагненням до автентичності, що передбачає збереження смислової цілісності й унікальності суб'єктивного досвіду. Зазначена дихотомія визначає внутрішню динаміку самоконструювання ідентичності й окреслює поле потенційних стратегій особистісного розвитку. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичної концептуалізації механізмів самоконструювання ідентичності в умовах соціальних трансформацій, а також виявленням структурно-функціональних зв'язків між процесами адаптації та збереження автентичності.

Метою пропонованої наукової розвідки є теоретичне обґрунтування процесу самоконструювання ідентичності в умовах соціальних трансформацій та побудова структурно-динамічної моделі, що відображає взаємозв'язок адаптаційних стратегій і збереження автентичності як провідних векторів особистісного розвитку.

У сучасному психологічному дискурсі ідентичність інтерпретують як полівимірне утворення, яке формується шляхом інтеграції індивідуального досвіду, соціокультурних наративів і рефлексивної активності суб'єкта (Erikson E., 1968; Marcia J., 1980; McAdams D., 2001). Перехід від есенціалістських до конструктивістських підходів зумовив розуміння цього феномена як процесуального, відкритого та контекстуально залежного утворення, що перебуває у стані постійної реконфігурації (Gergen K., 1991; Hermans H., 2001; Савчин М., 2013).

Концепція самоконструювання акцентує на здатності особистості до активного смислотворення, селективної інтеріоризації соціальних впливів і побудови узгодженої системи самовизначень (Bandura A., 2001; Deci E., Ryan R., 2000; Максименко С., 2015). У межах такого підходу суб'єкт виступає ініціатором власної ідентифікаційної динаміки, здійснюючи рефлексивне опосередкування зовнішніх детермінацій (Neisser U., 1988; Tajfel H., 1981; Татенко В., 2017).

Соціальні трансформації підсилюють варіативність нормативних орієнтирів і множинність можливих ідентифікаційних позицій, що актуалізує необхідність постійного вибору та перегляду смислових конструктів (Bauman Z., 2000; Giddens A., 1991; Бех І., 2018). У вітчизняному науковому просторі ці процеси розглядають крізь призму особистісної саморегуляції, життєтворення та суб'єктності (Карпенко З., 2018; Титаренко Т., 2011; Помиткін Ю., 2020).

Узагальнення окреслених теоретичних підходів і концептуальних положень дає змогу інтегрувати їх у цілісне бачення процесу самоконструювання ідентичності та слугує підґрунтям для розробки авторської структурно-динамічної моделі, що репрезентує взаємодію адаптаційних і автентифікаційних тенденцій у контексті соціальних трансформацій (рисунок 1).

Рисунок 1 – Структурно-динамічна модель самоконструювання ідентичності в умовах соціальних трансформацій

Запропонована структурно-динамічна модель самоконструювання ідентичності репрезентує цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, що відображають динамічну взаємодію особистості із соціальним середовищем у контексті трансформаційних змін. Системоутворювальним чинником виступають соціальні виклики та зміни, які задають варіативне поле ідентифікаційних можливостей, актуалізуючи необхідність постійного узгодження між зовнішніми вимогами та внутрішніми орієнтирами суб'єкта. Структурна організація моделі представлена двома взаємопов'язаними векторами. Перший – адаптаційний, що охоплює копінг-стратегії та рольову варіативність, забезпечуючи узгодження поведінки із ситуативними вимогами соціального середовища. Другий – автентифікаційний, який містить ціннісно-смислові орієнтації та самовираження, спрямовані на збереження внутрішньої цілісності та унікальності суб'єктивного досвіду.

Центральним інтегративним компонентом постає самоконструювання ідентичності, що реалізується як неперервний процес смислової організації досвіду шляхом взаємодії зазначених векторів. Функціональна цілісність моделі забезпечується через механізм динамічного балансу, який опосередковує співвідношення адаптаційних і автентифікаційних тенденцій, запобігаючи як надмірній конформізації, так і втраті зв'язку з соціальним контекстом. Втілення цього процесу відбувається завдяки сукупності психологічних механізмів, серед яких ключовими є рефлексивне опосередкування, смислотворення, селективна інтеріоризація соціальних впливів та саморегуляція, що забезпечують узгодження зовнішніх детермінацій із внутрішньою системою значень. У цілому модель відображає самоконструювання ідентичності як відкриту, контекстуально чутливу та динамічну систему, в якій інтегруються процеси адаптації та збереження автентичності в умовах соціальних трансформацій.

Отже, узагальнення викладеного дає змогу сформулювати такі висновки:

1) ідентичність обґрунтовано як процесуальне, контекстуально чутливе утворення, що формується в умовах соціальних трансформацій і характеризується здатністю до динамічної реконфігурації;

2) самоконструювання ідентичності розкрито як рефлексивно опосередкований процес узгодження внутрішніх смислових структур із зовнішніми соціальними вимогами, у якому особистість постає активним суб'єктом власної ідентифікаційної динаміки;

3) сконструйована структурно-динамічна модель репрезентує взаємодію адаптаційного й автентифікаційного векторів, інтегрованих механізмом динамічного балансу, що забезпечує збереження цілісності та гнучкості особистості.

Густяк О. І.
Опорний заклад освіти Новоселицький ліцей, Україна

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Сучасна школа функціонує в умовах подвійної трансформації: впровадження стандартів НУШ та адаптації до дистанційного навчання. У таких обставинах головним викликом стає не просто передача знань, а утримання фокусу уваги учня та розвиток його внутрішньої мотивації. Гейміфікація постає як місток між цифровим світом дитини та академічними цілями школи, сприяючи соціально-психологічному становленню особистості (OECD, 2026). Однак, окрім дидактичного ефекту, гейміфікація має потужний соціально-психологічний потенціал, який безпосередньо впливає на становлення особистості учня.

Одним із найсерйозніших бар'єрів у навчанні є «страх помилки», який часто паралізує ініціативу дитини та формує синдром вивченої безпорадності. Традиційна система оцінювання часто карає за помилку, тоді як гейміфікація пропонує принципово іншу філософію. У грі помилка – це не фінал, а лише привід для «респавну» (повторного виконання дії з урахуванням попереднього досвіду). Можливість перепроходити рівень, пробувати різні стратегії та миттєво отримувати фідбек формує у дитини резильєнтність – психологічну стійкість до життєвих труднощів (Kapp K., 2024). Це критично важливо для стабілізації психоемоційного стану сучасних українських учнів.

Становлення особистості відбувається через розвиток агентності – здатності учня бути активним суб'єктом, а не об'єктом навчання. Вибір стратегій, ігрових ролей та рівнів складності розвиває автономність і відповідальність (Пометун О., 2025). В умовах дистанційного навчання соціалізація дитини зазнає значних викликів. Гейміфікація стає майданчиком для соціальної адаптації, дозволяючи моделювати соціальні взаємодії:

– Конструктивна конкуренція: усвідомлення своїх сильних сторін порівняно з іншими.

– Кооперація: командні ігри вимагають розподілу ролей, що розвиває емпатію та лідерські якості.

– Цифровий етикет: взаємодія в ігровому чаті формує культуру поведінки в сучасному соціумі (OECD, 2026).

Досвід проєкту «Освітній суп» від ГО «Навчай для України», у якому я беру участь, як тьюторка, доводить, що спільні ігрові ритуали («криголамчики» на початку уроку, командна взаємодія та обов'язкова рефлексія в кінці заняття) зміцнюють групову динаміку та емпатію навіть у цифровому просторі. На жаль, традиційні методи навчання часто не відповідають потребам сучасних учнів. Величезні обсяги готової інформації, доступні в Інтернеті, можуть призвести до втрати мотивації до навчання та згасання цікавості до пізнання. Але є й добра новина – сучасні технології пропонують чудові інструменти, які здатні перетворити навчання на захопливу гру!

Kahoot!: інструмент для створення ситуацій успіху та динамічного соціального підкріплення. Візуалізація результатів у реальному часі стимулює пізнавальний інтерес та конструктивну конкуренцію. Kahoot! легко інтегрується в будь-який формат навчання, роблячи його більш ефективним та цікавим. Kahoot! – це універсальний інструмент, який можна використовувати для вивчення будь-якого навчального предмета. Він допомагає вчителю зробити навчальний матеріал більш наочним та зрозумілим, завдяки можливості додавати зображення, відео та графіки. А ще Kahoot! – це чудовий спосіб отримати миттєвий зворотний зв'язок від учнів та оцінити рівень засвоєння матеріалу.

Wordwall: платформа для персоналізації навчання, вона дозволяє учневі працювати у власному темпі, знижуючи рівень тривожності при подоланні освітніх втрат (UNESCO, 2025). Wordwall пропонує широкий спектр інтерактивних вправ (пазли, анаграми, «знайди пару»). Його психологічні переваги:

– Автономність: учень може виконувати завдання у власному темпі, без тиску часу.

– Персоналізація: можливість вибору типу гри для одного й того ж навчального матеріалу підвищує відчуття контролю.

– Безпечне середовище: Wordwall ідеально підходить для індивідуальної роботи над освітніми втратами, дозволяючи дитині спокійно працювати над помилками.

Гейміфікація в системі загальної середньої освіти – це не просто використання ігор, а глибока трансформація методики викладання, що базується на інтерактивних технологіях (UNESCO, 2025). Вона дозволяє зробити процес навчання персоналізованим, допомагає дітям

легше адаптуватися до змін та перетворює вчителя з «контролера» на «дизайнера освітнього досвіду». Зміщуючи акцент із простої передачі знань на формування резильєнтності, суб'єктності та навичок соціальної взаємодії, гейміфікація стає дієвим засобом соціально-психологічного становлення особистості учня.

Дем'яненко В. С.
Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ТЯЖКОПОРАНЕНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ВЕТЕРАНІВ ДО ЛІКУВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

Унаслідок війни відбувається стрімке зростання кількості військовослужбовців та ветеранів із тяжкими пораненнями опорно-рухового апарату, які потребують не лише висококваліфікованої медичної допомоги, тривалого відновлення, складної реабілітації, а й ґрунтовної психологічної підтримки. За оцінками МОЗ, за час повномасштабного вторгнення було проведено близько 100 000 ампутацій. Станом на кінець 2025 року в Україні налічувалося понад 130 000 ветеранів із інвалідністю внаслідок війни. Попри те, що на госпітальному етапі забезпечується повний спектр клінічних заходів (хірургічні втручання, фармакотерапія та ін.), вони становлять лише початкову фазу одужання. Ефективність відновлення значною мірою детермінується внутрішньою мотивацією бійця. Медичний досвід свідчить, що прогрес у лікуванні фізичних станів часто нівелюється тяжкопораненими через глибоке психологічне виснаження та втрату ціннісних орієнтирів, що підкреслює пріоритетність формування готовності пацієнта до реабілітаційного процесу.

Важливе значення для одужання військовослужбовця має підтримка родини та побратимів, які виступають запобіжником депресивних станів та апатії. Водночас соціальне оточення (сім'я, побратими, громада) часто виявляються не підготовленими до конструктивного стимулювання мотивації пораненого до одужання. Замість того, щоб бути каталізатором відновлення середовище може мимоволі гальмувати реабілітаційний процес через прояви гіперопіки, деструктивної жалості, стигматизації або ненавмисної соціальної ізоляції особи. Це створює суперечність між потенційним ресурсом підтримки та реальною здатністю оточення сприяти психологічній адаптації воїна.

Незважаючи на сучасні чисельні дослідження ученими посттравматичних стресових розладів (Радиш Я., 2012; Радецька Л., 2020; Лаба І., 2020; Смачило А., 2020; Нечаєва О., 2020; Лопатенко К., 2020; Баумер М., 2020), проблема цілеспрямованого впливу соціуму на формування мотивації тяжкопораненого бійця до тривалого та болісного лікувально-реабілітаційного процесу залишається маловивченою. Відсутні чіткі алгоритми трансформування соціальної підтримки з пасивного співчуття в активний інструмент стимулювання волі до відновлення. Як свідчить практика, невирішеність даної проблеми може призвести до відмови поранених від складного лікування та реабілітації, виникнення вторинної інвалідизації (наприклад, людина може ходити на протезі, але не хоче і через це є зовсім не мобільною); високого ризику суїцидів та соціальної дезадаптації.

Наукові дослідження в галузі психотравматології та аддиктології підтверджують високу кореляцію між тяжкими фізичними пораненнями та розвитком залежностей. Алкоголь та наркотики (особливо опіоїди та седативи) використовуються як депресанти центральної нервової системи. Офіційні статистичні дані щодо вживання психоактивних речовин (далі – ПАР) саме серед тяжкопоранених в Україні наразі є обмеженими через триваючі бойові дії та закритість медичної інформації. Проте наявні звіти та дослідження за 2025 рік дозволяють окреслити масштаби проблеми. Наркозалежність посідає друге місце серед усіх видів залежностей у військових та ветеранів. Згідно зі звітом Global Initiative Against Transnational Organised Crime (2025 р.) в Україні сформувалася нова когорта військових і ветеранів, які активно вживають ПАР для подолання травми. Відома інформація серед військових, що лише за два роки повномасштабної війни близько 6 000 перебували на гауптвахті за вживання наркотиків/алкоголю.

У госпітальних умовах спостерігаються непоодинокі випадки вживання алкогольних напоїв та ПАР пацієнтами з категорії тяжкопоранених, що є грубим порушенням режиму перебування у лікувальному закладі. Так дезадаптивна поведінка, зумовлена намаганням

купіювати хронічний больовий синдром та психологічну напругу, призводить до вимушеної дострокової виписки пацієнтів за порушення внутрішніх правил закладу. Це переривае процес лікування, медичної реабілітації, унеможливлює повноцінне відновлення функцій організму та підвищує ризик інвалідизації та соціальної деградації поранених. Залежність від вживання алкоголю та ПАР у цій групі пацієнтів не є слабкістю волі, а дезадаптивною стратегією подолання стресу. Ефективне лікування та реабілітація має відбуватися в поєднанні: медикаментозний контроль болю, психотерапія травми, соціальна підтримка. Вирішення проблеми потребує розробки практичних механізмів, за яких соціальне оточення стає активним чинником формування стійкої мотивації тяжкопоранених до фізичного та психосоціального відновлення.

Аналізуючи роль соціуму, необхідно виокремити два вектори впливу на мотиваційну готовність бійця до лікування та одужання. З одного боку побратими актуалізують професійно-військову самосвідомість і дух підрозділу. З іншого, – сім'я апелює до цивільної ідентичності пораненого, виступаючи містком до мирного життя. Різна природа цих груп обумовлює специфіку їхнього впливу на процес реабілітації.

Підтримка побратимів є важливим чинником мотивації тяжко травмованого до якнайшвидшого загоєння ран, проходження реабілітації та повернення в стрій – допомагати побратимам боронити свою країну. Сила такої мотивації породжується спільним воєнним досвідом, довірою, військовим братерством. Це знімає бар'єр відчуженості. Такий вплив побратимів на мотивацію бійця до лікування та відновлення найпотужніший на початкових етапах відновлення.

Також важливим для мотивації до одужання у госпітальних умовах стає приклад побратима, який має схоже поранення, вже пройшов шлях лікування, протезування/реабілітації. За проведеними спостереженнями за пацієнтами в умовах госпіталю, виявилося, що успішний шлях відновлення побратима діє краще за будь-які слова лікарів і рідних людей, звернених до пораненого.

Під час лікування і одужання важливе стимулювальне значення має спілкування бійця з побратимами, командиром. Це певним чином попри поранення зумовлює залучення його до життя підрозділу і стає містком між минулим бойовим досвідом і майбутньою реалізацією. Коли побратими діляться новинами з передової, поранення перестає сприйматися як закінчення кар'єри військового. Навпаки лікування і відновлення бійця сприймається ним як складний етап, його потрібно якнайшвидше подолати, щоб повернути собі право на активні дії. За таких умов із об'єкта опіки (пацієнта) боєць знову стає суб'єктом дії: обговорює тактичні питання, поділяє проблеми побратимів, ділиться досвідом тощо, що нівелює відчуття безпорадності тяжкопораненого. Відчуття того, що побратими чекають його відновлення створює позитивний тиск відповідальності, бо відновитися треба не лише для себе, а щоб не підвести побратимів, що дає сили переборювати біль та терпіння не здаватися на половині шляху. Військова ідентичність ґрунтується на усвідомленні: «Я – воїн», і це переконання не залежить від фізичних обмежень. Саме воно стає потужним двигуном відновлення, перетворюючи лікування на важливе завдання, яке потрібно обов'язково виконувати. Такий підхід відкриває шлях до подальшої самореалізації – в інструкторській роботі, волонтерстві чи управлінні, де бойовий досвід залишається незамінним, а також бути корисним у цивільному житті.

Потужну мотивацію до одужання здатне запустити конкурентне середовище, ініціаторами якого можуть виступати як лікарі, так і самі тяжкопоранені пацієнти. Здоровий дух змагання з іншими пораненими побратимами за успішність отриманих лікувальних процедур, мужність під час медичних маніпуляцій, зусилля крізь біль і незручності під час реабілітаційних вправ та витримка у тривалому процесі відновлення – це ті чинники, що допомагають бійцям перевершувати власні можливості. Отже, визнання побратимів діє краще за будь-які ліки: воно лікує душу бійця від травми непотрібності, перетворюючи процес одужання на чергове бойове завдання, яке обов'язково має бути виконане.

У процесі лікування і реабілітації військовослужбовців та ветеранів із тяжкими пораненнями опорно-рухового апарату роль родини визначається як критичний чинник психосоціальної підтримки, що формує стабільний емоційний тил пацієнта. Якщо взаємодія з побратимами забезпечує збереження мілітарної ідентичності та відчуття причетності до професійної спільноти (бути в строю), то сім'я виступає головним вектором соціальної реінтеграції. Родина трансформує мотиваційні установки бійця, зміщуючи вузькоспеціалізовані бойові сенси ширшими життєвими цілями, що є фундаментальною умовою успішного переходу до цивільного життя та ефективного відновлення особистісного потенціалу. На відміну від армії у

родині цінують і люблять «просто так». Це створює психологічну безпеку для тривалого лікування. Завдяки цьому з'являється мотивація через потребу виконання базових соціальних ролей: знову стати батьком/матір'ю, чоловіком/дружиною, сином/донькою. Завдяки інтенсивній психоемоційній підтримці викликається бажання «взяти на руки дитину», «проведення спільного дозвілля з сім'єю» та ін. Такі когнітивно-поведінкові стимули мають найвищий мотиваційний потенціал, вони наповнюють процес лікування особистісно-значущим змістом і сприяють успішному відновленню соціального статусу, функціональних зав'язків та особистісної ідентичності військовослужбовця після завершення служби або отримання тяжкого поранення.

На формування мотивації військового до одужання має залучення пораненого до вирішення сімейних справ, наприклад, спільне планування майбутнього, навчання дітей, планування бюджету, поліпшення побутових умов та ін. Це повертає відчуття контролю над життям.

Емоційне контейнування забезпечує приймати важкі, хаотичні та агресивні емоції бійця, такі як гнів, розпач, страх, а також трансформувати їх у форму зрозумілих безпечних смислів. Таким чином, родина заспокоює емоційне травматичне напруження бійця. Це дозволяє його організму витрачати енергію на фізичне загоєння, а не боротьбу зі стресом. Родина виступає не просто доглядальником, а зовнішнім регуляторним механізмом для психіки тяжкотравмованого, який тимчасово втратив здатність до самоконтролю. Через контейнювання родина допомагає бійцю інтегрувати травму в нову історію життя. Це запобігає розвитку вторинної депресії, яка часто стає причиною відмови від реабілітаційних вправ та лікування.

У сучасній медицині та реабілітології роль лікаря не обмежується суто медичними маніпуляціями. Він стає головним мотиватором тяжкопораненого і від нього у великій мірі залежить, чи обере боєць шлях активного відновлення, чи впаде у стан невизначеності, безпорадності. На відміну від класичної моделі «лікар наказує – пацієнт виконує» у лікуванні та реабілітації військових ефективною стала модель партнерства, що виражається у наступних формах. Залучення до прийняття рішень (лікар пояснює бійцю план лікування та дає право вибору); повернення відчуття контролю над власним життям. Замість розмов про одужання, лікар ставить конкретні, досяжні, короткострокові цілі, наприклад, самостійно сісти через тиждень, стати на милиці через 2 тижні тощо.

Отже, успішна мотивація формується насамперед через створення безпечного середовища, де соціальне оточення виконує роль емоційного контейнерування, психологічних розладів (стрес, напруження, тривога, агресія), деструктивних намірів (вживання алкоголю, ПАР) тяжкопораненого. Родина забезпечує психологічну стабільність, побратими – ідентичність та сенс, лікарі – чіткий алгоритм відновлення. Колективна підтримка полегшує та перетворює сприйняття травми, що є визначальним для запобігання соціальній ізоляції та стимулювання вольових зусиль пацієнта до одужання.

Дідик Н. М.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ТРАВМО-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Сьогодні у складних соціально-економічних умовах особливо актуальною стає психолого-педагогічна підтримка молодого покоління. За дослідженнями компанії Gradus Research, 75 % учнів мають когнітивні прояви стресу, ознаки травматизації психіки, тривожність і стурбованість, зниження навчальної мотивації, неуважність і розгубленість, апатію, байдужість, підвищений рівень емоційності (Арцимєєва Д., 2023). Тому зараз є важливим створити освітню систему, що буде максимально враховувати аспекти порушеного психоемоційного стану сучасних здобувачів освіти. В умовах війни в Україні травма-інформована педагогіка допомагає знизити рівень стресу, попередити розвиток ПТСР, покращити когнітивні здібності і адаптувати освітній процес до потреб здобувачів освіти, які мають досвід воєнних дій, міграцію чи втратили близьких.

Концепція школи, чутливої до психічного здоров'я, спрямована не лише на підтримку емоційного благополуччя здобувачів освіти, але і на створення сприятливих умов для особистісного розвитку, підвищує рівень стресостійкості та резильєнтності, що є важливим під час криз та воєнних подій (Арцимєєва Д., 2023).

Травма-інформований підхід в освіті – це модель взаємодії, яка передбачає створення безпечного, стабільного і підтримуючого освітнього середовища для здобувачів освіти, які пережили стрес, насильство, війну чи втрату. Замість запитання учневі «Що з тобою не так?», педагоги запитують «Чим я можу тобі допомогти?», спрямовуючись на відновлення відчуття безпеки, довіри, на підтримку емоційного стану і сприяння навчанню, уникаючи ретравматизації.

Травма-інформоване навчання – освітній підхід, що враховує пережитий здобувачами освіти травматичний досвід та організовує освітнє середовище для їх підтримки психоемоційного стану. Це допомагає учням не лише здобувати знання, але і відновлювати свою життєстійкість. У кожній віковій групі використовують методи, що адаптовані до потреб відповідного віку.

Метою травма-інформованого підходу є психологічне благополуччя і здоров'я учасників освітнього процесу. Основні поняття травма-інформованого підходу: турботи, розуміння, емпатія, підтримка, прийняття і відчуття безпеки та захищеності кожному здобувачі освіти.

Мета створення травма-інформованого освітнього середовища – це підтримка усіх здобувачів освіти через визнання наявності у них травми та втілення принципів травма-інформованого середовища в освітній процес (Головатенко Т, 2023).

Принципами травма-інформованого підходу в освіті є:

1. Фізична, соціальна, емоційна та академічна безпека. Забезпечення безпечного фізичного і психологічного середовища в усіх його проявах. Створення середовища, де учні почуваються захищеними, а не під загрозою, де можна вчитися і не боятися робити помилки, а освітній простір є передбачуваним і зрозумілим. Повторювані дії, ритуали та режим дня сприяють зниженні тривожності та будують опору, коли інші сфери життя можуть є хаотичними.

2. Надійність і прозорість. Відкриті стосунки, передбачувані правила і чітка комунікація. Передбачуваність освітнього процесу створює довіру, відчуття контролю над обставинами. Учні, які пережили травму, не довіряють дорослим та чинять опір авторитету. Педагоги повинні створити сильні спільноти у класах, де здобувачі освіти почувають себе цінними. Розвиток довіри підтримується завдяки прозорості і відкритому спілкуванню.

3. Взаємопідтримка. Надання здобувачам освіти психосоціальної допомоги, навчання стресостійкості і допомога у налагодженні стосунків. Важливо формувати культуру стосунків і співпраці серед здобувачів освіти. У групі варто застосовувати підтримку ровесників як основу освітнього процесу. Взаємодопомога є ключовим компонентом створення безпечного освітнього середовища, віри у краще, обмін історіями і досвідом для відновлення і зцілення від травми.

4. Співпраця і взаємність. Потрібно учасників освітнього процесу заохочувати поважати, підтримувати і відзначати успіхи один одного. Важливо залучати здобувачів освіти до спільного прийняття рішень, розподіляти між ними ролі і зони відповідальності, узгоджуючи з ними. Велика роль співпраці, де статус учасника освітнього процесу не є визначальною характеристикою у стосунках. Але кожен учасник освітнього процесу відіграє важливу роль у травма-інформованому підході.

5. Довіра та розуміння впливу травми. Сприятливе освітнє середовище ґрунтується на довірливих стосунках усіх учасників освітнього процесу. Діяльність і рішення на всіх рівнях приймаються із позиції відкритості і прозорості для побудови довіри між учасниками освітнього процесу. Учень, який має травматичний досвід, потребує емпатії і відкритого спілкування. Важливо визнавати його емоції, а не знецінювати, підтримувати, щоб він не залишився наодинці із власними переживаннями. Педагогам потрібно усвідомити, що погана поведінка або зниження успішності є наслідком травми, а не непослухом.

6. Розширення можливостей, надання вибору. Опора на сильні сторони і досвід учнів, їх резилієнтність, здатність зцілюватися від травми відбувається завдяки можливості учасників освітнього процесу виявляти ініціативу. Потрібно надати здобувачам освіти можливість вибору в освітньому процесі з метою відновлення контролю над ситуацією. Важливо збільшити можливості здобувачів освіти, які пережили травму, визнаючи їх сильні сторони і надаючи право вибору своєї діяльності у сприятливому освітньому середовищі, де вони будуть активно включені і успішно виконають завдання. Разом з тим, деякі здобувачі освіти не звикли робити вільний вибір, тому їх важливо підтримати і дати можливість висловлювати власні вподобання. Якщо здобувач освіти робить власний вибір у певних активностях, то він відчуває контроль, який втрачається через травматичні події.

7. Усвідомлення культурних, історичних і гендерних особливостей, чутливість до різноманіття. Здобувачі освіти переживають травму по-різному, на це впливає їх особистий досвід, культура або соціальне середовище. Потрібно це враховувати в освітньому процесі, уникати упереджень і стереотипів, будувати інклюзивне освітнє середовище, де кожен здобувач освіти

відчуває повагу і підтримку. Впровадження травма-інформованого підходу в освіті передбачає ретельний підбір та адаптацію навчальних матеріалів і ресурсів, оскільки деякі теми можуть тригерити учнів, викликати негативні емоції, спричинити психоемоційний дискомфорт, погіршити стан учня з травмівним досвідом. Тому при виборі навчальних матеріалів варто звернути увагу на сенситивність контенту та змінити зміст на менш чутливі теми або відмовитися від нього (Арцимєєва Д., 2023; Головатенко Т., 2023).

Травма-інформований підхід у педагогіці ґрунтується на ідеї, що кожен учасник освітнього процесу має відповідний травматичний досвід, тому освітнє середовище важливо переосмислити із врахуванням впливу травми на здобувачів освіти і розуміння шляхів її подолання на основі поваги і визнання індивідуальних потреб учасників освітнього процесу. Існує чотири «Р» травма-інформованого підходу у ЗВО: розуміти, розпізнавати, реагувати, протидіяти ретравматизації (Голотенко А. А., 2026).

З урахуванням цих принципів, важливими компонентами травма-інформованого підходу є знання про травму і уміння ідентифікувати ознаки травми в учасників освітнього процесу; побудова травма-інформованого освітнього середовища на рівні освітнього закладу та окремого класу; підвищення обізнаності учасників освітнього процесу щодо способів надання психологічної підтримки і регуляції психоемоційного стану.

Значення освітнього закладу полягає у підсиленні сильних сторін кожного і мінімізації впливу травми з допомогою соціального залучення учасників освітнього процесу і побудови безпечного і комфортного середовища для всіх.

Ключову роль у впровадженні травмо-інформованого підходу в освітньому закладі відіграє його адміністрація, яка відповідає за реорганізацію освітнього простору, надання методичної підтримки при впровадженні в освітній процес травмо-інформованого підходу, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, профілактику професійного вигорання, підвищення резильєнтності і життєстійкості учасників освітнього процесу.

Перспективами впровадження травма-інформованого підходу в освіті є: подальше вивчення і поширення зарубіжної практики упровадження травма-інформованого підходу, адаптація його до реалій української освітньої системи; побудова травмо-інформованого середовища в освітньому закладі; методична підтримка для успішного впровадження травмо-інформованого підходу в освітній процес; підготовка майбутніх педагогів для застосування підходу у своїй педагогічній практиці через викладання під час професійної підготовки окремих модулів чи тем про травмо-інформований підхід (Головатенко Т., 2023).

Дубина В. Ю., Карпова Д. Є.
Хмельницький національний університет, Україна

ВПЛИВ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА СТРАТЕГІЇ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПОДРУЖНІХ СТОСУНКАХ

У сучасних умовах розвитку суспільства проблема гармонізації подружніх стосунків набуває особливої актуальності через зростання психологічного навантаження, зміну сімейних ролей та підвищення вимог до емоційної близькості у шлюбі. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу чинників, що визначають вибір стратегій поведінки в конфлікті, серед яких ключове місце посідає стиль сімейного виховання як фундамент міжособистісної взаємодії.

Зазначимо, що сімейне виховання розглядається як цілісна система взаємодії між батьками та дітьми, що зумовлює становлення особистості, її ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей. Фундаментальні підходи до вивчення стилів виховання представлені у працях Д. Б. Баумрінд (1967), яка виокремила авторитарний, демократичний та ліберальний стилі. У межах системного підходу (Nancy Darling, Laurence Steinberg, 1993; Marc H. Bornstein, 2019) підкреслюється, що стиль виховання впливає не лише на поведінку дитини, а й на розвиток її емоційної регуляції, здатності до емпатії та міжособистісної комунікації. Вітчизняні дослідники, зокрема М. В. Савчин (2018) та С. Д. Максименко (2020), акцентують увагу на значенні емоційної підтримки та психологічного клімату сім'ї як основи гармонійного розвитку особистості.

Психологічні механізми трансляції батьківських моделей у міжособистісні стосунки пояснюються через низку класичних та новітніх теорій. Відповідно до теорії соціального навчання А. К. Бандури (1977), поведінка людини формується через спостереження та наслідування

значущих осіб. Теорія прив'язаності Дж. М. Боулбі (1969) та емпіричні дані М. Д. Айнсворт (1978) доводять, що ранній досвід взаємодії з батьками формує внутрішні робочі моделі стосунків. Численні наукові дослідження (Mario Mikulincer, Phillip R. Shaver, 2016; Susan M. Johnson, 2019) підтверджують, що тип прив'язаності безпосередньо впливає на емоційну регуляцію, довіру та здатність до конструктивного вирішення конфліктів у дорослому віці. Важливу роль також відіграють сімейні сценарії (Берн Е. Л., 1961), які закріплюють патерни, що несвідомо відтворюються у подружжі.

Конфлікти у подружніх взаєминах є природним явищем і можуть виконувати як деструктивну, так і конструктивну функцію. Відповідно до моделі Кеннета Томаса (1976), виділяють п'ять основних стратегій поведінки у конфлікті: суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення та пристосування. Аналіз показує, що демократичний стиль виховання сприяє формуванню здатності до співробітництва, оскільки в основі такої моделі лежить повага до особистісних кордонів та досвід конструктивного діалогу. Натомість авторитарний стиль часто корелює із вибором стратегій суперництва або уникнення, що є наслідком засвоєної жорсткої ієрархії або емоційної дистанції у батьківській сім'ї.

В умовах сучасного хронічного соціального стресу стратегії, закладені в дитинстві, актуалізуються як найбільш стійкі, автоматизовані механізми адаптації. Це робить виявлення та корекцію деструктивних моделей виховання пріоритетним завданням психологічного супроводу молодого подружжя. У межах сучасної конфліктології (John Gottman, 1999; Frank Fincham, Steven Beach, 2010) зазначається, що стабільність шлюбу залежить від здатності партнерів використовувати саме конструктивні стратегії взаємодії. Важливу роль при цьому відіграє когнітивна гнучкість, яка дозволяє особистості переосмислювати нав'язані сценарії та адаптувати свою поведінку до потреб партнера. Новітні розвідки (Nickola C. Overall, 2020) підкреслюють вирішальне значення емоційної саморегуляції та комунікативних навичок у подоланні криз, що безпосередньо корелює з первинним досвідом сімейного виховання.

Таким чином, стиль сімейного виховання є одним із ключових чинників формування стратегій вирішення конфліктів у подружніх стосунках. Досвід взаємодії у батьківській сім'ї закладає стійкі поведінкові патерни, де емоційна підтримка сприяє вибору співробітництва, тоді як деструктивні стилі виховання корелюють із деструктивними або регресивними стратегіями. Водночас розвиток когнітивної гнучкості та навичок саморегуляції дозволяє особистості усвідомлювати та трансформувати нав'язані сценарії, що є особливо актуальним в умовах сучасного соціального стресу.

Дуднік К. І.
Хмельницький національний університет, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ У МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ

Постановка проблеми. У тезах розглядається роль емоційного інтелекту у підтримці психологічного здоров'я підлітків із труднощами міжособистісної взаємодії. Описано особливості емоційної сфери підлітків, які мають схильність до замкненості та складнощів комунікації. Подано практичний досвід, де наведено мікрокейс із психологічної практики. Психологічне здоров'я підлітків значною мірою залежить від якості їхніх міжособистісних стосунків. У сучасних умовах дедалі частіше спостерігаються труднощі соціальної взаємодії, що проявляються у замкненості, уникання спілкування, відчутті самотності та невпевненості у собі. Особливої уваги потребують підлітки з обмеженим колом спілкування або з досвідом соціального відторгнення. Для них характерні труднощі у вираженні власних емоцій, недостатній рівень емпатії та знижена здатність до саморегуляції, що негативно позначається на психологічному благополуччі.

Виклад основного матеріалу. Метою дослідження є роль емоційного інтелекту у підтримці психологічного здоров'я підлітків із труднощами спілкування та окреслити ефективні практичні підходи до його розвитку. Емоційний інтелект виступає важливою складовою психологічного здоров'я, оскільки забезпечує здатність особистості усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей та регулювати власну поведінку у соціальних ситуаціях. Концепція емоційного інтелекту бере свій початок у працях (Mayer J., Salovey P., 1990), де вперше

було надано наукове підґрунтя даного феномену. Сучасні дослідження емоційного інтелекту характеризуються розширенням підходів до розуміння емоційної регуляції. Зокрема, у межах теорії конструйованих емоцій (Барретт Л. Ф., 2017) підкреслюється роль усвідомлення та вербалізації емоцій у процесі їх регуляції. В українському науковому просторі питання розвитку емоційного інтелекту та психологічного здоров'я підлітків активно висвітлюються у сучасних наукових дослідженнях (Логвись О., 2018; Зарицька В., 2022).

У підлітків із труднощами міжособистісної взаємодії часто спостерігаються замкненість, уникання, контактів, складнощі у вираженні почуттів та страх негативної оцінки з боку однолітків. Водночас вони мають потребу у спілкуванні з однолітками, але не завжди володіють навичками ефективного налагодження. Одним із дієвих підходів до подолання зазначених труднощів є тренінгові форми роботи, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту. Зокрема, ефективними є вправи на усвідомлення та вербалізацію емоцій, розвиток емпатії, активне слухання та використання «Я-повідомлень». Практичні підходи до розвитку емоційного інтелекту у підлітків представлені у програмі RULER (Brackett M., 2019), яка доводить ефективність навчання емоційним навичкам у шкільному середовищі.

Із власного досвіду маю мікрокейс із практики. Під час проведення заняття з розвитку емоційного інтелекту в групі підлітків було запропоновано вправу на обговорення ситуації соціальної ізоляції (умовний комікс підлітка який не має друзів і перебуває осторонь групи). Один із учасників протягом тривалого часу не долучався до роботи, уникав зорового контакту та не висловлював власної думки. Після створення безпечної атмосфери та залучення через непряме запитання («Як ти думаєш, що відчуває цей герой?») він поступово почав долучатися до обговорення та згодом частково співвідніс переживання персонажа з власним досвідом. Це стало першим кроком до більш відкритої комунікації та активної участі у груповій взаємодії.

Таким чином, у процесі виконання вправи відбулася актуалізація компонентів емоційного інтелекту, насамперед усвідомлення емоцій та емпатійного розуміння стану інших. Подібний приклад вказує на те, що використання непрямих форм обговорення та ідентифікації з персонажем сприяє зниженню емоційної напруги, розвитку рефлексії та формуванню навичок емоційного вираження. Отриманий результат підтверджує доцільність використання проективних та обговорюваних методів у роботі з підлітками, які мають труднощі міжособистісної взаємодії.

Висновки. Отже, у процесі практичної роботи з підлітками можна переконатися, що емоційний інтелект є важливим ресурсом підтримки їхнього психологічного здоров'я, особливо у випадках труднощів міжособистісної взаємодії. Його розвиток сприяє зменшенню проявів соціальної ізоляції, формуванню навичок конструктивної комунікації та підвищенню рівня емоційного благополуччя. Досвід проведення занять показує, що найбільш ефективними є тренінгові форми роботи, які передбачають обговорення життєвих ситуацій, використання життєвих прикладів та створення безпечного простору для вираження емоцій. У результаті підлітки поступово відкриваються, вчаться усвідомлювати власні переживання та стають більш впевненими у взаємодії з іншими.

Єфімова О. М.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ СТАБІЛЬНОСТІ ЦИВІЛЬНОГО ШЛЮБУ

Цивільний шлюб, як форма сучасних сімейних відносин молоді, не лише трансформує соціальні ролі партнерів, але й відображає специфіку психологічних механізмів, що виникають у взаємодії сімейного союзу жінки та чоловіка без офіційної реєстрації. На відміну від традиційного шлюбу, де юридичні та соціальні рамки визначають поведінку подружжя, цивільний шлюб передбачає більшу гнучкість у розподілі ролей та обов'язків, що накладає особливий відбиток на психологічний клімат відносин. Вивчення гендерних особливостей у таких молодих парах дозволяє виявити закономірності, які впливають на динаміку взаємодії, стиль комунікації, емоційну стабільність і здатність до конструктивного вирішення конфліктів.

Перш за все, слід відзначити, що самосприйняття партнерів у цивільному шлюбі часто розходиться за гендерною ознакою. Дослідження показують, що жінки частіше ідентифікують себе як «заміжні», тоді як чоловіки в аналогічних умовах відчувають себе «холостими»

(Крамченкова В., Нагорна К., 2024). Ця асиметрія у соціальному самовизначенні створює особливий психологічний контекст, в якому жінки відчувають більшу емоційну відповідальність за підтримання стабільності стосунків, а чоловіки частіше сприймають партнерство як більш автономне та менш формалізоване.

У зв'язку з відсутністю юридичних рамок цивільний шлюб стає джерелом підвищеної тривожності, особливо серед жінок, що проявляється у побоюванні щодо стабільності майбутнього та захищеності сім'ї (Федоренко Р., 2013). Чоловіки, своєю чергою, демонструють менший рівень тривожності щодо правового статусу відносин, що формує певну психологічну асиметрію, яку необхідно враховувати при аналізі конфліктності та емоційного комфорту у парах.

Важливою характеристикою цивільного шлюбу є цінність автономії та інтимності, що сприймаються по-різному чоловіками та жінками. У таких стосунках особиста свобода визнається нарівні з потребою у близькості, що змушує партнерів постійно узгоджувати свої очікування та адаптувати поведінку (Адамова О., Тодощак О., 2024). Гендерні стереотипи зберігають певний вплив: жінки традиційно виконують роль емоційного центру сім'ї, а чоловіки – забезпечують економічний складник, навіть за відсутності офіційних зобов'язань (Фесенко А., Іщенко І., 2020). Така невідповідність між декларованою рівністю та фактичними очікуваннями часто стає джерелом внутрішніх конфліктів.

Ще однією особливістю є динаміка інтимного життя та емоційної близькості. На початкових етапах цивільні пари демонструють високу задоволеність інтимними відносинами, що зумовлено ефектом «новизни» та відсутністю побутової рутини (Жданова І., Шахова О., Лихачова Т., 2020). Проте з часом психологічна невизначеність, обумовлена відсутністю формальної фіксації статусу, може знижувати стабільність емоційного зв'язку, що вимагає від партнерів більшої уваги до розвитку інтелектуальної та духовної близькості.

Особлива роль відводиться психологічній сумісності та вирішенню конфліктів, які в цивільних парах проходять більш «живу» перевірку. Відсутність юридичних бар'єрів призводить до того, що конфлікти можуть швидко загострюватися, проте вони ж стимулюють розвиток ефективної комунікації та співпраці (Cohan C., Kinbaum S., 2002). Гендерні відмінності у стилях комунікації визначають, наскільки пара здатна стабілізувати емоційний клімат та підтримувати відносини в довгостроковій перспективі.

Узагальнюючи теоретичні положення щодо стабільності цивільного шлюбу та соціально-психологічних умов вступу партнерів у нього, доцільно перейти до аналізу емпіричних результатів дослідження, що дозволяють конкретизувати виявлені закономірності на практичному рівні. Отримані дані підтверджують, що цивільний шлюб функціонує як специфічна система взаємодії, у якій внутрішні психологічні установки партнерів трансформуються у стійкі поведінкові та рольові патерни.

Для систематизації результатів було використано інтегрований підхід, що поєднує показники типів прив'язаності (ECR-R), міжособистісних взаємин (методика Т. Лірі) та рівня задоволеності шлюбом. Це дозволило виявити узагальнений психологічний профіль чоловіків і жінок у цивільному шлюбі та визначити ключові зони гендерної асиметрії (таблиця 1).

Таблиця 1 – Компаративна характеристика психологічних профілів партнерів у цивільному шлюбі (n=60).

Психологічні показники	Чоловіки (M)	Жінки (M)	Вектор відмінностей
Тривожність (ECR-R)	2,68	3,04	Вища у жінок
Уникання близькості (ECR-R)	2,92	2,52	Вища у чоловіків
Егоїстичність (Т. Лірі)	8,10	5,40	Переважає у чоловіків
Залежність (Т. Лірі)	3,80	7,40	Переважає у жінок
Альтруїстичність (Т. Лірі)	6,40	8,60	Вища у жінок
Задоволеність шлюбом	30,20	29,40	Незначно вища у чоловіків

Аналіз отриманих результатів свідчить про наявність чітко вираженої гендерної диференціації у психологічних характеристиках партнерів. Зокрема, жінки демонструють вищий рівень тривожності (M = 3,04), що корелює з теоретично обґрунтованим прагненням до стабільності та визначеності у стосунках. Це підтверджує тезу про підвищену емоційну залученість жінок у цивільному шлюбі та їхню більшу чутливість до невизначеності статусу. Натомість чоловіки характеризуються вищими показниками уникання близькості (M = 2,92), що відображає орієнтацію на збереження автономії. Така тенденція узгоджується з теоретичними

положеннями щодо цінності свободи у чоловічій моделі цивільного партнерства і пояснює їхню меншу схильність до формалізації відносин.

Суттєві відмінності простежуються і в структурі міжособистісних взаємин. Високий рівень егоїстичності у чоловіків (M = 8,1) поєднується з низькою залежністю (M = 3,8), що вказує на домінування автономної позиції у стосунках. У жінок, навпаки, спостерігається поєднання високої залежності (M = 7,4) та альтруїстичності (M = 8,6), що свідчить про орієнтацію на підтримку партнера та збереження емоційної єдності. Таке поєднання показників формує асиметричну модель взаємодії, у якій жінка виступає як емоційний стабілізатор, тоді як чоловік – як автономний учасник партнерства. Подібна структура взаємин створює передумови для виникнення напруги, особливо в умовах невизначеного соціального статусу цивільного шлюбу.

Показники задоволеності шлюбом демонструють відносну збалансованість, однак із незначною перевагою у чоловіків (M = 30,2 проти 29,4 у жінок). Це свідчить про те, що чоловіки загалом більш комфортно почуваються у форматі цивільного співжиття, тоді як жіноча задоволеність є більш залежною від перспективи стабілізації відносин.

У ході дослідження встановлено, що цивільний шлюб є асиметричною формою партнерства, у якій спостерігаються суттєві гендерні відмінності. Жінки більш орієнтовані на емоційну близькість і стабільність, тоді як чоловіки – на автономію та неформальність відносин. Емпіричні дані підтвердили, що жінки характеризуються вищою тривожністю, залежністю та альтруїстичністю, а чоловіки – більшою схильністю до уникання близькості та егоїстичністю. Це формує різні очікування від партнерства і створює потенційні зони напруги. З'ясовано, що чоловіки загалом відчувають більший комфорт у цивільному шлюбі, тоді як задоволеність жінок залежить від перспективи його офіційного оформлення. Отже, стабільність цивільного шлюбу залежить від здатності партнерів узгоджувати потреби у близькості та автономії.

Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами, соціальними працівниками і консультантами центрів планування сім'ї для роботи з молодими парами та підкреслюють необхідність персоналізованого підходу при консультуванні молодих пар у цивільному шлюбі, оскільки за ідентичним форматом співжиття можуть стояти діаметрально протилежні емоційні патерни. Робота з цивільними партнерами потребує особливої методологічної гнучкості та врахування специфічного статусу шлюбу.

Психологам рекомендується зосереджувати увагу на деконструкції «статусної ілюзії», розвитку емоційного інтелекту партнерів та синхронізації їхніх рольових очікувань.

Фахівцям сфери дошлюбного консультування варто також після індивідуальних консультацій розглядати можливість проведення групових заходів (тренінги, клуби), оскільки досвід інших цивільних пар створює ефект нормалізації переживань. Учасники бачать, що їхні проблеми не є унікальними чи свідченням «неправильності» їхнього кохання, а є закономірними етапами розвитку фактичного шлюбу. Обмін стратегіями подолання труднощів у групі сприяє швидшій трансформації деструктивних установок та формуванню солідарності в парі. Групова робота особливо корисна для чоловіків, які в колі інших чоловіків легше визнають свою потребу в близькості, відмовляючись від маски надмірної незалежності.

Практична значущість дослідження полягає у можливості врахування отриманих даних у реальній консультативній практиці та впровадженні відповідних стратегій, що дозволить консультантам ефективно працювати з парами, перетворюючи стихійне співжиття на свідомо побудований та емоційно безпечний шлюб.

Жигло О. О.
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова, Україна

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УНІВЕРСИТЕТІ ЯК ОСНОВА ТРАВМО-ІНФОРМОВАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна парадигма вищої освіти в Україні зазнає докорінних трансформацій під впливом тривалого впливу воєнних дій, що зумовлює гостру потребу у впровадженні травмо-інформованого підходу в освітній процес закладів вищої освіти. Питання створення безпечного освітнього середовища перестає бути суто технічним або організаційним аспектом і переходить у площину фундаментальної психолого-педагогічної умови, без якої неможливе якісне засвоєння професійних компетентностей майбутніми фахівцями.

Травмо-інформоване навчання ґрунтується на визнанні того факту, що значна частина суб'єктів освітнього процесу має безпосередній або опосередкований досвід психотравматизації, який суттєво впливає на когнітивні здібності, пам'ять, концентрацію уваги та здатність до соціальної взаємодії.

Травматичний досвід призводить до перебування нервової системи у стані постійної гіперпильності, що блокує роботу префронтальної кори головного мозку, відповідальної за аналітичне мислення та засвоєння нової інформації.

Концептуальні засади травмо-інформованої педагогіки передбачають зміну фундаментального запитання викладача до студента з дефіцитарного підходу на ресурсний, де пріоритетом стає не лише оцінка результатів навчання, а й розуміння внутрішнього стану особистості (Пометун О., Сєрова Г., 2025).

Побудова безпечного простору в університеті базується на шести ключових принципах, серед яких фізична та емоційна безпека, довіра та прозорість, підтримка рівних, співробітництво, надання права вибору та врахування культурно-історичних особливостей досвіду того, хто навчається (Making Cents International, 2023).

Перший етап створення безпечного простору полягає у забезпеченні фізичної та психологічної стабільності освітнього середовища, що в університетському контексті вимагає переосмислення ролі викладача як гаранта стабільності. Це передбачає не лише наявність облаштованих укриттів, а й чітку архітектоніку кожного заняття, передбачуваність алгоритмів дій викладача та завчасне інформування про будь-які зміни в навчальному плані чи формах контролю.

Прозорість у комунікації та гранична чіткість критеріїв оцінювання мінімізують рівень фонової тривожності студентів, оскільки когнітивна невизначеність є одним із найпотужніших тригерів для осіб із досвідом травматизації. Викладач вищої школи має виступати не лише транслятором знань, а й модератором етичної безпеки, рішуче присікаючи будь-які прояви булінгу, прихованої дискримінації або знецінення суб'єктивного досвіду іншої особи.

Важливим елементом архітектури безпеки є впровадження постійних механізмів зворотного зв'язку, де здобувачі освіти можуть анонімно повідомляти про фактори, які викликають у них стан дискомфорту, перевтоми або відчуття загрози під час навчання. Це дозволяє адміністрації та викладацькому складу коригувати освітню стратегію в режимі реального часу, роблячи її максимально гнучкою та адаптивною до мінливих потреб аудиторії в умовах суспільної нестабільності.

Другий аспект травмо-інформованої моделі стосується змістового наповнення та трансформації методичного інструментарію вищої школи. Науково-педагогічний працівник має здійснювати критичний аудит навчального контенту, виявляючи матеріали, що можуть містити потенційні тригери ретравматизації без відповідної психологічної підготовки групи. У разі об'єктивної необхідності розгляду емоційно складних або контроверсійних тем обов'язковим є використання інструменту попереджувальних зауважень, які надають студенту право свідомого вибору щодо ступеня своєї залученості в дискусію.

Травмо-інформований підхід вимагає від викладача розширення репертуару методів навчання, зокрема інтеграції інноваційних технологій, що сприяють емоційній саморегуляції та відновленню когнітивного ресурсу студентів. Зокрема, застосування методів візуальної метафори та асоціативних карт у навчальному процесі дозволяє студентам вербалізувати складні внутрішні стани та м'яко інтегрувати травматичні фрагменти досвіду у загальну структуру особистості без ризику декомпенсації чи глибокого занурення в деструктивні емоції (Козир М., Леонтьєва І., 2025).

Такі методики стимулюють розвиток емоційного інтелекту, покращують міжособистісну взаємодію в академічній групі та допомагають відновити продуктивність мислення через активацію креативних зон мозку, що часто залишаються заблокованими при домінуванні стресових реакцій.

Третя складова формування безпечного освітнього простору – це цілеспрямований розвиток резильєнтності та соціальної згуртованості студентської спільноти як запобіжника психологічній деградації. В умовах сучасного університету безпека реалізується через створення атмосфери, де академічна помилка сприймається як органічний та необхідний етап професійного становлення, а не як інструмент адміністративного тиску чи привід для особистісного приниження.

Побудова системи підтримки за принципом рівний-рівному дозволяє здобувачам освіти відчувати свою приналежність до спільноти, що є критично важливим фактором для подолання відчуття соціальної ізоляції та відчуженості, які часто супроводжують посттравматичні стани. Викладач у цій системі перебирає на себе функцію фасилітатора взаємопідтримки, впроваджуючи

кооперативні форми роботи, що базуються на засадах синергії та співпраці, а не на жорсткій індивідуалістичній конкуренції. Надзвичайно важливим елементом стає навчання студентів прикладним навичкам психологічної самодопомоги, методам дихальної регуляції та технік заземлення безпосередньо в межах навчального часу, що сприяє швидкій нормалізації емоційного фону всієї групи та підвищує загальну резильєнтність колективу до зовнішніх подразників.

Четвертий рівень травмо-інформованого навчання передбачає глибоку трансформацію взаємовідносин між викладачем і студентом на засадах партнерства та взаємної поваги до особистісних кордонів. Безпечний простір неможливий без дотримання принципу автономії та права на самовизначення, що в освітньому процесі проявляється через надання студентам можливості обирати темп засвоєння матеріалу, форми звітності чи напрями проєктної діяльності. Це повертає молодій людині відчуття контролю над власним інтелектуальним та життєвим простором, яке систематично руйнується травматичними обставинами зовнішнього світу.

Крім того, викладач має враховувати культурні, релігійні та гендерні аспекти досвіду студентів, уникаючи стереотипізації та забезпечуючи інклюзивність освітнього середовища для всіх учасників процесу. Травмо-інформована педагогіка також актуалізує питання психологічного здоров'я самого викладача, адже ефективна підтримка студентів можлива лише за умови збереження власного ресурсу педагога та профілактики синдрому втоми від співчуття.

Ефективність травмо-інформованого навчання безпосередньо залежить від системності та послідовності впровадження безпекових заходів на всіх структурних рівнях університетського життя – від стратегічного планування адміністрації до щохвилинної взаємодії в аудиторії.

Створення безпечного освітнього простору в університеті як фундаментальної основи травмо-інформованого навчання є багатогранним завданням, яке вимагає від науково-педагогічного складу не лише бездоганної професійної компетентності, а й високого рівня емпатії, психологічної проникливості та готовності до безперервного самовдосконалення.

Це передбачає систематичну теоретичну та практичну підготовку викладачів у сфері нейропсихології травми, що дозволяє їм вчасно ідентифікувати ознаки емоційного дистресу у студентів та адекватно на них реагувати, не допускаючи при цьому власного професійного вигорання через вторинну травматизацію та втому від співчуття.

Впровадження такої моделі дозволяє закладам вищої освіти не лише підтримувати високі стандарти якості знань у кризові періоди, а й виконувати надважливу соціальну місію – сприяти формуванню ментально стійкої, адаптивної та професійно зрілої особистості майбутнього фахівця, здатного до продуктивної діяльності в умовах глобальної невизначеності.

Травмо-інформована освіта сьогодні є не просто актуальним педагогічним трендом, а стратегічним інструментом збереження та відновлення інтелектуального потенціалу України, що забезпечує якісний перехід від пасивних стратегій виживання до активних траєкторій посттравматичного зростання та гармонійного самотворення особистості. У цьому контексті університет трансформується з суто дидактичного середовища на простір соціальної терапії, відновлення суб'єктності студента та зміцнення його внутрішніх опор, що є ключовою запорукою сталого розвитку держави у поствоєнний період.

Такий підхід гарантує не лише збереження людського капіталу, а й підвищення конкурентоспроможності майбутніх кадрів, здатних до конструктивного відновлення країни в умовах швидкоплинних суспільних трансформацій та довготривалих психосоціальних викликів. Синергія безпеки, довіри та інноваційних освітніх технологій створює життєздатну екосистему вищої школи, де кожна особистість отримує ресурс для розкриття свого потенціалу всупереч пережитим випробуванням.

Більше того, інституціалізація травмо-інформованого підходу на рівні університетських політик дозволяє сформувати нову культуру академічної взаємодії, де психологічне благополуччя визнається невід'ємним складником професійної якості освіти. Це вимагає від університетів розробки спеціалізованих програм підтримки не лише для студентів, а й для викладачів, оскільки лише ресурсний педагог здатен транслювати впевненість та створювати атмосферу емоційного контейнування.

Таким чином, безпечний освітній простір стає фундаментом для виховання покоління професіоналів, які володіють не лише глибокими знаннями, а й високим рівнем емоційної стійкості, емпатії та здатності до самодопомоги. В кінцевому підсумку, саме такий цілісний підхід до навчання в умовах травми дозволить вищій школі стати драйвером ментального оздоровлення нації, забезпечуючи інтелектуальний та духовний суверенітет України в довгостроковій перспективі.

Ігумнова О. Б.
Хмельницький національний університет, Україна

КОГНІТИВНА ГНУЧКІСТЬ ЯК ФАКТОР РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ

У сучасних умовах проблема збереження ментального здоров'я набуває особливої гостроти. Хронічний стрес виснажує адаптаційні ресурси особистості, часто призводячи до депресивних та тривожних станів. Одним із ключових внутрішніх ресурсів, що дозволяє людині не лише протистояти тиску обставин, а й відновлюватися після випробувань, є резильєнтність. У когнітивно-поведінковій парадигмі центральним механізмом формування резильєнтності розглядається когнітивна гнучкість.

Когнітивна гнучкість розглядається у сучасній психології як багатогранний конструкт, що охоплює здатність особистості адаптивно перемикати мисленнєві процеси, когнітивні установки та поведінкові стратегії у відповідь на динамічні зміни зовнішнього середовища. Відповідно до положень теорії когнітивної гнучкості (Спіро Р., 1991), цей феномен базується на здатності реконструювати власні знання залежно від контексту ситуації. В основі процесу лежить виконавчий контроль та здатність до гальмування домінантних, проте дезадаптивних реакцій. У межах когнітивно-поведінкової парадигми когнітивна гнучкість виступає функціональним антиподом когнітивної ригідності. Остання в умовах хронічного стресу стає деструктивним механізмом, що проявляється через: «тунельне мислення»: звуження фокуса уваги виключно на загрозі; румінації (Нолен-Хуксема С., 2000): нав'язливе повторення негативних думок, що виснажує когнітивний ресурс; «катастрофізацію» (Бек А., 2001): фіксацію на найгірших сценаріях, що блокує раціональне планування.

Резильєнтність, у свою чергу, згідно з дослідженнями Е. Мастен та Дж. Бонанно (2006), не є статичною рисою, а виступає як динамічна здатність психічної системи підтримувати стабільний рівень функціонування в несприятливих умовах. Вона визначає траєкторію відновлення особистості після травматичних подій. Зв'язок між цими поняттями пояснюється через трансакційну модель стресу Р. Лазаруса (1991), де когнітивна оцінка стресора визначає подальшу адаптацію. Когнітивна гнучкість забезпечує інструментальну базу для резильєнтності: саме завдяки здатності до децентрації та відмови від ригідних переконань особистість отримує можливість трансформувати деструктивний досвід у конструктивне навчання. Таким чином, високий рівень гнучкості дозволяє людині не просто чинити опір стресу, а пластично адаптуватися до нього, що є основою психологічного благополуччя за С. Хаєсом (теорія психологічної гнучкості в АСТ) (Хаєс С. 2015).

Реалізація резильєнтності як динамічного процесу адаптації можлива лише за умови високої пластичності когнітивної сфери. Взаємодія цих конструктів здійснюється через три фундаментальні механізми:

1. Когнітивний рефреймінг та когнітивна переоцінка в умовах тривалого стресу виступають важливими механізмами психологічної адаптації, що забезпечують зміну способу інтерпретації стресогенних подій. Індивіди з високим рівнем когнітивної гнучкості демонструють здатність до оперативного перегляду семантичного значення подій, переосмислюючи ситуацію не лише крізь призму загрози, а й через можливості адаптації, навчання чи особистісного зростання. Замість автоматичної фіксації на деструктивних аспектах ситуації («непереборна загроза», «крах сподівань»), вони здійснюють пошук альтернативних контекстів.

Стресор трансформується у категорію «виклику» або «досвіду, що піддається управлінню», що змінює характер його когнітивної оцінки – із загрозливого та дестабілізуючого на такий, що сприймається як потенційно контрольований і такий, з яким можливо впоратися. Подібна переоцінка сприяє зміщенню локусу контролю всередину, посилюючи відчуття суб'єктності, особистісної ефективності та здатності впливати на перебіг подій. На нейропсихологічному рівні це супроводжується активізацією префронтальної кори, яка забезпечує виконавчий контроль, когнітивну регуляцію та модулює реактивність амигдали, відповідальної за генерацію емоційних реакцій страху та тривоги. У результаті послаблюється інтенсивність негативного афективного відгуку, зокрема страху, гніву, безпорадності чи відчаю, знижується емоційна реактивність та ймовірність дезорганізації поведінки під впливом стресу. Такий механізм сприяє збереженню психоемоційної рівноваги, запобігає накопиченню хронічного напруження,

зменшує ризик психоемоційного виснаження та підтримує адаптивне функціонування особистості в умовах тривалого стресового навантаження.

2. Диференціація та адаптивність копінг-стратегій в умовах хронічного стресу виступають важливими проявами когнітивної гнучкості, оскільки саме вони забезпечують варіативність реагування відповідно до змінних вимог ситуації. Хронічний стрес часто трансформує умови функціонування особистості, змінюючи «правила гри» та роблячи звичні методи подолання – такі як посилений контроль, надмірна раціоналізація, уникнення або емоційне дистанціювання – малоефективними або навіть дезадаптивними. У таких умовах використання ригідних, автоматизованих моделей поведінки може призводити до посилення напруження, фрустрації та виснаження, оскільки вони не відповідають новим викликам середовища.

Когнітивна гнучкість дозволяє індивіду здійснювати об'єктивний аналіз ефективності поточної поведінки, оцінювати, наскільки наявні способи реагування відповідають актуальним вимогам ситуації, та за потреби своєчасно змінювати неадаптивні стратегії. Завдяки здатності до «когнітивного перемикання» особистість переходить від ригідного утримання неефективних моделей реагування до пошуку нових способів дії, які краще відповідають умовам середовища. Це передбачає не лише зміну конкретних поведінкових тактик, а й ширшу перебудову способів осмислення стресової ситуації, вибору пріоритетів і модифікацію моделей саморегуляції. Саме така метакогнітивна здатність до переоцінки власних стратегій реагування виступає важливою умовою адаптивного функціонування в умовах пролонгованого стресового навантаження.

Завдяки цьому індивід здатний не лише змінювати конкретні поведінкові тактики, а й диференціювати копінг залежно від характеру стресора: в одних ситуаціях активізувати проблемно-орієнтовані стратегії, в інших – звертатися до емоційної саморегуляції, соціальної підтримки або прийняття обставин, які неможливо змінити. Саме така гнучка варіативність реагування забезпечує відповідність між вимогами ситуації та обраними способами подолання. Такий механізм особливо важливий в умовах хронічного стресу, коли стандартні або звичні копінг-стратегії можуть втрачати свою результативність, а успішна адаптація потребує постійного перегляду та оновлення репертуару способів реагування.

У цьому контексті відбувається перехід від переважно емоційно-фокусованого копінгу, спрямованого лише на тимчасове зниження внутрішнього напруження або «заглушення» болю, до проблемно-орієнтованих підходів, що передбачають активний пошук рішень, залучення нових ресурсів, перегляд цілей, перепланування дій та модифікацію поведінкових стратегій. Така переорієнтація сприяє переходу від пасивного реагування до активної адаптації, де суб'єкт не лише знижує емоційний дистрес, а й реально впливає на ситуацію або ефективно пристосовується до її обмежень. Водночас здатність комбінувати різні копінг-стратегії, а не обмежуватися однією домінантною моделлю реагування, посилює поведінкову гнучкість і розширює адаптаційний потенціал особистості.

У результаті людина не витрачає психічний ресурс на підтримання неефективних форм поведінки чи «боротьбу з вітряками», а спрямовує його на адаптацію до реальних умов, що підвищує стресостійкість та зменшує ризик виснаження. Саме така здатність до гнучкого перегляду стратегій реагування, відповідно до підходу Дж. Бонанно, становить одну з ключових характеристик резильєнтності, оскільки відображає не просто опір стресу, а динамічну здатність особистості відновлювати рівновагу, зберігати функціональність та ефективно адаптуватися попри тривалі труднощі й нестабільність середовища.

3. Зниження рівня когнітивного злиття є важливим механізмом, через який когнітивна гнучкість сприяє підтриманню резильєнтності в умовах хронічного стресу. Важливим аспектом цієї взаємодії є здатність особистості дистанціюватися від власних внутрішніх процесів – думок, емоцій, образів, катастрофічних прогнозів – не ототожнюючись із ними повністю. Когнітивна гнучкість дозволяє сприймати думки не як пряме відображення об'єктивної реальності чи беззаперечні факти, а як транзитні ментальні події, що виникають у свідомості, можуть змінюватися, переоцінюватися та не обов'язково мають визначати поведінку суб'єкта. Така позиція суттєво послаблює ригідний вплив автоматизованих когнітивних схем, які в умовах тривалого стресу часто набувають загрозливого, самопідсилювального характеру.

Механізм когнітивного злиття полягає в тому, що замість злиття з негативним когнітивним змістом – наприклад, автоматичного ототожнення себе з думкою «я не впораюся», «усе безнадійно», «я в небезпеці» – індивід займає позицію спостерігача щодо власного внутрішнього досвіду: «у мене з'явилася думка, що я не впораюся». Така метакогнітивна дистанція створює психологічний простір між стимулом і реакцією, у межах якого стає можливим свідомий вибір

поведінки, а не автоматичне підпорядкування тривожним або катастрофічним сценаріям. У цьому полягає принципова відмінність між реактивним функціонуванням, керованим когнітивним злиттям, та адаптивним реагуванням, опосередкованим когнітивною гнучкістю.

У нейропсихологічному вимірі цей процес пов'язаний із посиленням регуляторної ролі префронтальної кори, що забезпечує контроль над автоматичними емоційними реакціями, знижує реактивність амигдали та підтримує рефлексивне, а не імпульсивне реагування. Це особливо важливо в умовах хронічного стресу, коли повторювані загрозливі думки можуть набувати характеру румінацій, посилювати тривожність і відчуття безпорадності. Когнітивна дефузія зменшує їхній вплив, послаблює поведінкову детермінацію та підтримує психологічну автономію. У результаті знижується вплив автоматичних негативних думок на поведінку, зменшується когнітивна ригідність і ризик фіксації на деструктивних інтерпретаціях досвіду.

У ширшому контексті зниження когнітивного злиття пов'язане з розвитком психологічної гнучкості як здатності діяти відповідно до власних цінностей і вимог ситуації, а не під впливом автоматичних когнітивних реакцій. Це дає змогу ефективніше регулювати стрес і трансформувати кризовий досвід у ресурс адаптації та розвитку. Таким чином, когнітивна гнучкість виступає своєрідним «процесором», який переробляє стресову інформацію у адаптивні стратегії поведінки, знижує ризик дезадаптації та створює умови, за яких потенційна психотравма може бути не лише подолана, а й інтегрована як чинник особистісного зростання.

Отже, когнітивна гнучкість є предиктором резильєнтності, виступаючи динамічним механізмом, що забезпечує психологічну маневровість особистості. В умовах хронічного стресу саме здатність до когнітивного перемикання та відмова від ригідних схем мислення визначає межу між дезадаптацією та посттравматичним зростанням. Для практикуючих психологів та фахівців у сфері психічного здоров'я результати дослідження дають підстави для наступних рекомендацій щодо розбудови психологічної роботи:

1. Діагностичний етап: необхідно інтегрувати в оцінку стану клієнта методики вимірювання когнітивної гнучкості (наприклад, опитувальник когнітивної гнучності (CFI) або проективні методи) для виявлення зон «ригідного застрягання».

2. Техніки децентрації та майндфулнес: слід приділяти увагу розвитку навичок «спостереження за думками». Це допомагає клієнту розірвати автоматичне злиття зі стресогенним контентом і створити простір для формування нових, гнучких інтерпретацій.

3. Тренування когнітивного перемикання: ефективним є використання вправ на генерацію множинних альтернатив. Клієнтам пропонується створювати не менше 3–5 різних пояснень для однієї стресової ситуації, що поступово руйнує «тунельність» сприйняття.

4. Поведінкова активація через експеримент: розвиток резильєнтності потребує перевірки нових гнучких установок на практиці. Поведінкові експерименти дозволяють клієнту переконатися, що відмова від старих стратегій (наприклад, надмірного контролю) не призводить до катастрофи, а навпаки – вивільняє ресурс.

Інтеграція методів розвитку гнучкості мислення у протоколи допомоги при тривалому стресі дозволяє не лише купірувати симптоми тривоги, а й сформувати стійкий внутрішній ресурс клієнта, який дозволить йому залишатися функціональним у майбутніх кризових ситуаціях.

Кабузенко І. В.
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПРАЦІВНИКІВ

Питання психологічного благополуччя працівників останніми роками набуває все більшого значення для ефективності організацій. Стрес, емоційне вигорання та психоемоційні розлади дедалі частіше зустрічаються серед персоналу, що працює в умовах високої невизначеності, конкуренції та постійних змін. Одним із суттєвих предикторів ментального стану працівників є їхнє сприйняття справедливості, зокрема рівень прозорості, об'єктивності та ставлення керівництва (Magnavita N. та ін., 2022). Дослідження показують, що несправедливе робоче середовище супроводжується вищим рівнем стресу, збільшенням психосоматичних реакцій та погіршенням психічного самопочуття співробітників (Cachón-Alonso L., Elovainio M., 2022).

У науковій літературі справедливість розглядається як багатовимірне явище. Дж. Колквіт запропонував модель, що включає чотири компоненти: процедурну (прозорість і обґрунтованість рішень), розподільчу (справедливість у винагородах), міжособистісну (ставлення з боку керівників) та інформаційну (достовірність і повнота комунікації) (Colquitt J., 2001). Підхід ціннісно-діалогічної психології підкреслює, що справедливі відносини досягаються через безсторонність, толерантність і відкритий діалог між сторонами, що закладає психологічний фундамент рівності. Це означає, що організація повинна забезпечувати прозорі процедури, справедливий розподіл винагород та можливості висловлювати думку (Клочек Л., 2021). Дослідження Л. Качон-Альонсо та М. Еловаініо показує, що низький рівень справедливості суттєво пов'язаний із погіршенням психічного здоров'я працівників, зростанням стресу, порушенням сну та підвищеним ризиком захворювань і лікарняних (Cachón-Alonso L., Elovainio M., 2022).

Емпіричні дані, отримані науковцями з різних європейських країн, також підтверджують позитивний зв'язок між справедливістю та ментальним здоров'ям персоналу. Зокрема, італійське дослідження серед медпрацівників встановило: загальний рівень організаційної справедливості є значущим фактором стресу. Причому найбільше стресу спричинює нестача розподільчої справедливості (Magnavita N. та ін., 2022). У Німеччині було зафіксовано, що навіть незначне підвищення відчуття справедливості призводить до зниження рівня стресу працівників (Krys S., Ewers J., Achtenberg J., 2024). У сфері готельного бізнесу працівники, які відчувають високий рівень справедливості, демонструють кращі показники благополуччя та нижчий рівень вигорання (Edeh F. O. та ін., 2025).

Подібні результати зафіксовані в азійських країнах. Зокрема, у Пакистані високий рівень справедливості корелює з підвищеним рівнем суб'єктивного благополуччя (Ali A. та ін., 2023). В Індонезії встановлено, що працівники, які відчувають справедливе ставлення керівництва, мають вищий рівень психологічного комфорту, залученості та «організаційного добробуту» (well-being) (Fransiska A., Turangan J. A., 2023). Китайське дослідження серед медсестер продемонструвало, що несправедливість у стосунках з керівництвом пояснює понад 20 % варіації показників стресу (Sun J. та ін., 2023). В індійській авіакомпанії організаційна справедливість виявилась тісно пов'язаною із загальною задоволеністю працею (Menon S., Wadke R., 2016).

Окрему увагу дослідники приділяють процедурній та інформаційній справедливості. На прикладі роздрібної компанії було встановлено, що чітка комунікація рішень, відкритість та визнання внеску працівників сприяють зниженню тривожності та формуванню безпечного робочого середовища (Cahyono D., Abadiyah R., 2024).

Разом з тим вплив справедливості не є статичним. Дослідження показують, що макроекономічні чинники, такі як рівень безробіття або нестабільність ринку праці, здатні змінювати силу впливу несправедливості на здоров'я (Sarnecki A. та ін., 2024). Управлінський стиль також виявляється критичним фактором. Так, науковцями з боснійського університету доведено, що авторитарний стиль посилює відчуття несправедливості та знижує емоційний стан працівників (Gavrić T., Jaganjac J., 2020).

На практиці підвищення рівня організаційної справедливості пов'язане з конкретними управлінськими рішеннями. Зокрема, рекомендують організовувати тренінги для менеджерів з розвитку етичного та інклюзивного стилю керівництва. Окремий акцент робиться на побудові прозорих процедур оцінки, просування й винагороди. Такі заходи допомагають працівникам відчувати довіру до організації (Karthick K. K. та ін., 2024). Загалом, у рамках програм сприяння здоров'ю на робочому місці впроваджують комплексні заходи: опитування працівників щодо умов праці, практики залучення персоналу до прийняття рішень, політики конфіденційного зворотного зв'язку.

Підсумовуючи, можна сказати, що відчуття справедливості в організації суттєво впливає на психічний стан працівників. Вона визначає рівень стресу, емоційного стану та загального психологічного благополуччя персоналу. Сприйняття справедливості формується через прозорість процедур, об'єктивність рішень, якість комунікації та стиль взаємодії керівництва з працівниками. Недостатній рівень справедливості призводить до зростання тривожності, вигорання та погіршення фізичного і психічного стану співробітників. Водночас її підвищення сприяє зміцненню довіри, залученості та задоволеності працею.

Емпіричні дані з різних країн підтверджують універсальність цього зв'язку незалежно від галузі чи культурного контексту. Вплив справедливості може змінюватися під дією зовнішніх умов і внутрішніх управлінських практик, зокрема стилю лідерства. Тому впровадження

системних підходів до забезпечення справедливості має стати одним із пріоритетів сучасного менеджменту.

Подальші дослідження доцільно зосередити на більш детальному аналізі факторів і механізмів цього зв'язку. Доцільно також оцінювати ефективність конкретних дій. Окремий перспективний напрям – дослідження сприйняття справедливості різними групами стейкхолдерів: працівниками, керівниками середньої ланки, топ-менеджерами, власниками та членами наглядових рад. Такі групи мають різні цілі та рівень відповідальності, що може зумовлювати відмінності у сприйнятті різних видів справедливості. Дослідження цих відмінностей дозволить глибше зрозуміти, як формується організаційна культура справедливості та які управлінські дії можуть бути ефективними для різних цільових груп.

Капітонова С. С.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА СПОНТАННОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення адаптивності практичних психологів до роботи в Україні в умовах війни, що вимагає від фахівців гнучкості мислення та неординарних підходів. Розвиток креативності та спонтанності є важливим ресурсом для оптимізації консультативного процесу, розробки інноваційного інструментарію та забезпечення ефективної психологічної допомоги відповідно до викликів сучасності.

Уперше поняття «креативність» використав Д. Сімпсон у 1922 році. Він вважав, що креативність – це уміння людини відмовитися від шаблонних способів мислення, зруйнувати у процесі мислення ординарний порядок виникнення ідей. Потім у 1950 році Дж. Гілфорд у своєму зверненні при вступі на посаду президента Американської психологічної асоціації запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні креативності. Саме завдяки йому поняття набуло поширення (Павленко В., 2016).

Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції, разом з операціями перетворення, основою креативності. Дивергентним (від лат. divergentis – той, що розгалужується у різні сторони) у психології називають альтернативне мислення, яке йде всупереч причинно-наслідковим зв'язкам (на відміну від конвергентного мислення, коли людина знаходить єдине рішення і припиняє процес пошуку). Такий тип мислення дає можливість для багатьох рішень на основі чітких вихідних даних та стає причиною несподіваних результатів (Михида С., 2013). Дж. Гілфорд та Е. Торренс почали розглядати креативність як загальну здібність особистості, яка здатна розвиватися за певних умов. Виділення креативності як певної здатності мислення відбулося через експерименти, в яких високий рівень IQ не гарантував вирішення багатьох нетипових задач. Для того, щоб вирішувати їх, мислення людини має бути вільним, гнучким до змін, з багатою уявою та фантазією, здатним протистояти інерції думок. Новизна відкриття Дж. Гілфорда полягала у тому, що він подивився на креативність як на універсальну здібність, яка існує у кожній людині, але через певні обставини є більше чи менше розвиненою. Тоді психологи почали розробляти вправи для розвитку гнучкості мислення, зниження впливу психологічної інерції. І навички креативно мислити почали використовувати у бізнесі, технологічному винахідництві, маркетингу, освіті тощо (Сидоров Д., 2024).

Представники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм розглядали креативність як «цінність, що надає людському життю певний сенс», а психологічною умовою розвитку креативності називали потребу людини у саморозвитку та творчій самореалізації (Шпак М., 2023). Український вчений В. Моляко дає таке визначення креативності: це якість особистості, яка відтворює її заповітну силу створювати нові цінності, приймати неординарні рішення. Він описує сім характеристик креативності особистості: її фантазію, концентрацію уваги, активність, оригінальність, винахідливість, чіткість, чуттєвість (Моляко В., 1989).

Поняття «спонтанність» набуло найбільшого поширення завдяки науковим працям Я. Морено, який створив перший театр спонтанності. Для нього спонтанність – це «поведінка і почуття, які не регулюються ззовні». Я. Морено висловив ідею, що особистості з високою спонтанністю «відкрили свій власний напрямок функціонування у здоровий, адекватний і відповідний до навколишнього середовища спосіб», а ще, що людська природа має необмежену

силу для спонтанної та творчої активності (Павлін Д., 2016). О. Гіршон ввів поняття «усвідомлена спонтанність». Він вважав, що для спонтанності характерна довіра до самого себе, своїх відчуттів та реакцій, а для усвідомленості – рефлексія, об'єктивність та цілісне сприйняття. Тому спеціальні техніки імпровізації можуть допомогти поєднати такі різні навички, досягти повного та цілісного самовираження (Якимчук Б. О., 2020).

Психологи гуманістичного спрямування провели глибокий аналіз феномену спонтанності, досліджуючи поняття «самоактуалізація». А. Маслоу з'єднав свободу та спонтанність, які є в самовираженні і кожному життєвому виборі людини. Е. Шостром писав, що спонтанність притаманна актуалізованій особистості, яка усвідомлює свої потреби, бажання, може бути конструктивною та щирою навіть у конфлікті (Руденок А., 2019). У концепції Б. Хаммер та М. Хаммер спонтанність визначається як творча й безпосередня відповідь на виклик, що характеризується повною інтеграцією «я» у процес діяльності без дистанції між усвідомленням та дією. Ключовою умовою реалізації справжньої спонтанності є цілісність особистості, оскільки внутрішня фрагментація та конкуренція між суперечливими самоінтерпретаціями блокують можливість автентичного реагування. За відсутності внутрішньої єдності замість вільної спонтанності виникає імпульсивність, за якої домінуючі аспекти роздробленого «я» провокують безрозсудні та неадекватні поведінкові акти (Hammer B., 2015). Американські психологи Д. Кіппер, Д. Грін та А. Пропак провели дослідження зв'язку спонтанності з креативністю та імпульсивністю. Вони виявили стійкий позитивний зв'язок між спонтанністю та креативністю та негативний зв'язок між спонтанністю та імпульсивністю (Kipper D., 2010).

Є також актуальні дослідження українських психологів. Ю. Мартинюк у своєму дослідженні креативності виявив, що уява як компонент креативності корелює з таким рівнем самоактуалізації як спонтанність, і підтвердив, що цей зв'язок прямий та сильний (Мартинюк Ю., 2023). А. Трофімов, Л. Карамушка, Т. Андрущенко, В. Зеленін і Д. Трофімова провели об'ємне дослідження феномену спонтанності і дослідили взаємозв'язок спонтанності не тільки з креативністю, а і з такими якостями особистості, як автономність, інтернальність, толерантність до невизначеності (Трофімов А., 2021).

В професійному діяльності та професійному мисленні практичного психолога М. Горенко визначив головні напрямки проявлення креативності: при формулюванні клієнтського запиту та професійних цілей у роботі з клієнтом; у продуктивній та якісній роботі над запитом, у поєднанні оригінальності, конструктивності і реальності погляду на запит; у здатності психолога до пошуку нових, альтернативних рішень; у наявності його спрямованості до професійних інновацій. Креативність стає ключовим фактором професійного розвитку мислення практичного психолога на межі його інтелектуальної та особистісної сфер, а також одночасним проявленням рівня його креативного потенціалу. Так як професійна діяльність практичного психолога передбачає розв'язання нестандартних, складних, несподіваних, невизначених ситуацій, де потрібно застосовувати інтуїцію, винахідливість, творчість. Отже, креативність є професійно значущою якістю практичного психолога (Горенко М., 2022).

Професійна діяльність практичного психолога має такі творчі завдання, для яких треба бути ще й майстром імпровізації – вміти відчувати момент, проживати «тут і зараз» в бурхливому потоці подій, витримувати невизначеність. Для цього треба розвивати спонтанність (Винницька У., 2010). Л. Вестерхоф визначив, що саме завдяки розвитку спонтанності у відносинах з клієнтом можна досягти кращих результатів у психотерапії. Він посилається на ряд авторів. Так Д. Гехарт називає терапевтичну спонтанність здатністю природно й автентично текти в різноманітних контекстах і ситуаціях. За Мінучіном, спонтанний терапевт використовує різні аспекти себе у відповідь на різні соціальні контексти. Спонтанність як вираження текучого «я» постійно створює нові істини, «я» та реальності. Спонтанна вільна асоціація слів, яку З. Фройд використовував для лікування своїх пацієнтів, ґрунтується на уявленні про те, що спонтанне вираження дозволяє з'явитися несвідомим аспектам, зменшуючи їхній репресивний контроль. Психотерапевт І. Ялом писав, що терапевт повинен встановити стійкі стосунки з клієнтом, які характеризуються щирістю, позитивною безумовною повагою та спонтанністю. Дж. Зінкер пропонує розвивати творчі процеси як протидію самоконтролю, оскільки це гальмує та обмежує спонтанність та оригінальність (Westerhof L. L., 2018). Як вважає А. Кіндлер, фундаментальним компонентом зміни парадигми сучасного психоаналізу та психоаналітичної психотерапії стало визнання автентичності терапевта, включаючи його спонтанність, законним компонентом психоаналітичного процесу, що полегшило прийняття та більш ретельний розгляд спонтанності та готовності до імпровізацій (Kindler A., 2010).

Отже, креативність і спонтанність є взаємопов'язаними, але водночас автономними психологічними феноменами, які виступають ключовими ресурсами професійної ефективності практичного психолога в умовах невизначеності, криз і травматичних соціальних змін. Узагальнення класичних і сучасних підходів дозволяє розглядати креативність як універсальну здатність до продукування нових ідей і рішень, а спонтанність – як інтегративну характеристику автентичного, гнучкого та контекстуально адекватного реагування. Важливо, що спонтанність, на відміну від імпульсивності, передбачає внутрішню цілісність особистості та рефлексивність, що забезпечує її конструктивний характер у професійній взаємодії. Результати сучасних досліджень, зокрема українських науковців, підтверджують наявність тісного зв'язку між креативністю та спонтанністю, а також спонтанності з такими якостями особистості, як автономність, інтернальність, толерантність до невизначеності, що є критично важливими якостями для психологічної практики в умовах війни. У професійній діяльності психолога ці якості проявляються у здатності до гнучкого формулювання запиту, варіативності інтервенцій, створення індивідуалізованих підходів та ефективного реагування на складні, нестандартні клієнтські ситуації. Спонтанність, зокрема, виступає механізмом «живого контакту» в терапевтичному процесі, сприяючи автентичності взаємодії, зниженню ригідності професійних ролей та актуалізації глибинних психічних процесів клієнта. Таким чином, розвиток креативності та спонтанності доцільно розглядати як стратегічний напрям підготовки та професійного супроводу практичних психологів в Україні.

Перспективними є розробка та впровадження спеціалізованих програм розвитку цих якостей, інтеграція технік імпровізації, тілесно-орієнтованих та експериментальних підходів у навчання і супервізію, а також подальші емпіричні дослідження їх впливу на ефективність психологічної допомоги. Це дозволить підвищити адаптивний потенціал фахівців і забезпечити більш релевантну, гнучку та інноваційну психологічну підтримку населення в умовах сучасних викликів.

Караміна О. М., Костенко В. Г.
Комунальний заклад «Костянтинівський медичний фаховий коледж», Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Початок повномасштабної війни суттєво змінив життя кожного українця. Постійна небезпека, загроза фізичних травм, тривожність і стрес спричинили не лише соціальні, а й глибокі психологічні проблеми серед населення.

У цих умовах одним із ключових завдань закладів передвищої освіти є забезпечення системної соціально-психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу. Попри складні життєві обставини, здобувачі освіти, їхні батьки та педагогічні працівники продовжують реалізовувати право на освіту та адаптуються до нових реалій воєнного часу.

Важлива роль у цьому процесі належить соціальному педагогу, який координує взаємодію коледжу, родини та громадськості, забезпечуючи інтегрований підхід до соціально-психологічного супроводу студентської молоді. В умовах дистанційного навчання особливого значення набуває ефективна комунікація, що реалізується через телефонний зв'язок, соціальні мережі, месенджери та відеоконференції.

Соціально-психологічний супровід передбачає не лише реагування на проблеми, а й превентивну діяльність: своєчасне виявлення чинників ризику, профілактику негативних явищ та формування навичок збереження психічного здоров'я. Особлива увага приділяється здобувачам освіти, які перебувають у складних життєвих обставинах, а також студентам пільгових категорій.

Станом на 1 вересня 2025 року у коледжі навчалося 399 здобувачів освіти, серед яких 201 – внутрішньо переміщені особи, 12 – особи з інвалідністю, 18 – діти-сироти та позбавлені батьківського піклування, 8 – діти учасників бойових дій, 5 – безпосередні учасники бойових дій. Проведений моніторинг засвідчив, що близько 87 % студентів були змушені змінити місце проживання, а понад 13 % перебувають за кордоном.

Майже зі всіма здобувачами освіти, протягом першого півріччя 2025-2026 навчального року були проведені онлайн-бесіди, під час яких було з'ясовано, що майже 87 % студентів покинули свої місця проживання, та на сьогодні мешкають з батьками або зі своїми родинами у різних куточках України, де наразі безпечніше працювати та навчатись, із них Дніпропетровська

область – 24 %, Київська область – 23 %, Одеська область – 12 %, Полтавська область – 11 %, Львівська область – 10 %, Харківська область – 9 % тощо, а більше 13 % здобувачів коледжу мешкають за кордоном.

Водночас спостерігається тенденція до «подорослішання» контингенту: 114 студентів мають власні сім'ї, в яких виховуються 132 дитини, що на 25 % більше порівняно з попередніми роками. Їм безпосередньо надається психологічна допомога з боку як класних керівників, так і з боку соціального педагога, завідуючих відділень та адміністрації коледжу.

Понад 35 % здобувачів освіти поєднують навчання з роботою з метою підтримки своїх родин, не полишаючи прагнення здобути медичну професію. Після проведення анкетування 1 курсів, у жовтні поточного року, ми з'ясували, що 79 % прийшли до коледжу самостійно, зі своїми мріями та планами на майбутнє.

Важливою складовою соціального захисту є стипендіальне забезпечення. На сьогодні соціальну стипендію отримують 102 студенти. Організація цього процесу є складною та потребує індивідуального підходу, консультацій із сім'ями, перевірки документів і постійного супроводу, особливо щодо студентів із числа внутрішньо переміщених осіб.

З метою ефективного надання консультацій, рекомендацій і психологічної підтримки організовуються відеозустрічі, ведеться електронне листування, проводяться численні телефонні бесіди. Така комунікація дозволяє не лише допомогти у прийнятті рішень, а й емоційно підтримати студентів, адже інколи важливо просто поспілкуватися, переключити увагу на позитивні спогади та зменшити психологічне навантаження.

Важливим напрямом роботи є організація виховних заходів, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів та їх відволікання від негативного впливу кризових ситуацій, спричинених війною. Здобувачі освіти активно беруть участь у таких заходах, демонструють свої таланти, що підтверджується численними перемогами та нагородами різного рівня.

Серед заходів, спрямованих на формування відповідальної поведінки в умовах воєнного стану та збереження психологічної рівноваги, варто відзначити: соціально-психологічний колегіум «Розірви коло насильства», всеукраїнські флешмоби «Сильні не тільки духом», «Ми – нащадки козацької слави», зустріч із працівниками Центру пробації «Як не потрапити у конфлікт з законом?», відеозустріч із представниками Головного управління Пенсійного фонду України в Донецькій області «Праця молоді: права, обмеження та гарантії», цикл бесід щодо правил поведінки в умовах воєнного стану (під час повітряної тривоги, поводження з вибухонебезпечними предметами, надання першої медичної допомоги), а також відеозустрічі в межах ініціативи Першої леді України та Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Як ти?».

Значна увага приділяється створенню та поширенню інформаційно-просвітницьких матеріалів: відеороликів, буклетів, презентацій, які розміщуються на платформі Google Classroom, а за потреби – на офіційному сайті коледжу, що забезпечує постійний доступ до необхідної інформації.

В умовах дистанційного навчання педагогічні працівники працюють у посиленому режимі, опановують нові технології та методики, забезпечуючи безперервність освітнього процесу. Водночас значна частина їхньої роботи пов'язана з індивідуальною підтримкою студентів, що часто виходить за межі робочого часу.

Під час навчальних занять викладачі також інтегрують елементи соціально-психологічної підтримки: формують національну свідомість і патріотичні цінності, надають рекомендації щодо сприйняття воєнних подій, сприяють збереженню психоемоційної рівноваги студентів. Особлива увага приділяється розвитку здорового способу життя, мотивації до навчання в складних умовах, формуванню критичного мислення, комунікативних навичок, а також створенню сприятливого психологічного клімату на заняттях.

На заняттях правового спрямування акцентується увага на цінності людського життя, гідності особистості, важливості взаємопідтримки та збереження міжособистісних стосунків у складних умовах воєнного часу.

Таким чином, соціально-психологічна підтримка у коледжі здійснюється безперервно. У тісній співпраці з адміністрацією закладу, класними керівниками та педагогічними працівниками проводиться системна робота зі здобувачами освіти, спрямована на роз'яснення їхніх прав та можливостей вирішення актуальних проблем в умовах воєнного стану. Водночас важливо зберігати баланс між підтримкою та вимогливістю до якості освіти, не знижуючи рівень професійної підготовки майбутніх медичних працівників. Індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти дозволяє своєчасно виявляти причини труднощів та надавати необхідну допомогу. У подальшому планується реалізація нових заходів, спрямованих на розвиток

критичного мислення, здатності до аналізу інформації та формування відчуття соціальної включеності здобувачів освіти.

Отже, в умовах воєнного стану соціально-психологічна підтримка студентської молоді є надзвичайно актуальною та потребує консолідації зусиль усіх учасників освітнього процесу. Саме увага, розуміння та професійна підтримка з боку педагогів здатні допомогти молоді подолати труднощі та зберегти віру в майбутнє.

Як зазначає Ліна Костенко, у часи війни інколи «людям не те що позакладало вуха – людям позакладало душі». Саме тому завдання освітян – допомогти молоді не втратити чутливість, людяність і внутрішню опору.

Карпова Д. Є.
Хмельницький національний університет, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професійна підготовка майбутніх психологів у сучасних умовах вимагає не лише засвоєння фундаментальних теоретичних знань, а й формування унікальної професійної позиції. Психолог виступає головним «інструментом» власної праці, тому ефективність допомоги клієнту безпосередньо залежить від того, наскільки гармонійно фахівець поєднує свої особистісні якості з технологічними вимогами професії. В умовах стрімкої цифровізації та зростання запиту на психологічну допомогу в кризових станах, стандартних алгоритмів роботи стає недостатньо. Формування індивідуального стилю професійної діяльності (ІСПД) дозволяє майбутньому фахівцю мінімізувати ризик професійного вигорання, підвищити ефективність терапевтичного альянсу та забезпечити власну конкурентоспроможність. Як зазначає О. М. Кокун (2017), індивідуалізація діяльності виступає механізмом гармонізації об'єктивних вимог професії та суб'єктивних можливостей особистості.

Теоретичним підґрунтям дослідження ІСД стали праці Є. Климова та В. Мерліна (фундатори концепції стилю діяльності). Питання професійного становлення та формування стилю сучасного фахівця-психолога досліджували такі вчені, як: О. Кокун (психологія професійного становлення); К. Абульханова-Славська (особистість як суб'єкт діяльності); Н. Чепелєва (самопроектування та цифрова ідентичність); Т. Титаренко (психологія життєстійкості); О. Танасійчук, В. Важинський (особливості підготовки студентів-психологів).

Зазначимо, індивідуальний стиль діяльності психолога – це цілісна самоорганізуюча система, що дозволяє фахівцю ефективно реалізовувати професійні завдання, спираючись на власну індивідуальність. О. М. Танасійчук (2021) визначає його як інтегративну характеристику особистості, що відображає систему індивідуально-своєрідних способів та засобів реалізації професійних функцій.

У структурі ІСПД майбутнього психолога, спираючись на підходи Ю. Швалба (2019) та О. Танасійчук (2021), доцільно виокремити такі підсистеми:

– *Особистісно-типологічна***:** охоплює властивості темпераменту (екстраверсія/інтроверсія, темп реакцій) та емоційну стабільність.

– *Інструментально-технологічна***:** набір методів (гештальт-терапія, КПТ, арт-терапія), які фахівець обирає як найбільш співзвучні його світосприйняттю.

– *Ціннісно-смислова*: етичні установки, гуманістична позиція та професійна місія, що визначають характер взаємодії з клієнтом.

Процес становлення стилю у закладах вищої освіти зумовлений поєднанням *об'єктивних чинників* (зміст освітньої програми, професійні стандарти, етичний кодекс психолога та вплив «значущих інших» (викладачів, супервізорів, практиків)) та *суб'єктивних чинників* (рівень самооцінки студента, його мотивація до професійного зростання та здатність до професійної рефлексії. Саме рефлексія дозволяє перетворити теоретичні знання на «живий» досвід, адаптуючи їх під власну психофізичну конституцію). Як зазначає Н. М. Мишко (2016), ключову роль відіграє психологічна готовність студента до професійного самовизначення. Процес формування стилю у студентів проходить кілька етапів: від наслідування викладачів та авторитетних фахівців до апробації власних технік під час практики та супервізії. Важливим чинником формування ІСПД є професійна рефлексія, яка дозволяє студенту усвідомити свої сильні сторони та компенсувати недоліки.

Процес становлення стилю у студентів є динамічним і, згідно з дослідженнями О. А. Черепєхіної (2018), проходить такі етапи:

– *Адаптивно-копіювальна:* студент наслідує стиль роботи викладачів або відомих терапевтів.

– *Пошуково-експериментальна* (етап професійної проби): під час навчальної практики студент апробує різні техніки, відбираючи ті, що приносять найкращий результат та викликають менше внутрішнього опору.

– *Інтегративно-творча:* відбувається синтез отриманих навичок та особистісних рис. Формується авторська позиція, де методики стають природним продовженням особистості психолога.

Сучасний контекст додає до ІСПД новий вимір – цифрову ідентичність. Н. В. Чепелєва та М. Л. Смульсон (2021) наголошують, що стиль у цифровому просторі є способом самовираження особистості, що базується на усвідомленому виборі стратегій взаємодії [7]. Це підтверджують і міжнародні дослідження щодо підготовки психологів в інформаційному просторі (A. Mytnyk et al., 2023).

Таким чином, індивідуальний стиль діяльності є показником високого рівня професійної зрілості майбутнього психолога. Свідома робота над його формуванням під час навчання дозволяє студенту адаптувати теоретичні моделі під власну психофізичну конституцію, що є запорукою профілактики вигорання та успішної самореалізації у професії.

Касумова О.
Фундація «IDYLLA», «Fundacja I Pójdziesz Dalej», Warszawa, Polska
Харківська Гімназія 52, Харківський відокремлений підрозділ ГО «ART-Kharkiv», Україна
Brodniewicz T.
Prezeska Zarządu «Fundacja I Pójdziesz Dalej», Warszawa, Polska

АРТТЕРАПІЯ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: РОБОТА З БЕНЕФІЦІАРАМИ ЧЕРЕЗ ТВОРЧІСТЬ ТА ІГРОВІ ПРАКТИКИ

Сучасне суспільство характеризується глибокими трансформаційними процесами, пов'язаними з війнами, міграцією, соціальною нестабільністю та зміною ціннісних орієнтирів. У таких умовах особистість стикається з численними викликами, серед яких – втрата базового відчуття безпеки, порушення ідентичності та зростання рівня тривожності.

Особливо вразливою групою є бенефіціари, зокрема діти-біженці, які пережили травматичні події. Їхній досвід часто має до-вербальний характер і не піддається прямому осмисленню через мовлення. Це зумовлює необхідність застосування альтернативних підходів психологічної допомоги.

Важливо зазначити, що в Польща робота психологів у цьому напрямі є надзвичайно актуальною. Протягом останніх чотирьох років фахівці активно працюють з бенефіціарами, зокрема з вимушеними переселенцями, які продовжують прибувати до країни або переміщуються між різними державами. Накопичений практичний досвід демонструє ефективність системної психологічної підтримки, спрямованої на адаптацію, стабілізацію емоційного стану та відновлення особистісних ресурсів.

Травматичний досвід, як правило, зберігається на рівні емоційних і тілесних реакцій, що ускладнює його вербалізацію. Саме тому значну роль у психотерапевтичній практиці відіграють методи, що дозволяють працювати через символи, образи та метафори.

Згідно з підходами Карл Юнг, символічна діяльність є ключем до інтеграції несвідомого матеріалу. Через творчість особистість отримує можливість безпечного контакту з внутрішніми переживаннями. У цьому контексті особливого значення набуває психологічна резильєнтність як здатність адаптуватися до складних життєвих обставин і відновлювати внутрішню рівновагу.

Арттерапія створює безпечний простір для вираження внутрішніх переживань через творчі засоби – малюнок, колір, форму, композицію. Її особлива цінність у роботі з травмою полягає в тому, що вона дозволяє обійти обмеження вербального опрацювання та звернутися до глибинних, часто неусвідомлених рівнів психіки. Це дозволяє:

- екстерналізувати внутрішній досвід;
- символізувати травматичні події;
- знизити емоційну напругу;
- активізувати процеси саморегуляції.

Для дітей-вимушених переселенців та їх родин малюнок часто стає первинною мовою, через яку вони можуть передати страх, втрату або тривогу без необхідності вербального опису.

Важливим доповненням до арттерапії є використання іграшок як терапевтичного інструменту. Іграшка виступає як проєктивний об'єкт, що дозволяє клієнту перенести власні переживання у зовнішній простір.

У процесі взаємодії з іграшками бенефіціар:

- відтворює значущі або травматичні ситуації;
- експериментує з новими моделями поведінки;
- поступово переходить від позиції безсилля до позиції контролю.

Такий підхід сприяє відновленню суб'єктності та формуванню відчуття безпеки.

Поєднання арттерапевтичних та ігрових методів забезпечує комплексний вплив на психіку особистості:

1. Екстерналізація досвіду
2. Символічна репрезентація
3. Емоційна регуляція
4. Інтеграція досвіду

Ці процеси створюють основу для розвитку внутрішніх ресурсів особистості.

У процесі терапії відбувається поступове зміщення фокусу з травматичного досвіду на внутрішні ресурси. Через творчість клієнт:

- формує позитивні образи;
- відновлює відчуття контролю над власним життям;
- створює нові життєві сценарії.

Важливим аспектом є те, що ресурс не нав'язується ззовні, а відкривається у внутрішньому світі особистості.

Кінцевою метою терапевтичного процесу є не усунення травми, а її інтеграція. Це означає, що:

- травматичний досвід перестає бути домінуючим;
- з'являється можливість символічного осмислення пережитого;
- формується нова ідентичність, яка включає, але не визначається травмою.

Висновки. В умовах тривалих соціальних трансформацій і безперервних міграційних процесів роль психологічної підтримки лише зростає. Досвід роботи фахівців у Польща протягом останніх років підтверджує, що системний підхід до арттерапевтичного супроводу бенефіціарів сприяє їхній адаптації, стабілізації емоційного стану та розвитку внутрішніх ресурсів. Водночас варто підкреслити, що робота українських спеціалістів є ефективною та високопрофесійною: на сьогодні фахівці активно працюють не лише з вимушеними переселенцями, але й з польськими родинами та дітьми, які також мають травматичний досвід, відмінний за своїм змістом, проте подібний за глибиною емоційного впливу та потребою у психологічній підтримці.

Арттерапія та ігрові практики виступають ефективними інструментами, які дозволяють не лише працювати з травматичним досвідом, але й відкривати потенціал особистості для побудови майбутнього навіть в умовах невизначеності.

Кірдан Т. В.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПІЗНАННЯ У ПІДЛІТКІВ

Мотивація до пізнання є однією з основною умовою ефективного навчання підлітків, прагнення дитини здобувати нові знання. Мотивація не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування у підлітків мотивації до пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Особливого значення набуває розуміння психологічних механізмів, які забезпечують формування внутрішньої потреби до здобуття знань.

Формування мотивації до пізнання неможливо здійснити без урахування вікових особливостей дітей та їх індивідуальних психологічних характеристик.

Підлітковий вік характеризується значними змінами у когнітивній, емоційній та соціальній сферах. Саме в цей період формується здатність до абстрактного мислення,

саморефлексії та усвідомлення власних цілей, що безпосередньо впливає на розвиток пізнавальної мотивації (Коваль В. В., 2024). Важливим психологічним механізмом є розвиток внутрішньої мотивації, яка ґрунтується на інтересі, допитливості та прагненні до саморозвитку. У підлітковому віці на розвиток пізнавальної мотивації впливає здатність до абстрактного мислення, саморефлексії та усвідомлення власних цілей (Коваль В. В., 2024). Розвиток внутрішньої мотивації – це важливий психологічний механізм, який ґрунтується на інтересі, допитливості та прагненні до саморозвитку.

Пізнавальний інтерес є одним із провідних механізмів у формуванні мотивації, який формується під впливом новизни, проблемності навчального матеріалу та його практичної значущості. Підвищення рівня інтересу сприяє активізації уваги, мислення та уяви, що позитивно позначається на навчальній діяльності підлітків (Іваненко О. С., 2023).

Не менш важливим є механізм цілепокладання. Підлітки поступово навчаються ставити власні навчальні цілі та планувати їх досягнення. Усвідомлення значущості результату навчання підвищує рівень відповідальності та сприяє розвитку саморегуляції (Петренко Л. М., 2022).

Соціальні чинники також відіграють значну роль у формуванні мотивації до пізнання. Особистий приклад вчителів та батьків, підтримка однолітків, а також створення сприятливого психологічного клімату в навчальному середовищі стимулюють пізнавальну активність. Особливої уваги заслуговують інтерактивні методи навчання, які використовуються для активізації пізнавального інтересу підлітків.

Емоційний компонент мотивації проявляється через переживання успіху або невдачі. Для підтримки пізнавальних інтересів надзвичайно важливо стимулювати емоції, інтелектуальні почуття, їх потужним джерелом є емоційність навчального змісту (Друховець Н. Г.).

Важливим механізмом є також розвиток пізнавальної самостійності підлітків. Ця здатність допомагає підлітку активно, вмотивовано і без сторонньої допомоги оволодівати новими знаннями і вміннями, самостійно використовувати їх у процесі вирішення пізнавальних задач (О. В. Липецький).

Суттєву роль відіграє механізм внутрішнього контролю та самооцінки. Самооцінка є результатом передусім мислительних операцій – аналізу, порівняння, синтезу. Важливою психологічною характеристикою самооцінки є її змістовний аспект, тобто те, що становить об’єкт свідомого самооцінювання. Об’єктом самосвідомості можуть бути: предметна діяльність та її результати, поведінка людини, її моральні, розумові й фізичні якості, здібності (Терлецька Л. Г.). У підлітковому віці формується здатність оцінювати власні досягнення, що впливає на рівень мотивації. Адекватна самооцінка сприяє розвитку впевненості у власних силах та стимулює подальшу пізнавальну активність.

Особливого значення набуває розвиток рефлексії як психологічного механізму. Рефлексія виконує суттєві функції в становлення дитини як особистості й суб’єкта діяльності. Вона дозволяє особистості створювати цілісне уявлення про своє “Я”, пізнавати й об’єктивно оцінювати свої якості та власні способи діяльності, критично ставитись до себе та своєї діяльності, адекватно змінювати уявлення про себе, свої дії, тобто виконує регулятивні функції (Яворська-Вєтрова І. В., 2014).

Суттєву роль відіграє індивідуалізація навчання. Ефективним засобом індивідуалізації навчання на будь-якому рівні освіти є активне й інтенсивне використання інформаційних технологій, які дають змогу ефективно вивчати з використанням найрізноманітніших діагностичних методик індивідуально-психологічні особливості суб’єктів навчання загалом; виявляти їх здібності, здатності, схильності, загальні та предметні інтереси, особливості протікання когнітивних процесів тощо (авт. кол.: Топузов О. М., Малихін О. В., Арістова Н. О., Алєксєєва С. В., Попов Р. А., Барановська О. В., Шелестова Л. В., 2024).

Не можна ігнорувати й вплив зовнішньої мотивації, зокрема оцінювання, заохочення та покарання. Хоча вона не є настільки стійкою, як внутрішня, проте може виступати важливим стимулом на початкових етапах навчання (Данилюк В. І., 2021).

Отже, формування мотивації до пізнання у підлітків є складним багатофакторним процесом, що включає когнітивні, емоційні та соціальні механізми. Ефективна організація освітнього процесу з урахуванням цих механізмів сприяє розвитку стійкої внутрішньої мотивації та підвищенню якості навчання.

Клименко Н. С., Потапчук Є. М.
Хмельницький національний університет, Україна

ДЕФІЦИТ ПСИХОГІГІЄНІЧНИХ НАВИЧОК У ОСІБ З АДИКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Трансформаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, супроводжуються зростанням психоемоційного навантаження, невизначеністю та порушенням відчуття безпеки. В умовах тривалого стресу, зокрема військових подій, соціально-економічних змін та посткризових явищ, особистість часто стикається з труднощами у підтриманні внутрішньої рівноваги. За таких обставин адиктивна поведінка виступає як дезадаптивний спосіб регуляції напруги та засіб уникнення переживання складних емоцій, що вказує на недостатню сформованість механізмів саморегуляції (Mate Gabor, 2008). Це зумовлює необхідність комплексного аналізу ролі психогігієнічних навичок як фундаментальної складової системи самозбереження особистості.

Наукові дослідження свідчать, що значна частина особистісних труднощів сучасної людини може бути пов'язана з дефіцитом навичок самоконтролю та саморегуляції, що детально розглядається у працях Р. Баумейстера та К. Вос (2004). Психогігієна як галузь, спрямована на створення сприятливих умов для функціонування психіки, визначає раціональну організацію життєдіяльності (режим праці та відпочинку, культура харчування, інформаційна безпека) базовим фактором здоров'я (Бойчук, 2017). Проте в українському суспільстві наразі спостерігається значний дефіцит знань та практичного досвіду в галузі психогігієни. Особи, схильні до адикцій, характеризуються зниженням здатності до дотримання норм гігієни та самозбережувальної поведінки, що стає об'єктом прискіпливої уваги дослідників (Потапчук, Пилявець, 2022).

Психологічний аналіз адиктивної поведінки дозволяє розглядати її як прямий наслідок порушення системи саморегуляції особистості, що виявляється у неспроможності «тримати власний внутрішній дім у порядку» (Baumeister & Vohs, 2004). У науковій літературі адикція трактується як процес підпорядкування волі зовнішнім стимуляторам через гострий дефіцит внутрішніх ресурсів, необхідних для подолання емоційного дискомфорту (Mate Gabor, 2008). Зважаючи на те, що дефіцит психогігієнічних навичок у адиктів зумовлений впливом конкретних деструктивних чинників, особливу увагу слід приділити наступним аспектам:

Порушення механізмів самоконтролю: адиктивна поведінка часто виникає внаслідок недостатності регуляторних ресурсів, що у психології описується як стан «виснаження его». У такому стані людина втрачає здатність опиратися імпульсивним потягам і, замість застосування психогігієнічних технік стабілізації, вдається до «емоційної анестезії» речовинами, що дає лише короткочасне полегшення (Baumeister & Vohs, 2004).

Дефіцит навичок самозбережувальної поведінки: особи зі схильністю до залежностей демонструють стійке небажання рахуватися з нормами гігієни, режиму праці, харчування та відпочинку. На відміну від суб'єктів із розвиненою мотивацією до зміцнення здоров'я, адикти характеризуються саморуйнівною моделлю діяльності, де ігнорування потреб власного організму стає хронічним (Потапчук, Пилявець, 2022).

Наступним критичним чинником, що потребує уваги, є порушення режиму життєдіяльності та гігієни побуту. Психогігієна визначає чіткий розпорядок дня як базову умову відновлення психоенергетичного ресурсу, проте особи з адикціями часто виявляють неспроможність дотримуватися ритмічності у праці та сні. Відсутність навичок раціональної організації побуту та чергування навантажень призводить до стану хронічної втоми, що стає підґрунтям для пошуку зовнішніх «енерготоніків» (Бойчук, 2017).

В умовах надмірного інформаційного тиску особливого значення набуває брак інформаційної та медіа-гігієни. Адитична особистість виявляється надмірно вразливою до негативної соціальної інформації, що провокує тривожні стани та посилює потребу в ескапізмі як засобі психологічного захисту,. Нездатність критично фільтрувати контент медіапростору стає чинником додаткової невротизації особистості та стимулює розвиток інтернет-залежності як інструменту відходу від реальності (Бліхар, 2021).

Важливим аспектом у структурі адиктивної поведінки є також збої у циклі моніторингу станів (модель TOTE). Процес психологічної саморегуляції передбачає постійне тестування власного стану та його своєчасну корекцію. У осіб з адикціями спостерігається суттєвий дефіцит навичок самодіагностики: вони не здатні адекватно усвідомити розбіжність між реальним

психосоматичним станом та бажаним рівнем благополуччя, що унеможливлює вчасне звернення до внутрішніх ресурсів або отримання зовнішньої допомоги,.

Таким чином, адикція виступає як невдала спроба «самолікування» внутрішньої порожнечі та емоційного болю через відсутність сформованої здоров'язбережувальної компетентності. Провідним антиподом розвитку залежної поведінки є розвиток навичок психогігієни, зокрема інтернального локусу контролю та вміння отримувати насолоду від перебування у здоровому стані (Mate Gabor, 2008). Проведений аналіз дозволяє констатувати, що адиктивна поведінка є прямим наслідком глибокого дефіциту навичок саморегуляції (Baumeister & Vohs, 2004). Розуміння причин появи цього дефіциту дозволяє визначити оптимальні шляхи для вдосконалення програм формування здоров'язбережувальної компетентності та розробки ефективних методик розвитку навичок саморегуляції особистості. Перспективи подальших досліджень вбачаються у детальному осмисленні механізмів трансформації адиктивних патернів у конструктивні стратегії самозбереження.

Козиряцька Є. Ю., Пижук Ю. М., Карпова Д. Є.
Хмельницький національний університет, Україна

ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних реаліях проблеми хронічного стресу, тривожного розладу та емоційного вигорання проявляються у великої кількості населення світу. Згідно з результатами порівняльного соціологічного дослідження Gradus Research (Близнюк Є. В., 2024) в країнах Європи рівень стресу коливається в межах 42–48 %. Основними причинами цього є професійне вигорання, економічна нестабільність, загальна втома та нестача особистого часу. Для України показник стресу є критичним і сягає 91 %. Це, зокрема, пов'язано з наслідками повномасштабної війни, що торкнулися кожної родини та всіх людей незалежно від віку, статі чи соціального статусу. Загибель близьких, участь у бойових діях, руйнування будівель та масові еміграції є факторами, які найчастіше призводять до емоційних розладів, виснаження, а іноді – до депресії та інших психічних порушень тощо. Змінити більшість цих негативних факторів громадяни не можуть, адже військові та міжнародні конфлікти перебувають поза їхнім контролем. Проте найважливішим у таких умовах є здатність до психологічної стійкості навіть у найважчих ситуаціях. За допомогою саморегуляції, як одного з ресурсів стійкості, людина не може змінити світ навколо, проте здатна змінити своє ставлення до нього, наявних перешкод та важких випробувань, а також з новими силами прагнути покращити власний душевний стан, середовище навколо себе та, відповідно, своє життя загалом.

Зазначимо, психологічна стійкість або резилієнтність – це здатність проходити крізь життєві випробування, зберігаючи при цьому психічне здоров'я та особистісну цілісність (Храмогіна А. В., 2023). Психічна саморегуляція розуміється як здатність людини керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення психічних процесів і власної поведінки, а також вміння регулювати свою активність і діяльність (Максименко С. Д., 2024). Виходячи з цього, психологічна стійкість – це не лише здатність витримувати труднощі, а й уміння ефективно реагувати на них, зберігаючи внутрішню рівновагу. У цьому контексті психічна саморегуляція виступає ключовим механізмом стійкості, що забезпечує усвідомлене управління емоційними станами та поведінкою, сприяє адаптації навіть у надзвичайно стресових умовах і є ресурсом для підтримання стресостійкості. Володіти навичкою саморегуляції сьогодні може не кожен, проте усвідомлення можливостей, які вона відкриває для людей різного віку, професії та стану здоров'я, дає поштовх до її опанування. Це означає, що саморегуляція важлива як для людей професій, що несуть значну загрозу життю (військові, рятувальники), так і для емоційно вразливих груп населення (діти, люди похилого віку), а також для всіх нас, адже кожен у тій чи іншій мірі відчуває або відчував на собі негативний вплив стресу на життя.

Враховуючи значущість психологічної стійкості та провідну роль саморегуляції у її забезпеченні, доцільно проаналізувати конкретні механізми цього процесу. Зокрема, особливої уваги заслуговує модель регуляції емоцій Джеймса Гросса (Gross J. J., 2014), яка виокремлює п'ять послідовних етапів контролю емоційних станів. Перший – вибір ситуації, коли особа свідомо обирає уникати або вступати у певні події чи контакти, щоб зменшити ймовірність негативних емоцій. Другий – модифікація ситуації, що полягає у зміні зовнішніх умов для зниження емоційного впливу

події, наприклад перетворення конфліктної розмови на більш конструктивний діалог. Третій – розподіл уваги, який дозволяє переключати фокус на інші аспекти ситуації та зменшувати вплив емоційних тригерів. Четвертий – когнітивна переоцінка, тобто зміна смислової оцінки події: наприклад, сприймати критику не як загрозу, а як можливість для навчання. П'ятий – модифікація реакції, яка передбачає контроль фізіологічних та поведінкових проявів емоцій. Використання цих механізмів забезпечує три ключові ефекти: заспокоєння (зниження емоційного напруження), відновлення (зменшення втоми та психічного виснаження) та активізацію (підвищення ресурсів і готовності до дій), що сприяє адаптивності та психологічній стійкості особистості.

Розуміння внутрішніх механізмів саморегуляції дозволяє перейти до аналізу конкретних стратегій, які особистість обирає у відповідь на виклики середовища. Механізми, як когнітивна переоцінка чи контроль реакцій, є інструментами, а стратегії – це способи їх застосування у житті, що визначають, чи буде вплив стресу конструктивним чи деструктивним. Традиційно Стратегії поділяють на два типи: дезадаптивні та адаптивні, обидві з яких у певній мірі пригнічують стрес. Проте, якщо дезадаптивні стратегії у майбутньому ускладнюють життя людини, то адаптивні дають можливість у довгостроковій перспективі подолати негативні переживання. Часто люди обирають дезадаптивні стратегії, до яких належать: уникнення (ігнорування проблеми, відкладання її вирішення), заперечення (відмова визнавати наявність стресової ситуації), агресивні реакції (виплеск гніву та роздратування на оточення), аутоагресія (спрямування агресії на себе, самопошкодження), соціальна ізоляція (уникнення спілкування та підтримки), самозвинувачення (негативна оцінка себе, зниження самооцінки) та залежна поведінка (використання шкідливих звичок як способу втечі від стресу). Причини вибору дезадаптивних стратегій подолання стресу відображають поєднання індивідуально-психологічних та соціальних чинників: зокрема, низький рівень психічної саморегуляції ускладнює контроль емоцій і поведінки, важливу роль відіграють особистісні особливості (тривожність, низька самооцінка, емоційна вразливість), які зумовлюють схильність до негативних способів реагування. Крім того, соціальне середовище (відсутність підтримки, негативні поведінкові моделі у близькому оточенні) та вплив тривалого або інтенсивного стресу сприяють виснаженню психологічних ресурсів і зумовлюють звернення до дезадаптивних стратегій (Максименко С. Д., 2021, Кокун О. М., 2022).

На противагу дезадаптивним підходам, конструктивне подолання стресу передбачає застосування **адаптивних стратегій**, які орієнтовані на довгострокове збереження психоемоційної стабільності. До найбільш ефективних технік, що сприяють розвитку навичок саморегуляції, належать:

1. Метод 4A (*Avoid* – уникнути стресового фактора, якщо це можливо; *Alter* – змінити ситуацію або свій підхід до неї; *Adapt* – підлаштуватися під умови і шукати способи впоратися; *Accept* – прийняти те, що не можна змінити, і відпустити контроль). Цей підхід, що структурує реакцію на стрес, був популяризований у межах когнітивно-поведінкової терапії (Scott E., 2000) та в освітніх програмах клініки Майо (Mayo Clinic, 1996).

2. Дихальні практики, що стабілізують стан нервової системи: глибоке діафрагмальне дихання (вдих 4 с → затримка 1–2 с → видих 6–7 с); «квадратне дихання» (вдих 4 с → затримка 4 с → видих 4 с → затримка 4 с); метод «4-7-8» (вдих 4 с → затримка 7 с → видих 8 с). Ці техніки ґрунтуються на дослідженнях Е. Вейла (Weil A., 2010) та роботах із тактичної психології М. Дівайна (Divine M., 2013).

3. Заземлення (метод «5-4-3-2-1»: назвати 5 речей, які бачиш, 4 які чуєш, 3 відчуття тіла, 2 запахи, 1 смак); *тактильне заземлення:* відчути підлогу або стиснути предмет у руках; *візуальне заземлення*: уява безпечного місця. Техніка є частиною протоколів DBT-терапії, систематизована Л. Наджар (Najjar L., 2001) для стабілізації станів при ПТСР.

4. Тілесно-орієнтовані методи, зокрема прогресивна м'язова релаксація (напруження групи м'язів протягом 5 с із подальшим різким розслабленням або прогулянка), які знімають напруження і стимулюють виділення ендорфінів. Це класична методика, розроблена Е. Джекобсоном (Jacobson E., 1938), чия праця «Progressive Relaxation» залишається фундаментом для сучасних модифікацій.

5. Когнітивні стратегії: позитивна переоцінка ситуації (заміна негативних думок конструктивними: «це складно, але я можу спробувати поетапно») та планування маленьких кроків (розбивати завдання на прості етапи і виконувати їх по черзі, відмічаючи маленькі успіхи). Ці методи формують навички саморегуляції, заспокоюють тіло та впорядковують думки, що дає значні можливості для розвитку стійкості у буденному житті. Вперше детально описані як адаптивні копінг-стратегії у класичній праці Р. Лазаруса та С. Фолкман (Lazarus R., Folkman S., 1984).

Систематизація цих підходів у вітчизняному науковому просторі ґрунтовно представлена у дослідженнях О. М. Кокуна (2019).

Аналіз зазначених механізмів та стратегій саморегуляції як ресурс стійкості, дозволяє зробити висновки щодо їхньої ролі у збереженні ментального здоров'я. По-перше, у гострих емоціогенних ситуаціях, що супроводжуються тривогою, станами афекту чи фрустрації, саморегуляція допомагає швидко зважити можливі наслідки різних реакцій, проаналізувати варіанти дій та прийняти найефективніші й найменш ресурсозатратні з них. По-друге, у ситуаціях тривалого хронічного стресу чи тривог саморегуляція допомагає усвідомити їхні джерела, оцінити власні ресурси для подолання труднощів та планувати дії, які зменшують негативний вплив стресу на психіку. По-третє, що є критично важливим у контексті воєнних подій в Україні, саморегуляція стає інструментом адаптації до важких обставин. Вона дозволяє зміщувати фокус уваги на життєствердні аспекти, здійснювати когнітивну переоцінку цінностей та можливостей, що, зрештою, запобігає деструкції та виснаженню особистості.

Підсумовуючи, варто зазначити, що у сучасних умовах високого рівня стресу психологічна стійкість є важливим ресурсом для збереження психічного здоров'я та внутрішньої рівноваги. Саморегуляція виступає ключовим механізмом цієї стійкості, дозволяючи усвідомлено керувати емоціями, контролювати поведінку та адаптуватися до складних життєвих обставин. Регуляція емоцій відбувається через п'ять основних механізмів (вибір, модифікацію ситуації, розподіл уваги, когнітивну переоцінку та модифікацію реакції), що формують основу стратегій подолання стресу. Адаптивні стратегії зміцнюють контроль, заспокоюють тіло та впорядковують думки, тоді як дезадаптивні лише тимчасово зменшують стрес. Розвиток психічної стійкості через саморегуляцію дає можливість не лише справлятися з труднощами, а й підтримувати внутрішню рівновагу, підвищувати життєві ресурси та ефективно адаптуватися навіть до надзвичайно складних ситуацій.

Козловська Д.
Відокремлений структурний підрозділ «Хмельницький політехнічний фаховий коледж»
Національного університету «Львівська політехніка», Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Розвиток та становлення особистості завжди були темою роздумів та дослідження науковців і звичайних людей в усьому світі. Важливо, що аналіз цієї теми завжди супроводжується пошуком основних соціально-психологічні чинників становлення особистості і впливу на цей розвиток освіти, фахової підготовки, комунікації в соціумі тощо. Початкову і пріоритетну роль в такому становленні відіграє сім'я, як провідне середовище соціалізації, стиль виховання, структура сім'ї та міжособистісного спілкування. Наступною важливою сферою дослідження є соціальне середовище, самосвідомість та життєвий досвід особистості. Ми в свою чергу хочемо звернути особливу увагу на становлення особистості в процесі фахової підготовки і підкреслити, що становлення особистості є тривалим процесом, який залежить від поєднання зовнішніх соціальних умов та внутрішніх психологічних механізмів, умов навчання та вибору професійного шляху.

Особистість людини є складною системою, яка формується в процесі взаємодії біологічних і соціальних чинників. Вона включає індивідуальні психологічні особливості, соціальний досвід, систему цінностей і життєві орієнтації. Становлення особистості не є пасивним процесом, а передбачає активну участь індивіда у взаємодії з соціальним середовищем, у ході якої він засвоює норми, правила та культурні зразки поведінки (Бех І., 2003). Загалом, становлення особистості є складним і тривалим процесом, воно відбувається під впливом сім'ї, соціального середовища і освіти. Наприклад, спочатку в сім'ї людина вчиться звичайним базовим речам, тоді формується довіра, впевненість у собі, уявлення про добро і зло. Потім на людину впливає навчання, нові знайомства, соціалізація в суспільстві.

Одним із ключових механізмів формування особистості є соціалізація. Вона охоплює процес входження людини у суспільство, засвоєння соціального досвіду та формування здатності до виконання соціальних ролей. Соціалізація починається з раннього дитинства і триває протягом усього життя, забезпечуючи розвиток самосвідомості, ідентичності та соціальної активності (Максименко С., 2006). Адже коло друзів може мотивувати розвиватися, або навпаки гальмує цей процес. Саме під час соціалізації ми змінюємося, шукаємо себе.

Провідне місце у становленні особистості належить сім'ї як первинному середовищу розвитку. Саме в сім'ї дитина отримує перший досвід взаємодії, емоційної підтримки та соціального навчання. Важливим чинником є склад сім'ї, який визначає характер взаємин між її членами та впливає на формування соціальних навичок дитини. Не менш значущою є структура сім'ї, яка включає систему ролей, норм і взаємозв'язків, що визначають поведінку кожного її члена (Савчин М., 2012). Наприклад, у дружній сім'ї дитина легше відкривається іншим і стає впевненою, тоді як напружена атмосфера може сформувати замкнутість та невпевненість.

У межах сім'ї дитина виконує різні соціальні ролі, які сприяють формуванню її ідентичності. Важливим є також сприйняття дитиною свого місця в родині, адже позиція старшої чи молодшої дитини впливає на розвиток відповідальності, самостійності та поведінкових особливостей.

Суттєвий вплив на становлення особистості має стиль виховання. Характер взаємодії між батьками і дитиною визначає формування таких рис, як впевненість у собі, відповідальність, самостійність. Емоційна підтримка, довіра та послідовність виховання сприяють гармонійному розвитку особистості, тоді як жорсткість або байдужість можуть викликати психологічні труднощі (Орбан-Лембрик Л., 2004.). Ми вважаємо: те, як дитина відчуває себе в родині, впливає на її впевненість і взаємодію з соціумом в майбутньому.

Особливу роль відіграє стиль спілкування в сім'ї. Відкритість, емоційна близькість і взаєморозуміння формують позитивний психологічний клімат, що сприяє розвитку особистості. Через спілкування дитина навчається виражати свої думки, розуміти інших і будувати соціальні зв'язки.

Важливим соціально-психологічним чинником є спосіб життя сім'ї, який відображає її цінності, установки та життєві орієнтації. Саме в сім'ї закладаються моральні якості, відповідальність, здатність до співпереживання та соціальної взаємодії (Костюк Г., 2019). Спосіб життя сім'ї щодня формує особистість дитини, хоч це і здається не помітним. Це відбувається через щоденні звички, цінності та атмосферу в сім'ї. Досліджуючи це питання переконані, що активне сімейне життя і спільні цінності допомагають розвиватися впевнено і відповідально.

Не менш значущим є вплив життєвого циклу сім'ї. Різні етапи розвитку подружніх відносин створюють різні умови для виховання дитини. Конфліктні періоди можуть негативно впливати на емоційний стан дитини, тоді як стабільні та гармонійні відносини сприяють її повноцінному розвитку (Шаповалова В., 2014).

Важливу роль відіграє також психолого-педагогічний потенціал батьків, який включає їхній рівень освіти, моральні якості, виховні установки та індивідуальні особливості. Батьки виступають моделлю для наслідування, тому їхня поведінка безпосередньо впливає на формування особистості дитини.

Крім сім'ї, значний вплив на розвиток особистості мають соціальні інститути, такі як школа, група однолітків, засоби масової інформації. Вони сприяють розширенню соціального досвіду, формуванню цінностей і розвитку соціальних навичок (Яценко Т., 2011). У навчальному середовищі ми вчимося відповідальності, взаємодії з іншими. Через соціальні інститути ми вчимося жити в суспільстві.

У підлітковому та юнацькому віці особливого значення набуває формування самосвідомості, самооцінки та ідентичності. Людина починає усвідомлювати себе як окрему особистість, визначати власні цілі та прагнення. У цей період важливу роль відіграє здатність до самопізнання та саморозвитку (Мазур Т., 2013). Враховуючи наш досвід переконані, що особистість розвивається не тільки тоді коли впливають зовнішні чинники, а й ми самі, коли навчаємося, пробуємо нове та робимо власний вибір.

Становлення особистості в процесі фахової підготовки – це складний процес, що інтегрує професійні знань, уміння та особистісні якості, які в результаті забезпечують формування професіонала. Цей процес охоплює як зовнішні впливи (навчання), так і внутрішні зміни (саморозвиток).

Основні аспекти становлення особистості під час фахової підготовки включають:

- Професійно-психологічний аспект: забезпечення формування професійно важливих якостей, таких як відповідальність, комунікативність, активність, професійне мислення та високий рівень самопізнання. Це включає розвиток Я-концепції, яка стає стабільною та інтегрованою в дорослому віці. Ми помітили, що коли беремо участь у командних проєктах, стаємо більш активними і вчимося ефективно працювати з іншими.

- Навчально-пізнавальний аспект: вказує на роль навчально-пізнавальної діяльності як основи для розвитку професійних умінь, навичок та ціннісних орієнтирів. Наприклад, лабораторні роботи та практичні завдання допомагають зрозуміти, як застосовувати теорію в практиці.
- Особистісно-професійний розвиток: формування особистості фахівця через професійне самовдосконалення та самовиховання. Через особистісний розвиток ми навчилися самостійно вдосконалювати свої навички, планувати професійне зростання.
- Соціалізація та адаптація: засвоєння соціального досвіду, соціальних ролей та професійних деформацій як частина соціально-психологічного становлення. Ми навчилися враховувати різні підходи та адаптуватися до нових умов.
- Професіогенез (професійне становлення): процес, що проходить через етапи формування професійних намірів, професійного навчання, адаптації та самореалізації. Ми визначили свої професійні цілі, навчилися застосовувати знання на практиці та взаємодіяти з соціумом.

Таким чином, аналіз соціально-психологічних аспектів становлення особистості дозволяє стверджувати, що цей процес є багатогранним і залежить від сукупності взаємопов'язаних чинників. Формування особистості відбувається під впливом як внутрішніх психологічних механізмів, так і зовнішнього соціального середовища, серед якого провідну роль відіграє сім'я, стиль виховання та характер міжособистісної взаємодії.

З огляду на проведений теоретичний аналіз доцільно узагальнити ключові положення дослідження у вигляді тез. Їх виокремлення дозволяє систематизувати основні ідеї, чітко окреслити найважливіші соціально-психологічні чинники становлення особистості та підкреслити їх значущість у процесі розвитку індивіда. Представлені тези відображають узагальнені результати розгляду проблеми та слугують стислим викладом основних положень дослідження.

Таким чином становлення особистості є результатом взаємодії біологічних і соціальних факторів: соціалізація є основним механізмом розвитку особистості; сім'я виступає первинним середовищем формування людини; склад і структура сім'ї впливають на розвиток дитини; стиль виховання визначає психологічні особливості особистості; емоційна підтримка є важливою умовою розвитку; стиль спілкування впливає на комунікативні навички; спосіб життя сім'ї формує систему цінностей; життєвий цикл сім'ї впливає на умови виховання; психолого-педагогічний потенціал батьків має важливе значення; соціальне середовище розширює досвід особистості; розвиток особистості триває протягом життя.

Особливу увагу в даному дослідженні присвячено формуванню особистості в процесі фахової підготовки, основними аспектами якої ми виокремили: професійно-психологічний аспект формування відповідальності, комунікативності, активності, професійного мислення та високий рівень самопізнання; навчально-пізнавальний аспект (розвиток професійних умінь, навичок та ціннісних орієнтирів); особистісно-професійний розвиток (професійне самовдосконалення та самовиховання; соціалізація та адаптація (освоєння соціального досвіду, соціальних ролей та професійних деформацій як частина соціально-психологічного становлення); професіогенез (формування професійних намірів, професійного навчання, адаптації та самореалізації).

Козловська Л. В.
Хмельницький національний університет, Україна

ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПОДРУЖЖЯ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕПРОДУКТИВНОЇ ФУНКЦІЇ

Проблема психологічної готовності подружжя до реалізації репродуктивної функції є актуальною у сучасній психологічній науці, оскільки пов'язана з особистісним розвитком, сімейною взаємодією та подоланням кризових ситуацій. Репродуктивна функція сім'ї розглядається як складне багаторівневе утворення, що формується під впливом соціальних, психологічних і біологічних чинників та відображає систему цінностей, установок і життєвих стратегій особистості (Васильченко О. М., 2012; Самойленко В. Б., Рой Г. Г., Мисік В. В., 2018).

Як відомо, важливим регулятором репродуктивної поведінки є репродуктивна установка, що визначає ставлення особистості до батьківства, готовність до народження дитини та особливості прийняття відповідних рішень (Кочарян О. С., Свинаренко Ю. В., 2014), формування таких установок відбувається в процесі соціалізації та значною мірою залежить від досвіду міжособистісної взаємодії, насамперед у подружніх стосунках. Психологічна готовність до

батьківства розглядається як інтегративне утворення, що включає мотиваційний (відображає цінність батьківства), когнітивний (рівень обізнаності щодо репродуктивної сфери), поведінковий (сформованість стратегій взаємодії) та особистісний (емоційну стабільність та здатність до саморегуляції) компоненти (Савченко Ю. Б., 2016; Чередниченко Т. В., 2018). Суттєвого значення у дослідженні цієї проблематики набуває аналіз подружніх взаємин як контексту реалізації репродуктивної функції, наприклад планування вагітності може виступати як фактором згуртування подружжя, так і джерелом конфліктів, особливо за умов труднощів із зачаттям або розбіжностей у репродуктивних установках (Козловська Л. В., 2024). Водночас рольові очікування партнерів впливають на характер сімейного спілкування та узгодженість їхніх моделей поведінки (Потапчук Є. М., Карпова Д. Є., 2021; Рішко Л., 2016). Слід зауважити, що у випадку невдалої реалізації репродуктивної функції підвищується емоційне напруження, виникають конфлікти, погіршуються міжособистісні взаємини подружжя, і виникає потреба у додаткових психологічних ресурсах та підтримці для їх збереження. Для підтвердження цих тенденцій у межах дослідження проведено опитування 28 подружніх пар, що дозволило оцінити якість їхніх міжособистісних взаємин та рівень конструктивності партнерської взаємодії в контексті невдалої реалізації репродуктивної функції.

Аналіз відповідей подружніх пар показав, що чоловіки переважно відчували труднощі у взаєморозумінні та погодженні спільних рішень, оцінюючи якість своїх міжособистісних взаємин як середню або низьку, що свідчить про обмежену здатність до вираження емоцій, потребу у більш тривалому процесі адаптації та необхідність додаткової психологічної підтримки для подолання кризових моментів у репродуктивній сфері. У багатьох випадках чоловіки сприймали проблеми через призму контролю та досягнення конкретних результатів, що обмежувало їхню готовність до відкритого обговорення емоційних аспектів взаємодії з партнеркою. Натомість жінки, хоча й відзначали підвищену емоційну напругу та конфліктність у парі, демонстрували більшу готовність до активного обговорення труднощів, пошуку соціальної та партнерської підтримки, а також формування конструктивних стратегій взаємодії, що свідчить про вищу емоційну усвідомленість та здатність інтегрувати когнітивний та емоційний досвід, що сприяє швидшій адаптації до кризових ситуацій і підвищує стійкість психологічного клімату в подружжі. Крім того, виявилось, що в жінок частіше проявляються механізми самоорганізації та активного пошуку ресурсів для подолання стресових ситуацій, тоді як чоловіки потребують більш тривалого і структурованого супроводу для зміцнення комунікативних та емоційних навичок. З огляду на викладене, така гендерна відмінність у поглядах та оцінці якості міжособистісних взаємин подружжя підкреслює необхідність індивідуалізації підходів у психологічному супроводі, адже чоловіки та жінки по-різному сприймають труднощі в репродуктивній сфері, реагують на стресові ситуації та потребують різних стратегій підтримки для збереження конструктивних подружніх взаємин. Звідси виникає необхідність застосування ефективних засобів психологічного впливу, які сприяють розвитку самосвідомості, рефлексії та комунікативних навичок у подружніх пар. Зокрема, інтерактивні та тренінгові методи дозволяють враховувати гендерні особливості реагування на стресові ситуації та складнощі у репродуктивній сфері, водночас психологічне консультування забезпечує індивідуалізацію роботи з кожним партнером та подружньою парою загалом, що дасть змогу більш глибоко опрацьовувати проблеми, формувати конструктивні моделі взаємодії, зміцнити партнерські зв’язки та знизити рівень емоційного напруження.

Як бачимо, реалізація репродуктивної функції безпосередньо пов’язана з якістю міжособистісних взаємин подружжя та рівнем психологічної готовності партнерів, а гендерні відмінності в сприйнятті та подоланні труднощів у репродуктивній сфері підкреслюють необхідність індивідуалізації психологічного супроводу відтак чоловіки потребують структурованої підтримки для розвитку емоційних та комунікативних навичок, тоді як жінки більш активно залучаються до обговорення проблем і пошуку ресурсів для подолання стресу. Тому застосування інтерактивних та тренінгових методів разом із індивідуальним та парно-орієнтованим консультуванням сприятиме формуванню конструктивних моделей взаємодії, зниженню емоційного напруження та підвищенню ефективності реалізації репродуктивної функції. Перспективою подальших досліджень є вивчення ефективності різних психологічних програм підтримки подружніх пар з урахуванням гендерних особливостей та якості міжособистісних взаємин, що дозволить підвищити стійкість сімейної системи та оптимізувати процес реалізації репродуктивної функції.

Козловська Л. В., Атаманчук А. Ю.
Хмельницький національний університет, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТИПУ СІМ'Ї ТА ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабна війна в Україні виступає потужним стресогенним чинником, що зумовлює комплексний вплив на основні сфери розвитку підлітків – когнітивну, емоційно-вольову та соціально-комунікативну. Сучасні дослідження свідчать про те, що воєнний стан сприяє підвищеній тривожності, порушенню психоемоційної стабільності та зростанню потреби у психологічній підтримці серед молоді (Тимошенко О. І., Дроботько І. Д., 2025; Харченко Є. В., Онуфрієва Л. М., 2025). Варто зазначити, що саме сім'я розглядається як базова система психологічної підтримки, що формує у підлітка уявлення про безпеку, соціальні норми та адаптивні механізми. Роль сім'ї в психосоціальному розвитку підлітків підтверджено в сучасних вітчизняних дослідженнях (Зарицька В. В., Козаченко Д. С., 2024), де вказано, що тип сім'ї впливає на самооцінку та особистісні характеристики підлітків у кризових умовах. Питання розвитку психічної стійкості (резильєнтності) як ключової адаптивної характеристики підлітків в умовах війни розглядається через призму соціально-психологічних чинників. Так, сімейна підтримка, емоційна безпека та соціальна згуртованість виступають важливими детермінантами життєстійкості (Стеценко А. І., Пінчук Л. В., 2025; Коваленкова А., 2024), а порушення сімейних взаємин або емоційна дестабілізація батьків спричиняють уповільнення формування адаптивних механізмів, підвищення тривожності та ризику соціальної ізоляції у підлітків – що підсилює актуальність наукового вивчення впливу повної та неповної сім'ї на емоційну стабільність молоді у воєнний час.

Згідно з аналізом наукових джерел у галузі психології сім'ї, повна сім'я визначається як сімейна структура, в якій присутні обидва батьки, що забезпечують спільне виховання дитини, емоційну підтримку, соціальну адаптацію та стабільний розвиток підлітка (Зарицька В. В., Козаченко Д. С., 2024; Шумко Я., 2022). Водночас неповна сім'я характеризується відсутністю одного з батьків (унаслідок розлучення, смерті, тривалої відсутності або інших обставин), що часто супроводжується дефіцитом підтримки, змінами ролей в сім'ї та підвищеним рівнем стресу у підлітків (Комплієнко І., 2020; Пастощук Г. Д., 2017). Таким чином, структура сім'ї та наявність або відсутність батьківських ресурсів безпосередньо впливає на формування психоемоційних механізмів підлітка, визначаючи здатність до емоційної стабільності, тобто уміння підтримувати внутрішню рівновагу та адекватно регулювати емоційні реакції у складних життєвих ситуаціях. Як відомо, емоційна стабільність – це психологічна характеристика особистості, що відображає здатність підтримувати внутрішню рівновагу, адекватно переживати та регулювати емоційні реакції у відповідь на життєві події, включно зі стресовими, конфліктними та травматичними чинниками (Гурак Г. М., 2024), а також передбачає здатність до самоконтролю, помірної реактивності на подразники, та ефективної адаптації емоційних станів до вимог оточення, що забезпечує гармонійне функціонування особистості у соціальному середовищі. Сучасні дослідження підкреслюють, що емоційна саморегуляція є ключовою складовою психологічної адаптації підлітків та безпосередньо впливає на їхню емоційну рівновагу (Обелець І. М., 2024), а рівень емоційної стабільності визначає здатність долати конфлікти та підтримувати міжособистісні взаємини (Яцишина А. М., Кисельов Г. Р., 2025), що особливо важливо в підлітковому віці, коли висока емоційна лабільність і зміни самосвідомості підвищують вразливість до сімейних конфліктів, соціальної напруги та травматичних подій. Слід зазначити, що механізми впливу типу сім'ї на емоційну стабільність підлітків полягають не лише у наявності одного чи обох батьків, а й у якості сімейних взаємодій, рівні емоційної підтримки, соціальної когезії та наявності адаптивних ресурсів. Повна сім'я забезпечує більш широкий спектр емоційних, когнітивних та соціальних ресурсів, що сприяють формуванню адаптивних психоемоційних механізмів, тоді як неповна сім'я часто супроводжується дефіцитом підтримки, змінами ролей, підвищеним стресом і тривожністю у підлітків. У цьому контексті емоційна стабільність виступає ключовим маркером життєстійкості та психологічної адаптації підлітка, визначаючи здатність ефективно реагувати на стресові фактори та соціальні виклики, що особливо актуально в умовах тривалого воєнного стресу.

Як бачимо, зростання кількості підлітків, які зазнають психоемоційного навантаження в умовах воєнного стану, а також недостатній рівень науково обґрунтованих даних щодо впливу

типу сім'ї на емоційну стабільність підлітків, стали основними чинниками, що спонукали нас до проведення власного дослідження на виявлення взаємозв'язку між типом сім'ї та рівнем емоційної стабільності підлітків, а також визначення ключових факторів, які впливають на їх психоемоційний стан у кризових соціально-психологічних умовах. В рамках нашого дослідження проведено опитування 38 підлітків віком 13–17 років, які проживають в повних і неповних сім'ях (в рівному співвідношенні). Для оцінки рівня емоційної стабільності використовувалася Шкала труднощів емоційної регуляції DERS (Gratz K.L., & Roemer L., 2004), яка дозволяє кількісно оцінити здатність підлітка контролювати емоційні реакції, підтримувати внутрішню рівновагу та адаптувати емоційний стан до вимог соціального середовища. Додаткові дані про сімейне середовище збиралися за допомогою анкети, розробленої спеціально для дослідження, яка включала питання про тип сім'ї, наявність або відсутність батьківської підтримки, рівень емоційного контакту та соціальної взаємодії в сім'ї. Результати дослідження показали, що підлітки з неповних сімей мають статистично нижчий рівень емоційної стабільності, частіше відчувають тривожність та соціальну напруженість порівняно з однолітками з повних сімей. Водночас наявність підтримки з боку іншого батька або близьких дорослих пом'якшує негативний вплив на психоемоційний стан, сприяє розвитку адаптивних механізмів та формуванню життєстійкості. Крім того, отримані дані свідчать про потенційну роль додаткових соціальних ресурсів, таких як підтримка педагогів, психологів та соціально активних груп однолітків, у зміцненні емоційної стабільності підлітків, що підкреслює необхідність комплексного підходу до психологічної підтримки молоді в умовах воєнного стану, де сім'я є ключовим, але не єдиним чинником впливу на психоемоційний розвиток.

Результати проведеного дослідження підтверджують, що тип сім'ї суттєво впливає на рівень емоційної стабільності підлітків у складних соціально-психологічних умовах воєнного стану. Підлітки з неповних сімей демонструють нижчий рівень емоційної стабільності та підвищену тривожність, тоді як наявність підтримки з боку іншого батька або близьких дорослих сприяє пом'якшенню негативного впливу стресових факторів і формуванню адаптивних механізмів. Отримані дані підкреслюють необхідність своєчасного виявлення підлітків із підвищеним ризиком емоційної нестійкості та розробки програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, соціальної взаємодії та ефективних адаптивних стратегій поведінки.

Комар Т. В.
Хмельницький національний університет, Україна

ДІАЛОГ, ЩО ЗЦІЛЮЄ: ДІАЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЕМПАТІЯ ПСИХОЛОГА У РОБОТІ З КЛІЄНТОМ

«Справжнє життя – це зустріч».
Мартін Бубер, філософ

Зростання інтересу до психологічної допомоги у сучасному суспільстві зумовлене збільшенням кількості проблемних ситуацій, які вимагають професійного втручання, а також розширенням можливостей підготовки фахівців у галузі практичної психології (Чепелєва Н., 2003). Особливість діяльності практичного психолога полягає не лише у володінні теоретичними знаннями та практичними навичками, а й у здатності застосовувати діалогічну компетентність як ключовий інструмент впливу в роботі з людьми. Ця навичка є важливим показником професійної майстерності та ефективності фахівця (Балл Г., 2011).

Діалогічна компетентність є важливим фактором успішної взаємодії, проте її зміст залишається недостатньо визначеним і потребує подальшого уточнення. Н. Чепелєва пропонує розглядати це поняття через три ключові складові: здатність розуміти інших, самоусвідомлення та вміння орієнтуватися у ситуації. Розуміння інших охоплює усвідомлення їхніх емоцій, мотивів і потреб, самоусвідомлення фокусується на аналізі власних думок, почуттів і дій, а вміння орієнтуватися у ситуації передбачає здатність оцінювати контекст і динаміку взаємодії (Чепелєва Н., 2003). Основою цього поняття є процес усвідомлення, що включає аналіз себе, сприйняття іншої людини та обставин, у яких відбувається комунікація. Поєднання цих трьох

аспектів формує взаєморозуміння, яке забезпечує гармонійне спілкування, сприяє особистісному зростанню та підвищує ефективність взаємодії (Rogers, 1988). Н. Чепелєва також підкреслює, що розвиток діалогічної компетентності сприяє формуванню таких важливих якостей, як емпатія, рефлексія, усвідомлення ресурсів і обмежень – як власних, так і співрозмовника. Ці аспекти не лише покращують якість взаємодії, але й формують основу для вирішення проблемних ситуацій. Завдяки розумінню себе, іншого і ситуації створюються умови для діалогу, який має психотерапевтичний потенціал (Чепелєва Н., 2003). Таким чином, діалогічна компетентність є ключовим критерієм особистісного розвитку та успішного психологічного консультування. Вона дозволяє ефективно структурувати взаємодію, сприяє гармонійним стосункам між учасниками процесу і забезпечує якісне вирішення психологічних завдань (Балл Г., 2011; Rogers C., 1988).

У консультуванні діалог виступає основним інструментом взаємодії між психологом і клієнтом. Він дозволяє не лише вирішувати проблеми, а й сприяє глибшому розумінню людиною самої себе, її внутрішнього світу та потенціалу. Спілкування будується на рівноправності, де клієнт стає активним учасником процесу. Важливою метою є створення спільного простору, у якому клієнт і психолог разом досліджують проблему, шукаючи шляхи її розв'язання.

Діалогічне консультування передбачає вміння психолога чути не лише слова клієнта, а й те, що стоїть за ними – внутрішні переживання, думки, емоції. Завдання фахівця полягає у створенні такої атмосфери, де голос клієнта ніби знаходить підтримку у словах консультанта, дозволяючи глибше усвідомити власні смисли та зміцнити внутрішній діалог. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки психолог може опиратися на свої знання й техніки як інструменти, використовуючи їх свідомо та делікатно, без маніпулятивних прийомів. Розуміння й інтерпретація є центральними складовими професійної компетентності психолога, адже у процесі діалогу він одночасно занурюється у смислову реальність клієнта та будує власні смисли, необхідні для якісної взаємодії.

Діалогічна компетентність є ключовим елементом професійної майстерності психолога. Вона поєднує знання, необхідні для успішної роботи, з практичним досвідом, що включає не лише технічні навички, але й глибоке усвідомлення власних і професійних смислів. Ця компетентність слугує ціннісною основою професійної діяльності, відображає високий рівень майстерності фахівця та виступає ефективним інструментом у роботі з клієнтами.

Коли ми спілкуємося з іншою людиною, важливо не лише чути її слова, а й розуміти емоційний зміст, що стоїть за ними. Це складний процес, який включає зчитування невербальних сигналів – як людина дивиться, сидить чи жестикулює, які емоції переживає в цей момент. Саме здатність налаштуватися на ці емоції робить наше спілкування глибшим і більш змістовним. Така здатність називається емпатією.

Емпатія – це здатність відчувати внутрішній світ іншої людини через власне сприйняття, залишаючи межі «Я» недоторканими. Вона є фундаментом ефективної міжособистісної взаємодії, адже саме через емпатію психолог має можливість зрозуміти клієнта як емоційно, так і інтелектуально. Як зазначала Едит Штейн, емпатія є здатністю розуміти інший суб'єктивний досвід через внутрішнє відчуття, що дозволяє глибше усвідомити проблеми клієнта (Stein M., 1989). Виділяють три основні форми емпатії: емоційну, когнітивну та предиктивну. Емоційна емпатія дозволяє інтуїтивно зчитувати переживання іншої людини, сприймаючи їх на особистому рівні. Когнітивна емпатія спрямована на раціональне розуміння думок і мотивів співрозмовника через аналіз і порівняння. Предиктивна емпатія полягає у передбаченні реакцій людини шляхом уявлення себе на її місці (Izard C., 1977). Крім того, важливими аспектами є співпереживання та співчуття, які забезпечують емоційну підтримку клієнту, спрямовуючи увагу на його потреби.

К. Роджерс у своїй клієнтцентрованій терапії підкреслював важливість емпатії як основи для створення сприятливого терапевтичного середовища. Емпатія, за К. Роджерсом, полягає у здатності психолога проникати у внутрішній світ клієнта, розуміючи його емоції й смисли з максимальною точністю та чутливістю (Rogers C., 1988). Важливо, щоб фахівець зберігав відчуття дистанції, немовби він проживає подібні переживання, але не ототожнював себе з ними, щоб уникнути змішання своїх емоцій із клієнтськими.

У професійній діяльності психолога емпатія тісно пов'язана із соціальною перцепцією, тобто здатністю аналізувати зовнішні прояви клієнта (жести, міміку, висловлювання) та проникати у його внутрішній світ. Даний процес сприяє створенню «спільного психічного простору», де клієнт відчуває себе почутим і зрозумілим. На якість соціальної перцепції впливають такі чинники, як культурний рівень, особистісна зрілість, інтелектуальний рівень, рефлексивність і

багатство поведінкового репертуару (Hofstede G., 1980). Деніел Гоулман підкреслював, що емпатія є ключовим елементом емоційного інтелекту, який допомагає не лише розуміти емоції клієнта, а й управляти власними реакціями у складних ситуаціях (Goleman D., 1995).

Міжособистісна взаємодія «психолог–клієнт» є основою психологічного консультування і вимагає від фахівця не лише професійних знань, а й особистісної та професійної зрілості, емпатії та гнучкості. Здатність встановити довірливі стосунки та допомогти людині впоратися з внутрішніми труднощами залежить від розуміння індивідуальних особливостей клієнта, його емоційного стану та життєвих обставин. Проте ця взаємодія супроводжується низкою викликів, які потребують від психолога обережності та відповідальності.

Як зазначає С. Васьківська (2004), ключовим завданням психолога є створення умов, за яких клієнт може усвідомлено приймати рішення, розвивати впевненість у собі та відповідальність за власне життя. Водночас, процес консультування супроводжується викликами, пов'язаними із визначенням меж впливу психолога на клієнта, уникненням помилок у розумінні проблеми та формулюванні рекомендацій.

Однією з поширених проблем у консультуванні є ризик некоректного висновку про суть проблеми клієнта. Причиною може стати брак інформації, поспішність у формулюванні висновків або поверхневий аналіз отриманих даних. Як підкреслює С. Максименко (2006), уважне слухання, уточнення деталей і перевірка припущень є важливими умовами для уникнення таких помилок. Психолог має не лише аналізувати інформацію, яку надає клієнт, але й відкривати простір для обговорення разом із ним, допомагаючи виявити приховані аспекти ситуації.

Іншим викликом є недоречність рекомендацій. Як зазначає З. Кісарчук (2017), навіть за умови правильної діагностики проблема може залишитися невирішеною, якщо рекомендації не враховують індивідуальних особливостей, соціального контексту або емоційного стану клієнта. Наприклад, поради, які здаються теоретично правильними, можуть бути непридатними до виконання через життєві обставини клієнта. Психолог має адаптувати свої рекомендації до реальних можливостей людини, підтримуючи її в процесі їх реалізації. Це включає переконання у правильному розумінні клієнтом запропонованих дій і врахування його готовності до змін. Під час роботи з клієнтом важливо пам'ятати, що більшість життєвих проблем не мають єдиного правильного рішення. Завдання психолога полягає не в тому, щоб запропонувати готову відповідь, а у створенні умов, які допоможуть клієнту самостійно знайти рішення, відповідне його цінностям і обставинам.

Як підкреслює Г. Балл (2011), надмірна залежність клієнта від психолога може порушити його автономність, що суперечить основній меті консультування. Робота психолога у складних ситуаціях, таких як конфлікти чи глибокі внутрішні суперечності, передбачає підтримку клієнта у прийнятті рішень. Конфлікт можна розглядати як протистояння внутрішніх або зовнішніх тенденцій, яке змушує клієнта шукати допомоги.

Таким чином, взаємодія «психолог–клієнт» у процесі консультування є багатогранним і відповідальним завданням. Вона вимагає від фахівця гнучкості, етичної свідомості та здатності підтримати клієнта у формуванні самостійних рішень. Як підкреслює Г. Балл (2011), завдання психолога полягає у сприянні саморозвитку клієнта через емпатійне слухання, обережний підхід до рекомендацій і підтримку автономності. Завдяки такому підходу клієнт отримує можливість вирішувати свої проблеми, зміцнюючи впевненість у собі та розвиваючи відповідальність за власне життя. Ця діяльність передбачає баланс між професійною компетентністю, емоційною стійкістю та етичними принципами.

Підсумовуючи викладене, слід констатувати, що діалогічна компетентність та емпатія є наріжними каменями професійної майстерності психолога. Аналіз викликів професійної діяльності – таких як небезпека деструктивної залежності, ризик некоректних інтерпретацій чи труднощі опрацювання афектів – підтверджує, що запорукою успішної терапії є баланс між емпатійним залученням та професійною дистанцією. Зрештою, місія психолога полягає у фасилітації автономії клієнта, що дає можливість для зміцнення особистісної відповідальності, усвідомлення власного потенціалу та досягнення якісних змін у життєвій траєкторії клієнта. Таким чином, інтеграція діалогічної компетентності, етичної свідомості та емоційного інтелекту дозволяє психологу перетворити кризові ситуації клієнта на простір особистісного зростання, що є визначальним фактором ефективності сучасного психологічного консультування.

Комар Т. В., Волянська-Савчук Л. В.
Хмельницький національний університет, Україна

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У ПІДВИЩЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕКРУТИНГУ В HR-ІНЖИНІРИНГУ

У сучасних умовах цифровізації бізнес-процесів та трансформації ринку праці рекрутинг зазнає суттєвих змін, зумовлених активним впровадженням інноваційних HR-технологій. Використання штучного інтелекту, аналітики даних і автоматизованих систем підбору персоналу суттєво розширює можливості комплексного оцінювання кандидатів, зокрема їхніх «м'яких» (soft skills) навичок. Застосування відеоінтерв'ю, психометричних інструментів, поведінкових оцінок, кейс-методів і симуляцій дозволяє підвищити об'єктивність, валідність та ефективність рекрутингових рішень, а також мінімізувати суб'єктивний вплив людського фактора.

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням ролі soft skills як ключового чинника професійної успішності працівника. Сучасні вимоги до персоналу значно виходять за межі технічної компетентності, акцентуючи увагу на розвитку комунікативних здібностей, емоційного інтелекту, критичного мислення, здатності до командної роботи, адаптивності та лідерства. Саме ці характеристики визначають якість міжособистісної взаємодії, рівень організаційної ефективності та конкурентоспроможність компаній у динамічному бізнес-середовищі.

Водночас сучасні умови розвитку суспільства висувають підвищені вимоги і до HR-фахівців, які виступають ключовими суб'єктами процесу формування людського капіталу організації. Пріоритетного значення набуває їхня соціально-психологічна компетентність, а також здатність до ідентифікації, оцінювання та розвитку soft skills кандидатів. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження соціально-психологічних механізмів формування м'яких навичок, їх структурних компонентів та взаємозв'язків із професійною ефективністю, що виступає важливою передумовою професійного становлення та самореалізації особистості.

У сучасних освітніх моделях «soft skills» розглядаються як універсальні метакомпетентності, що забезпечують готовність фахівців до професійної діяльності в умовах невизначеності та змін. Новітні соціально-економічні тенденції характеризуються високим рівнем нестабільності, динамічністю та непередбачуваністю, що зумовлює необхідність формування гнучких, адаптивних і креативних працівників. Якщо раніше конкурентоспроможність фахівця визначалася переважно рівнем його професійних (hard) навичок, то сьогодні цього недостатньо. Успішність дедалі більше залежить від здатності до саморозвитку, самовдосконалення, ефективної комунікації та соціальної взаємодії (Варгата О., Комар Т., Афанасенко В., Кулешова О., Міхеєва Л., 2023).

М'які навички виступають важливою умовою самореалізації та самотворення особистості, особливо у сфері соціономічних професій, де домінує міжособистісна взаємодія. Вони забезпечують ефективну адаптацію до змін, сприяють розвитку емоційної стійкості, формуванню лідерського потенціалу та здатності до ефективного вирішення конфліктів. У цьому контексті важливого значення набувають такі складові soft skills, як емоційний інтелект, комунікативна компетентність, стресостійкість, креативність і навички критичного мислення.

Особливу роль у розвитку та оцінюванні soft skills відіграють психологічні аспекти, що визначають поведінкові патерни особистості, її мотивацію, ціннісні орієнтації та здатність до саморегуляції. Використання психологічних підходів у рекрутингу, зокрема компетентнісного інтерв'ю, асесмент-центрів, психометричного тестування, дозволяє більш глибоко оцінити потенціал кандидата та спрогнозувати його професійну поведінку (Ямполь Ю. В., Поліщук С. В., Наместюк І. П., 2023).

Інтеграція психологічних підходів із сучасними цифровими технологіями формує нову парадигму рекрутингу в HR-інжинірингу. Зокрема, використання алгоритмів штучного інтелекту дає змогу аналізувати вербальні та невербальні характеристики поведінки кандидатів, тоді як аналітика даних дозволяє виявляти залежності між рівнем розвитку soft skills і ефективністю професійної діяльності.

Таким чином, у сучасному HR-інжинірингу розвиток і оцінювання soft skills на основі психологічних підходів та інноваційних технологій є ключовим чинником підвищення ефективності рекрутингу. Комплексний підхід до оцінювання персоналу, що поєднує технічні та міжособистісні

компетентності, сприяє формуванню конкурентоспроможних, адаптивних і високопродуктивних команд, здатних досягати стратегічних цілей організації в умовах постійних змін.

У науковій літературі значну увагу приділено дослідженню soft skills як важливого складника професійної компетентності, що підтверджується працями як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Водночас підходи до їх формування, розвитку та оцінювання варіюються залежно від специфіки професійної діяльності, що зумовлює необхідність застосування комплексного, контекстно орієнтованого та адаптивного підходу в процесі рекрутингу. Особливої актуальності це набуває в умовах трансформації ринку праці та зростання ролі людського капіталу як стратегічного ресурсу організації.

Soft skills охоплюють сукупність міжособистісних, комунікативних і поведінкових характеристик особистості, які забезпечують ефективну взаємодію в професійному середовищі, здатність до адаптації в умовах невизначеності та продуктивну командну діяльність. На відміну від hard skills, що піддаються формалізованому вимірюванню, м'які навички мають більш складну природу, оскільки формуються під впливом індивідуально-психологічних особливостей особистості, соціального досвіду та середовища. У цьому контексті особливого значення набуває врахування психологічних аспектів розвитку soft skills, які визначають поведінкові моделі кандидатів, їхню мотиваційну сферу, рівень емоційного інтелекту, здатність до саморозвитку та соціальної адаптації (Кочубей Т., Ткачук Ю., 2021).

Сучасний рекрутинг трансформується з інструменту формального відбору кадрів у комплексну систему багатовимірної діагностики особистісного потенціалу кандидатів. Така трансформація зумовлює необхідність використання інтегрованих підходів, що поєднують оцінювання професійних компетенцій із глибоким аналізом психологічних характеристик особистості. У цьому контексті ефективність рекрутингу в HR-інжинірингу безпосередньо залежить від здатності інтегрувати технологічні інструменти з психологічними методами оцінювання персоналу.

Сучасна система рекрутингу повинна виходити за межі традиційного підходу до підбору персоналу, орієнтуючись на інтегровану модель оцінювання поведінкових (soft skills) компетенцій, активне використання цифрових HR-технологій та застосування принципів аналітичного управління талантами (Talent Management). Такий підхід передбачає комплексне поєднання інструментів оцінювання, прогнозування та розвитку персоналу на основі даних і поведінкових індикаторів (Коляда Н., Кравченко О., 2020).

Реалізація вдосконаленої моделі рекрутингу передбачає формування цілісної екосистеми, у межах якої процеси пошуку, оцінювання, відбору та адаптації кандидатів інтегруються в єдиний інформаційно-аналітичний простір. Це забезпечує безперервність управління людським капіталом, підвищує узгодженість кадрових рішень і сприяє більш точному визначенню відповідності кандидатів стратегічним потребам організації.

Особливу увагу в сучасних умовах слід приділяти психологічним механізмам формування soft skills, оскільки саме вони визначають поведінкові реакції кандидатів у професійному середовищі. До ключових механізмів належать мотиваційні установки, емоційний інтелект, рівень саморегуляції, когнітивна гнучкість, соціальна адаптивність та рефлексивні здібності. Їх розвиток безпосередньо впливає на здатність працівника ефективно комунікувати, приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності, управляти емоціями та конструктивно взаємодіяти в команді.

У процесі рекрутингу психологічні аспекти проявляються через оцінювання поведінкових індикаторів кандидатів, що здійснюється за допомогою сучасних методів, зокрема інтерв'ю за компетенціями, ситуаційних завдань (case-interview), асесмент-центрів, психометричного тестування та поведінкового аналізу. Використання цих інструментів дозволяє не лише ідентифікувати рівень сформованості soft skills, але й здійснювати прогнозування професійної поведінки кандидата, його адаптаційного потенціалу та ефективності в конкретному організаційному середовищі (Вонберг Т., Головко А., 2020).

Важливим напрямом розвитку сучасного рекрутингу є інтеграція психологічних підходів із інноваційними HR-технологіями. Зокрема, застосування алгоритмів штучного інтелекту відкриває нові можливості для аналізу вербальних і невербальних характеристик кандидатів, включаючи мовлення, міміку, інтонацію та емоційні реакції під час відеоінтерв'ю. Водночас використання аналітики великих даних (Big Data) дозволяє виявляти закономірності між рівнем розвитку soft skills та результативністю професійної діяльності, що сприяє підвищенню обґрунтованості кадрових рішень.

Не менш важливим аспектом є формування soft skills на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасні освітні програми орієнтуються на розвиток комунікативних, управлінських, критично-аналітичних та креативних компетентностей, що відповідають вимогам ринку праці. Такий підхід забезпечує підвищення конкурентоспроможності випускників, їх готовність до проходження складних рекрутингових процедур та ефективної професійної діяльності в умовах динамічного середовища.

Отже, у сучасному HR-інжинірингу психологічні аспекти розвитку soft skills виступають системоутворюючим фактором підвищення ефективності рекрутингу. Їх урахування забезпечує не лише підвищення якості підбору персоналу, але й створення передумов для довгострокового розвитку організації через формування згуртованих, адаптивних, інноваційно орієнтованих та високопродуктивних команд. Комплексна інтеграція психологічних підходів і цифрових технологій у процесі оцінювання персоналу визначає перспективи подальшого розвитку HR-інжинірингу як сучасної управлінської парадигми.

Водночас розвиток і цілеспрямоване оцінювання soft skills створюють передумови для довгострокового розвитку організації через формування згуртованих, адаптивних, інноваційно орієнтованих та високопродуктивних команд, здатних ефективно функціонувати в умовах невизначеності та динамічних змін. У цьому контексті особливого значення набуває здатність працівників до саморегуляції, критичного мислення, емоційної стійкості та безперервного навчання.

Комплексна інтеграція психологічних підходів і цифрових технологій у процесі оцінювання персоналу визначає стратегічні напрями подальшого розвитку HR-інжинірингу як сучасної управлінської парадигми. Застосування інструментів аналітики даних, штучного інтелекту та предиктивного моделювання дозволяє підвищити точність прогнозування професійної ефективності кандидатів, забезпечити персоналізований підхід до управління талантами та оптимізувати процес прийняття кадрових рішень.

Таким чином, синергія психологічних знань і технологічних інновацій формує нову якість рекрутингу, орієнтовану на виявлення та розвиток людського потенціалу, що в довгостроковій перспективі забезпечує стійку конкурентоспроможність організації та ефективність її функціонування в умовах глобальних викликів.

Комар Т. В., Чернушкіна О. О.
Хмельницький національний університет, Україна

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ У СИСТЕМІ СТРАТЕГІЧНОГО HR-УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ВИКЛИКІВ

Стратегічне HR-управління постає як цілісна, багатовимірна система управлінських рішень і практик, орієнтована на довгостроковий розвиток людського капіталу та забезпечення його ефективної інтеграції у загальну стратегію компанії. У цьому контексті HR-управління виходить за межі суто адміністративних функцій і трансформується у стратегічний інструмент підвищення конкурентоспроможності, інноваційності та організаційної резильєнтності.

Ключовим фокусом стратегічного HR-управління є створення умов для всебічного розвитку працівників, розкриття їхнього потенціалу та максимальної реалізації професійних компетенцій відповідно до стратегічних цілей компанії. Це передбачає впровадження систем безперервного навчання, управління талантами, оцінювання результативності діяльності, а також формування мотиваційного середовища, що стимулює продуктивність і залученість персоналу.

Фундаментальна місія стратегічного HR-управління полягає у формуванні стійких конкурентних переваг компанії та гарантуванні успішного досягнення її довгострокових стратегічних орієнтирів. Визначальною характеристикою стратегічного підходу в HR-управлінні є його адаптивність та висока чутливість до змін зовнішнього середовища, що забезпечує здатність компанії оперативно реагувати на нові виклики та можливості. Орієнтація на клієнтські запити, ринкові тренди та конкурентне середовище зумовлює необхідність своєчасних внутрішніх трансформацій, спрямованих на оптимізацію бізнес-процесів і розвиток людського капіталу.

Такий підхід дозволяє не лише ефективно пристосовуватися до динамічних умов функціонування, а й формувати проактивну позицію, що передбачає випередження ринкових змін через інноваційні управлінські рішення. Водночас стратегічне HR-управління сприяє досягненню балансу між організаційними цілями та індивідуальними потребами працівників, забезпечуючи їхню професійну самореалізацію.

Дослідження стратегічного HR-управління в контексті високої невизначеності та процесів глобалізації дозволяє науковцям виокремити фундаментальні об'єктивні тренди, ключовим з яких є докорінна зміна поглядів на роль персоналу в структурі компанії. В умовах сучасних соціально-економічних викликів перед компаніями постає складне та багатогранне завдання забезпечення стратегічного HR-управління на основі впровадження інноваційних підходів, методів, технологій та моделей у практику. Це передбачає не лише використання новітніх технологій та прогресивних моделей HR-управління, а й глибоку інтеграцію сучасних методів аналітики та прогнозування. Така позиція підтримується й іншими науковцями (Подра О. П., Петришин Н. Я., Киричук І. В., 2024). Перехід до інноваційного інструментарію стає необхідною умовою для підтримки резильєнтності компанії та її успішної адаптації до динамічного світового ринку.

Заслуговують на увагу дослідження, що наголошують на актуальності стратегічного HR-управління у формуванні організаційної резильєнтності (Sari F., Iskandar S., Fitriadi Y., 2025).

Організаційна резильєнтність постає як багатовимірна та системоутворювальна характеристика функціонування сучасних компаній, що відображає їхню здатність не лише адаптуватися до змін зовнішнього середовища, а й трансформуватися, зміцнювати внутрішні спроможності та забезпечувати сталий розвиток у довгостроковій перспективі.

Сутність організаційної резильєнтності полягає у формуванні спроможності компанії ефективно реагувати на невизначеність, ризики та дестабілізуючі фактори, перетворюючи їх на каталізатори подальшого розвитку. Вона передбачає не лише подолання кризових явищ, але й накопичення організаційного досвіду, що сприяє підвищенню якості управлінських рішень і вдосконаленню бізнес-процесів у майбутньому.

Застосування концепції резильєнтності акцентує увагу на здатності компаній управляти динамікою змін, поєднуючи різні підходи до реагування на виклики. Одні компанії орієнтовані на використання централізованих моделей контролю ризиків, інші – на впровадження гнучких, інноваційних управлінських рішень, що забезпечують швидку адаптацію та трансформацію відповідно до змінних умов функціонування. Вибір відповідної моделі залежить від рівня зрілості компанії, її ресурсного потенціалу та стратегічних орієнтирів.

В умовах сучасних соціально-економічних викликів організаційна резильєнтність набуває критичного значення, оскільки забезпечує здатність компанії зберігати функціональну цілісність, оперативно реагувати на внутрішні та зовнішні виклики, а також мінімізувати негативні наслідки криз. На відміну від базової адаптивності, резильєнтність передбачає не лише пристосування до змін, але й активне їх подолання із подальшим посиленням організаційних позицій.

Резильєнтна компанія характеризується здатністю підтримувати безперервність діяльності, ефективно функціонувати в умовах невизначеності, а також забезпечувати сталі результати навіть за наявності деструктивних впливів. Це досягається через розвиток культури навчання, стимулювання інноваційної активності, удосконалення управлінських практик і зміцнення внутрішніх компетенцій.

Інтеграція адаптивних і трансформаційних механізмів у систему управління сприяє формуванню стійкої резильєнтності, що, у свою чергу, підвищує готовність компанії до ефективного використання як ризиків, так і можливостей. Розвиток організаційної резильєнтності виступає стратегічним пріоритетом, який забезпечує довгострокову життєздатність, конкурентоспроможність та еволюційний розвиток компанії в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій.

Ключовим аспектом стратегічного HR-управління є його глибока інтеграція в довгострокову стратегію та цілі компанії, що створює надійний фундамент для стабільного подолання динамічних змін і зовнішніх викликів. Така адаптація не обмежується лише формальним оновленням політик чи процедур HR-управління; вона передбачає фундаментальну трансформацію менталітету та організаційної культури. Компанія формує середовище, де кожен працівник отримує необхідну підтримку та мотивацію для розвитку специфічних компетентностей, що безпосередньо сприяють зміцненню загальної резильєнтності компанії та її здатності до успішного функціонування в умовах невизначеності.

HR-управління передбачає здатність постійно навчатися та адаптуватися до змін в організаційному середовищі. Науковці підкреслюють важливість впровадження ефективних стратегічних практик HR-управління для підвищення організаційної резильєнтності (Georgescu I., Bocean C. G., Vărzaru A. A., Rotea C. C., Mangra M. G., Mangra G. I., 2024). Особливої актуальності набуває питання ідентифікації конкретних практик стратегічного HR-управління, які мають вирішальний вплив на здатність компанії ефективно протистояти змінам та викликам. Визначення таких ключових важелів дозволяє керівництву компаній зосередити обмежені ресурси на критично важливих сферах, що формують організаційну резильєнтність.

Ця проблематика передбачає глибокий аналіз взаємозв'язку між інструментами HR-управління та адаптивним потенціалом компанії, де першочергова увага приділяється механізмам, що забезпечують стратегічну гнучкість і готовність до трансформацій. Зосередження на найбільш ефективних методах стимулювання професійного розвитку та залученості стає передумовою для створення життєздатної бізнес-моделі. Виявлення таких пріоритетних напрямів є фундаментом для побудови раціональної системи управління, де кожна інвестиція в людський капітал безпосередньо сприяє зміцненню загальної резильєнтності компанії.

Результати наукових досліджень підкреслюють, що організаційна резильєнтність значною мірою формується стратегічною синергією п'яти ключових вимірів HR-управління: гнучкість HR, гнучкість лідерства, стратегічне планування робочої сили, залученість працівників та організаційна культура (Widowati R., Damiyana D., 2025).

Резильєнтність компанії перш за все визначається резильєнтністю системи стратегічного HR-управління. Під резильєнтністю системи стратегічного HR-управління доцільно розуміти її динамічний, адаптивно-збалансований стан, що відображає здатність зберігати функціональну цілісність і результативність під впливом внутрішніх та зовнішніх трансформацій, одночасно забезпечуючи узгодженість кількісних і якісних параметрів персоналу. Такий стан передбачає не лише підтримання стабільності HR-процесів, але й їх цілеспрямовану еволюцію відповідно до стратегічних цілей компанії та змін у зовнішньому середовищі.

Резильєнтність системи стратегічного HR-управління формується як результат інтеграції адаптивних, проактивних та трансформаційних управлінських практик, спрямованих на забезпечення безперервності функціонування людського ресурсу навіть за умов високої невизначеності. Вона передбачає здатність системи швидко відновлюватися після дестабілізуючих впливів, мінімізувати втрати продуктивності та забезпечувати стабільне досягнення ключових показників ефективності.

Забезпечення резильєнтності стратегічного HR-управління орієнтоване на формування конкурентних умов розвитку персоналу, що проявляється у створенні сприятливого середовища для професійного зростання, самореалізації та підвищення кваліфікації працівників. Це, у свою чергу, сприяє стабілізації кадрового складу, зниженню плинності персоналу, підвищенню продуктивності та якості праці, а також зміцненню організаційної лояльності й мотивації. Важливою складовою є розвиток здатності персоналу ефективно діяти в умовах турбулентності, невизначеності та швидких змін, що вимагає формування відповідних компетентностей і поведінкових моделей.

У контексті забезпечення резильєнтності системи стратегічного HR-управління ключового значення набуває здатність компанії залучати, розвивати та утримувати висококваліфікованих і досвідчених працівників у довгостроковій перспективі. Це досягається шляхом формування ціннісної пропозиції роботодавця, впровадження ефективних механізмів управління талантами та створення умов для кар'єрного розвитку, що відповідають очікуванням працівників і стратегічним потребам бізнесу.

Водночас стратегічне HR-управління в умовах підвищеної невизначеності повинно поєднувати класичні функції HR-управління із інструментами забезпечення резильєнтності. До таких інструментів належать резервування критичних компетентностей, дублювання ключових ролей, впровадження гнучких форм організації праці, адаптивне нормування робочого навантаження, а також розвиток систем психосоціальної підтримки персоналу.

Системний підхід до формування резильєнтності передбачає відкритість до змін і підтримки інновацій, що створює передумови для постійного вдосконалення HR-практик. У результаті резильєнтна система стратегічного HR-управління виступає важливим фактором підвищення загальної резильєнтності компанії, її конкурентоспроможності та здатності до довгострокового розвитку в умовах складних соціально-економічних викликів.

Корж В. К.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ ІЗ ПАНІЧНИМИ АТАКАМИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГА

Панічні атаки належать до найбільш дезадаптивних проявів тривожних розладів, оскільки супроводжуються інтенсивними фізіологічними реакціями, вираженими емоційними переживаннями та специфічними когнітивними інтерпретаціями. У сучасних умовах підвищеного рівня стресу, соціальної нестабільності, інформаційного перевантаження та невизначеності проблема поширення панічних атак та їх негативного впливу на якість життя особистості набуває особливої актуальності (Барлоу Д., 2002).

Метою даної роботи є аналіз теоретичних і практичних аспектів психологічної підтримки осіб із панічними атаками та визначення ефективних підходів до зниження інтенсивності симптомів, стабілізації емоційного стану і підвищення рівня психологічної адаптації.

Панічні атаки проявляються як раптові, інтенсивні епізоди страху або дискомфорту, які досягають піку протягом короткого часу та супроводжуються такими симптомами, як тахікардія, задишка, запаморочення, тремтіння, пітливість, відчуття нереальності того, що відбувається, або страх втрати контролю чи смерті. Важливим механізмом розвитку та підтримки панічних атак є формування так званого «замкненого кола тривоги», у якому фізіологічні відчуття інтерпретуються як небезпечні, що, у свою чергу, підсилює тривогу та інтенсивність симптомів (Кларк Д., Бек А., 2010).

Особливу роль у виникненні та підтримці панічних атак відіграють когнітивні фактори, зокрема схильність до катастрофізації, селективна увага до тілесних відчуттів та низький рівень толерантності до невизначеності. Поведінкові стратегії уникання, які формуються як спосіб захисту від повторного переживання панічного стану, поступово обмежують життєвий простір особистості, сприяють соціальній ізоляції та знижують рівень функціонування (Бек А., 2003).

У дослідженні використано комплекс методів, що включає теоретичні (аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел), емпіричні (психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня тривожності та особливостей емоційного реагування) та методи математико-статистичної обробки отриманих даних. Це дозволило визначити основні психологічні особливості осіб із панічними атаками та окреслити ключові напрями психологічної допомоги (Барлоу Д., 2002).

Ефективна психологічна підтримка осіб із панічними атаками передбачає комплексний та системний підхід, що включає психоосвіту, формування навичок саморегуляції, роботу з дисфункціональними переконаннями та поступове подолання унікальної поведінки. Значну ефективність демонструє застосування елементів когнітивно-поведінкової терапії, спрямованих на зміну катастрофічних інтерпретацій та формування більш адаптивних моделей мислення (Кларк Д., Бек А., 2010).

Важливим компонентом психологічної допомоги є навчання клієнтів технік дихання, м'язової релаксації, майндфулнес-практик та інших методів зниження рівня фізіологічного напруження. Це сприяє формуванню відчуття контролю над власним станом та зменшенню інтенсивності панічних симптомів (Бек А., 2003).

У межах дослідження розроблено програму психологічної підтримки осіб із панічними атаками, яка включає декілька взаємопов'язаних модулів: психоосвіта щодо природи тривоги та панічних атак, тренування навичок саморегуляції, когнітивна реструктуризація, а також поведінкові техніки, спрямовані на поступове подолання уникання. Запропонована програма орієнтована на підвищення рівня усвідомлення власних психічних процесів та формування ефективних стратегій подолання тривоги (Кларк Д., Бек А., 2010).

Застосування розробленої програми психологічної підтримки сприяє зниженню рівня тривожності, зменшенню частоти та інтенсивності панічних атак, підвищенню рівня адаптивності та покращенню якості життя клієнтів. Важливою умовою ефективності є індивідуалізація підходу, врахування особистісних особливостей клієнта та його активна участь у процесі психологічної роботи (Бек А., 2003).

Психологічна підтримка осіб із панічними атаками також передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей клієнтів, зокрема рівня емоційної чутливості, типу темпераменту, особливостей когнітивної обробки інформації та попереднього досвіду

переживання стресових ситуацій. Особи з підвищеним рівнем тривожності часто демонструють схильність до гіперболізації симптомів та негативного прогнозування, що ускладнює процес психологічної корекції (Бек А., 2003).

Важливим аспектом є роль соціального середовища у формуванні та підтримці панічних атак. Недостатній рівень соціальної підтримки, високі вимоги та наявність хронічного стресу можуть сприяти поглибленню тривожних станів. У зв'язку з цим психологічна допомога повинна включати також роботу із соціальними факторами.

Окрему увагу слід приділити розвитку навичок емоційної саморегуляції, які є ключовими у подоланні панічних атак. Це включає усвідомлення, прийняття емоцій та використання адаптивних стратегій реагування (Американська психіатрична асоціація, 2013).

Висновки. Отже, психологічна підтримка осіб із панічними атаками є важливим напрямом професійної діяльності сучасного психолога. Її ефективність визначається комплексністю підходу, поєднанням різних методів впливу та системністю роботи з клієнтом. Перспективою подальших досліджень є апробація розробленої програми та оцінка її ефективності за допомогою емпіричних показників.

Коржук А. Ю., Петяк О. В.
Хмельницький національний університет, Україна

АВТОРСЬКА АНКЕТА ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження індивідуальних проявів тривожності в учнів старшої школи обумовлена стрімко зростаючим рівнем психологічного навантаження на них, адже специфіка навчання в сучасних реаліях передбачає виникнення низки нових для підлітків соціально-психологічних обставин. Вони, у свою чергу, можуть підвищувати загальний рівень їхньої тривожності (Зелінський О., Поліщук О., 2023). Водночас через біологічно-психологічні фактори старшокласники нерідко стикаються з проблемами низької самооцінки та стресостійкості, що підвищує їхню вразливість до зростання тривожності (Шинкаренко В., 2022). Тим часом тривожність як самобутня властивість особистості може мати найрізноманітніші вираження – від фізичних до емоційних і соціальних (Шиделко А., Гнелицька О., 2022). Зважаючи на це, набуває актуальності емпіричне дослідження її індивідуальних проявів у цієї соціально-вікової категорії, яке, у свою чергу, надасть психологам підґрунтя для розробки практичних рекомендацій для зменшення рівня тривожності.

Із цією метою була розроблена індивідуальна анкета «Індивідуальні прояви тривожності», яка складається з 10 запитань і 5 варіантів відповідей до кожного з них за градацією від 0 до 4, де 0 – це «ніколи», а 4 – «завжди». Опитувальник містить такі компоненти: фізичний, емоційний і соціальний, кожен із яких демонструє конкретне запитання:

1. Я відчуваю напруження чи занепокоєння без чіткої для цього причини (емоційний).
2. Під час самостійних, контрольних робіт чи усних відповідей я хвилююся настільки, що мені важко зосередитися (емоційний).
3. Коли щось іде не так, як я планував/планувала, я легко гублюся чи починаю панікувати (емоційний).
4. Мене часто турбують думки про майбутнє або невдачі, які можуть мене спіткати (емоційний).
5. Я помічаю в себе фізичні прояви хвилювання (пітливість, тремтіння, прискорене серцебиття тощо) (фізичний).
6. Я намагаюся уникати ситуацій, які можуть викликати в мене тривогу чи невпевненість (соціальний).
7. Навіть коли все гаразд, я все ще часто думаю про свої помилки або недоліки (емоційний).
8. Мені складно розслабитися після напруженого дня або стресової події (фізичний).
9. Я часто порівнюю себе з іншими і відчуваю, що вони успішніші за мене (емоційний і соціальний).
10. Під час спілкування з однолітками або вчителями я переживаю, що скажу або зроблю щось неправильне (емоційний і соціальний).

Обробка результатів здійснюється в 2 етапи: спочатку підраховується загальна кількість балів, і чим вищою вона є, тим потенційно більший рівень тривожності. Опісля підраховуються показники за кожним із її проявів, щоб визначити провідну ознаку цієї особистісної характеристики. Таким чином, якщо інтегрувати результати, одержані за розробленою нами індивідуальною анкетою, у комплексний психодіагностичних аналіз тривожності, можна отримати цілісне уявлення про її рівень, фактори впливу та прояви в учнів старшої школи.

Емпіричне дослідження із застосуванням опитувальника «Індивідуальні прояви тривожності» було проведене в Ліцеї № 1 імені Володимира Красицького Хмельницької міської ради серед 61 старшокласника віком від 16 до 17 років. Респонденти представляли такі класи: 11-І (21 учень), 11-Є (12 учнів) та 11-Г (28 учнів).

Після обробки та інтерпретації результатів було з'ясовано, що в 11-І 18 учнів мають низький рівень тривожності (85,7 %), а 3 – середній (14,3 %), без наявності показників підвищеного чи високого (0 %). В 11-Є 9 учнів мають низький рівень тривожності (75 %), 1 – середній (8,3 %), а 2 – підвищений (16,7 %), тоді як високі показники відсутні (0 %). В 11-Г 21 учень має низьку тривожність (75 %), 4 – середню (14,3 %), 2 – підвищену (7,1 %), а 1 – високу (3,6 %). Загальний результат дослідження, а саме 79 % низького рівня, 13 % – середнього, 7 % – підвищеного та 2 % – високого відображений на рисунку 1.

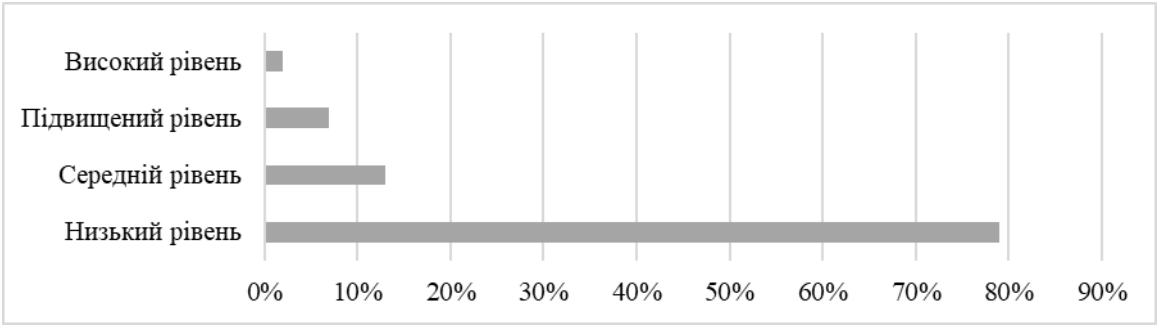

Рисунок 1 – Результат дослідження рівня тривожності за авторською анкетою «Індивідуальні прояви тривожності»

Із рисунку 1 помітно, що здебільшого досліджувані мають низький рівень тривожності, що свідчить про відносно стабільний емоційний стан, достатній рівень психологічної адаптації та здатність ефективно справлятися з підвищеними соціально-культурними навантаженнями, притаманними для цього періоду (Левенець І. В., Годз Д. Р., 2025). Водночас для деяких старшокласників проблема підвищеної тривожності є більш актуальною. Їм можуть бути характерні інтенсивніші переживання внутрішнього напруження, занепокоєння та невпевненості в собі, в особливості під час міжособистісної взаємодії (Петраківська Т. Н., 2023). Наявність такої групи учнів свідчить про необхідність диференційованого підходу до організації психологічної підтримки в школі, наприклад, впровадження вузько спрямованих заходів на зниження рівня тривожності та підвищення самооцінки й життєстійкості.

Подальша обробка та інтерпретація результатів показала, що для кожного класу найхарактернішими проявами тривожності є емоційні, до яких належать внутрішнє напруження, відчуття безпричинного занепокоєння, схильність до переживання страху, а також надмірна чутливість до власних невдач і помилок, що супроводжується емоційним дискомфортом і зниженням самооцінки. Домінантність саме цього компонента свідчить про те, що тривожність у досліджуваних проявляється здебільшого на рівні внутрішніх переживань, а не зовнішньо виражених поведінкових реакцій. Це може бути однією з ознак підвищеної емоційної вразливості старшого шкільного віку, що, у свою чергу, пов'язано з активізацією питань особистісного становлення, самовизначення та підвищеною значущістю оцінки з боку оточення (Брашеван О. А., Караджи О. С., 2024).

Дані, отримані за авторською методикою «Індивідуальні прояви тривожності», були враховані під час розробки психологічних рекомендацій для зменшення рівня тривожності в учнів старшої школи. Вони містять пропозиції для розвитку навичок емоційної саморегуляції та формування впевненості у власних можливостях, а також створення психологічно безпечного освітнього середовища вчителями та шкільними психологами. Практична реалізація описаних рекомендацій сприятиме зниженню рівня тривожності, підвищенню емоційної стійкості учнів, оптимізації їхньої навчальної діяльності та покращенню загального психологічного благополуччя в освітньому середовищі.

Отже, емпіричне дослідження індивідуальних проявів тривожності в учнів старшої школи за авторською анкетою дозволило встановити, що для більшості досліджуваних характерний низький рівень тривожності, що може свідчити про їхній задовільний психологічних стан. Водночас було виявлено окрему кількість старшокласників із підвищеним рівнем тривожності. Найбільш вираженими виявилися емоційні прояви тривожності, що також підтверджує доцільність зосередження психолого-педагогічного впливу на підвищення самооцінки в учнів і розвитку в них стресостійкості. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці психологічних рекомендації для зменшення тривожності в учнів старшої школи.

Корсунська В. В.
Leuchtturm – Perspektive Mensch, Німеччина

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Сучасне суспільство характеризується швидким розвитком, який зумовлений багатьма факторами від технічного прогресу до глобалізації. Спілкування дозволяє встановлювати культурні та соціальні зв'язки, істотно впливає на розвиток особистості та є важливим компонентом у міжособистісних відносинах. Завдяки мові, яка виступає як специфічна характеристика особистості, служить для передачі почуттів, бажань, думок, знань чи досвіду. Вона впливає на розвиток пізнавальних, емоційних і вольових якостей, є інструментом мислення та впливає на інтелектуальний розвиток.

На сучасному етапі професіоналізм особистості стає дедалі вимогливішим, відображаючи потреби суспільства. Висхідні вимоги до здатностей особистості не оминули й сферу комунікації. Однак, щоб краще зрозуміти ці комунікаційні вимоги та визначити їх у широкому діапазоні, доречно говорити як про комунікаційну компетентність, яка безпосередньо виступає однією з ключових компетентностей навчання протягом усього життя.

Комунікація трансформується та відповідає запитам в постійному вдосконаленні та саморозвитку. Особлива увага до детального розгляду комунікативної компетентності є в дослідженнях науковців (Д. Хаймс, Ю. Хабермас, Г. Оллпорт, К. Роджерс, М. Аргайл, О. Корніяка, Ю. Капункіна, О. Лахтадир) та спостерігається в їх концепціях, де комунікація виконує визначальну функцію. Основні положення досліджень пов'язані з сучасними психологічними підходами, вивченням компонентів та розробленням методик формування комунікативної компетентності. Кожний період пов'язаний з декількома важливими етапами, які фундаментально впливають на майбутнє. Основну увагу приділяють сфері освіти, вибору професії, соціалізації, реалізації та самооцінці.

Комунікація розглядається як символічна взаємодія між особистостями (індивідуальна) або більшою кількістю (групова), де відбувається передача інформації різного змісту (ідея, думка, ставлення) усно, письмово, візуально. Перебуваючи в постійній соціальній взаємодії особистість стає частиною суспільства, де почуття приналежності, значущості та надання допомоги є потребами особистості. Саме потреба в самореалізації стає стимулом для особистості, де самоосвіта, професійні досягнення, прийняття рішень досягаються шляхом комунікації.

Розуміння ключових елементів процесу комунікації дозволяють розширювати межі взаємодії та отриманню інформаційних повідомлень між особистостями (наприклад, психолог – клієнт).

Психолог – це відправник повідомлення, який ініціює процес комунікації, формує та передає інформацію. Повідомлення – це інформація (ідея, думка, дані), яка містить вербальні та невербальні елементи. Психолог маючи певну мету, цільову аудиторію, візуальні елементи та термін виконання, пояснює стратегію та мотивує до діяльності. Наприклад, просвітницька діяльність психолога відбувається з метою підвищення психологічної культури, профілактики, психологічного супроводу, спеціалізованої просвіти за різними формами (індивідуальні, фронтальні, інтерактивні).

Згодом проходить процес кодування, коли психолог перевтілює свої думки, ідеї у вигляді повідомлення, зокрема спеціальну лексику, символи, жести або візуальні образи для формулювання смислу представленого матеріалу. Здебільшого, застосовується показ PowerPoint зі слайдами, що описують кожен аспект, використовується афористичність, створюється унаочнення, наприклад, правила спілкування у соціальних мережах. Це перетворює умоглядні ідеї психолога на конкретне повідомлення. По завершенню впорядкування матеріалу, психолог обирає цільову аудиторію (батьки, учні, студенти та ін.), визначає форму комунікативної взаємодії (нарада, діалог, полілог, дискурс).

Оптимізація шляхів комунікації впливає на сприйняття та розуміння слухачів. Наприклад, психолог ініціює нараду для колективу у конференц-залі, із застосуванням проєктора для показу слайдів. Можна вважати, що локація, з його аудіовізуальними засобами, є каналом комунікації.

Поширюючи знання психолог надає змістовне повідомлення визначеному колу осіб відповідно до тематичного спрямування. Цільова аудиторія має можливість усвідомити та інтерпретувати почуте. Сутність інформації не завжди усвідомлюється відразу. Це визначається багатьма чинниками, що вміщують певний контекст, набутий досвід, когнітивні упередження. Дієве тлумачення підтверджує, що слухач зрозумів задум психолога. Якщо слухач перепитує, то це свідчить про те, що зміст матеріалу усвідомлено неповністю.

Складовою частиною комунікативного процесу є зворотний зв'язок, який завершує комунікаційний цикл та дозволяє психологу оцінити дієвість інформації. За потреби додаються поправки. Цей усний зворотний зв'язок, поряд з невербальним розумінням осіб, підтверджує та підсвічує прогалини, що вимагають подальшого роз'яснення.

Завершальний етап міжособистісної взаємодії (психолога з аудиторією) охоплює декілька факторів (фізичний, соціальний, психологічний та культурний), що впливають на зміст інформаційного матеріалу, розуміння змісту та його інтерпретацію. Формальний фактор взаємодії можна розглядати як *фізичний контекст*, професійне ставлення між психологом та аудиторією – *соціальний контекст*, відкрите обговорення питань – *культурний контекст*. Професійний стиль психолога має ключові характеристики залежно від ситуації, типу консультативної роботи та індивідуальних особливостей. Саме манера взаємодії психолога через прояв емпатії, прийняття, застосування активного слухання, демократичності, конструктивності та етичності, дозволяє особистості усвідомити причини труднощів з якими вона стикаються та знайти шляхи їх вирішення.

Створення безпечного середовища також дозволяє ефектно побудувати міжособистісну взаємодію. Будь-яка перешкода та безладдя призводить до неправильного тлумачення та неповного розуміння. Порушення будь-якого з елементів комунікації збільшує ризик нерозуміння.

Розглядаючи ключові елементи комунікативної взаємодії варто звернути увагу на здатність психолога застосовувати когнітивні, операційні, особистісно-моральні якості та діяльнісно-комунікативний компонент в професійній діяльності. Здатність ефективно передавати інформацію, керувати взаємовідносинами та вирішувати комунікаційні проблеми може суттєво вплинути на ефективність психолога в своїй діяльності.

Коцюк О. О.
Хмельницький національний університет, Україна

ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ КРИВДНИКІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Воєнний стан в Україні супроводжується значним підвищенням рівня стресу, травматизації населення, соціальної нестабільності та дезадаптації особистості. У таких умовах зростає кількість проявів агресивної поведінки, зокрема в межах сімейних та міжособистісних відносин. Особливої уваги потребує дослідження осіб, які вчиняють насильство (кривдників), оскільки їх поведінка формується під впливом як індивідуально-психологічних, так і соціально-психологічних факторів, посилених воєнним контекстом.

Аналіз дослідження полягає у визначенні впливу воєнного стану на формування агресивної поведінки кривдників та аналізі особливостей їх психологічного дослідження. Воєнний стан є потужним стресогенним фактором, що призводить до підвищення рівня тривожності, фрустрації, емоційного виснаження та посттравматичних стресових реакцій.

Відповідно до досліджень, хронічний стрес може спричиняти зниження самоконтролю, імпульсивність та агресивність поведінки (Кокун О. М., 2022).

У військових та цивільних осіб, які зазнали впливу бойових дій, часто спостерігаються симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що може проявлятися у вигляді дратівливості, спалахів гніву та насильницької поведінки. Агресивна поведінка кривдників у період воєнного стану часто має компенсаторний характер, виступаючи як спосіб психологічного захисту від внутрішнього напруження, страху та безсилля. Важливу роль відіграють соціальні фактори: економічна нестабільність, втрата роботи, зміна соціального статусу, вимушене переселення, що

підсилюють ризик девіантної поведінки (Запобігання та протидія домашньому насильству в умовах воєнного стану: аналітичний звіт / Міністерство соціальної політики України. Київ, 2023. 45 с.).

Психологічна робота з кривдниками повинна враховувати специфіку воєнного досвіду самого кривдника, включати елементи психокорекції, роботу з травмою, розвиток навичок емоційної регуляції та формування ненасильницьких моделей поведінки. Оскільки, коли особистість має ознаки агресивної поведінки в мирний час, це є одним із ключових механізмів поведінкових реакцій при стресових ситуаціях. Тобто, при підвищенні рівня тривоги, пов'язаних із бойовим досвідом, психіка особисті кривдника обирає найзручніший спосіб реакцій на цей стрес, а саме імпульсивну поведінку у вигляді агресивних реакцій.

Якщо говорити про корекційну роботу із такою категорією то ефективність психокорекційної роботи з особами, які вчинили домашнє насильство, значною мірою детермінується застосуванням інтегративного підходу (Максименко С. Д., 2019. 528 с.).

У межах типових програм для кривдників даний підхід виступає методологічним базисом, що дозволяє синтезувати інструментарій когнітивно-поведінкової терапії (спрямованої на трансформацію деструктивних патернів мислення), гуманістичної психології (актуалізація відповідальності та емпатії) та психодинамічного аналізу (опрацювання глибинних причин агресивної поведінки) (Наказ Міністерства соціальної політики України від 01.10.2018 № 1434 Про затвердження Типової програми для кривдників).

Високий ступінь гнучкості інтегративної моделі забезпечує можливість еклектичного поєднання терапевтичних технік, адаптуючи процес інтервенції до індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта, що узгоджується з сучасними науковими поглядами на мультимодальність корекційного впливу та особливу роль відіграє інтегративний підхід у корекційній роботі по типовій програмі для кривдників, який поєднує когнітивно-поведінкові, гуманістичні, психодинамічні методи та через гнучкість самого методу, дозволяє обирати та об'єднувати психотерапевтичні сторони консультаційної роботи.

Воєнний стан значно впливає на формування агресивної поведінки кривдників через підвищення рівня стресу, травматизації та соціальної дестабілізації. Психологічне дослідження таких осіб потребує комплексного підходу, що враховує як індивідуальні, так і соціальні чинники.

Ефективна психокорекційна робота має бути спрямована на зниження рівня агресії, опрацювання травматичного досвіду та формування адаптивних моделей поведінки.

Кулешова О. В., Бондаренко О. М.
Хмельницький національний університет, Україна

МОРАЛЬНА ТРАВМА У СТРУКТУРІ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Моральна травма в умовах сучасної війни в Україні набуває особливого значення як складний психологічний феномен, що формується під впливом екстремальних подій, які суперечать базовим морально-етичним установкам особистості. У наукових дослідженнях українських авторів підкреслюється, що моральна травма є не лише індивідуальним, а й соціально зумовленим явищем, пов'язаним із переживанням втрат, відповідальності та екзистенційних криз (Засєкіна Л. В., 2024; Харченко Н., 2024).

Військовослужбовці є однією з найбільш уразливих груп до розвитку моральної травми, оскільки вони перебувають у ситуаціях, де необхідно приймати складні рішення, що можуть суперечити особистим моральним нормам. Участь у бойових діях, свідчення насильства або неможливість запобігти трагедіям створюють передумови для глибокого внутрішнього конфлікту (Козігора М. А., 2022).

Моральна травма тісно пов'язана з посттравматичним стресовим розладом, однак не зводиться до нього. Українські дослідники наголошують, що ПТСР є наслідком психотравмуючого досвіду, який загрожує життю або цілісності особистості, тоді як моральна травма виникає у сфері цінностей і переконань (Молчанова Н. В., 2024).

Клінічна картина моральної травми у військовослужбовців характеризується специфічними емоційними переживаннями, серед яких домінують почуття провини, сорому, самозвинувачення та внутрішньої спустошеності. Такі стани часто супроводжуються втратою довіри до себе, оточення та державних інституцій (Козігора М. А., 2022).

Важливою психологічною особливістю моральної травми є її екзистенційний характер. Вона призводить до переоцінки життєвих орієнтирів, руйнування ідентичності та втрати сенсу життя, що ускладнює процес психологічної адаптації після бойових дій (Харченко Н., 2024).

У військовослужбовців із проявами ПТСР моральна травма часто проявляється у поєднанні з такими симптомами, як нав'язливі спогади, уникнення травматичних ситуацій, підвищена тривожність та гіперзбудження. Це свідчить про взаємопосилюючий характер цих станів (Аймедов К. В., 2024).

Особливістю моральної травми є також її вплив на поведінкову сферу особистості. Військові можуть демонструвати соціальну ізоляцію, агресивність або, навпаки, емоційну відстороненість, що ускладнює їх інтеграцію в мирне життя (Молчанова Н. В., 2024).

Окрему увагу українські дослідники приділяють суїцидальним ризикам серед військовослужбовців із моральною травмою та ПТСР. Поєднання почуття провини, безнадії та втрати сенсу життя може призводити до деструктивних форм поведінки (фахівці МВС України, 2025).

Формування моральної травми значною мірою залежить від внутрішнього конфлікту між військовим обов'язком і особистими моральними принципами. Саме цей конфлікт є ключовим чинником виникнення глибоких психологічних переживань, які не завжди піддаються стандартним методам лікування ПТСР (Козігора М. А., 2022).

В умовах війни моральна травма набуває масового характеру, що пов'язано з постійним перебуванням у ситуаціях морального вибору, втрат і відповідальності за життя інших людей. Це підсилює її значення як окремого напрямку психологічних досліджень (Засєкіна Л. В., 2024).

Таким чином, моральна травма у військовослужбовців із проявами ПТСР є складним багатовимірним явищем, що включає емоційні, когнітивні, поведінкові та екзистенційні компоненти. Її вивчення є важливим для розробки ефективних програм психологічної реабілітації, які мають враховувати не лише симптоми ПТСР, а й глибинні моральні переживання особистості.

Кулешова О. В., Тригуба Ю. М.
Хмельницький національний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Емоційний інтелект відіграє ключову роль у процесі успішної соціальної адаптації дитини. Це комплекс здібностей, який допомагає розпізнавати, розуміти і регулювати як власні емоції, так і емоції інших людей. Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку набуває особливого значення, адже цей етап характеризується активним розвитком соціальних навичок, міжособистісних відносин та навчальної діяльності.

Поняття «емоційний інтелект» було запропоновано П. Саловеєм і Дж. Майєром у 1990 році, які визначили його як здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями й емоціями інших людей. Значний внесок у розробку цього поняття зробив також Д. Гоулмен, який розширив концепцію емоційного інтелекту та популяризував її у контексті соціальної ефективності особистості (Гоулмен Д., 1995). Серед українських дослідників вагомий внесок у вивчення цього феномену в дітей зробили І. М. Андрєєва, О. М. Кузьменко, О. В. Дьяченко та ін.

Для дослідження особливостей емоційного інтелекту молодших школярів використано такі методики: опитувальник діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл), графічна методика «Кактус» (М. А. Панфілова), методика «Карта спостереження» (Д. Стотт), графічна методика «Дім-дерево-людина» (Дж. Бук). Емпіричне дослідження проводилося на базі ліцею № 2 м. Хмельницького. Вибірку склали 30 учнів молодшого шкільного віку.

За результатами опитувальника Н. Холла встановлено, що більшість досліджуваних мають низький рівень емоційної обізнаності (10 %) та управління власними емоціями (12 %), недостатньо розвинену самомотивацію (20 %). На середньому рівні розвинена здатність до емпатії (25 %), тоді як розпізнавання емоцій інших є найрозвиненішим компонентом (33 %). Ці результати свідчать про значну нерівномірність розвитку компонентів емоційного інтелекту та потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному впливі.

За методикою «Кактус» виявлено, що 65 % дітей зображують кактус як ізольований об'єкт із використанням темних відтінків, що свідчить про підвищений рівень емоційної напруженості та тривожності. Лише 35 % учнів демонструють позитивний емоційний стан та відчуття захищеності.

За методикою «Карта спостереження» (Д. Стотт): 16 % дітей – низький рівень психологічного благополуччя, 47 % – помірні емоційні та поведінкові труднощі, 37 % – виражений емоційний дискомфорт. Графічна методика «Дім-дерево-людина» показала, що 40 % дітей малюють образи, що вказують на емоційну стабільність, 33 % – на тривожність і труднощі адаптації, 27 % – на творчий потенціал із можливою нестабільністю.

Кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) підтвердив статистично значущі зв'язки між компонентами емоційного інтелекту та показниками соціальної адаптації: емоційна обізнаність корелює з результатами методики «Дім-дерево-людина» (r = 0,72), «Кактус» (r = 0,65) та «Карти спостереження» (r = 0,68). Це підтверджує висунуту гіпотезу: високий рівень емоційного інтелекту позитивно пов'язаний із успішною соціальною адаптацією молодших школярів.

За результатами дослідження розроблено практичні рекомендації для педагогів і шкільних психологів щодо розвитку емоційного інтелекту учнів: впровадження ігрових і арттерапевтичних методів у навчальний процес, проведення групових занять з розвитку емпатії та навичок саморегуляції, а також залучення батьків до формування емоційно сприятливого середовища. Комплексний підхід до розвитку всіх складових емоційного інтелекту забезпечує формування стабільних міжособистісних стосунків та успішне включення дітей у шкільне середовище.

Лавлінський Р. О.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ЦИФРОВИЙ ФЕНОТИПІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОНІТОРИНГУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ОСІБ ІЗ ДОСВІДОМ ПСИХОТРАВМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Сучасні суспільні трансформації в Україні, зумовлені повномасштабною війною, масовим внутрішнім переміщенням населення та тривалим впливом стресогенних факторів, формують нові виклики у сфері психічного здоров'я. Значна частина населення перебуває у стані хронічного стресу, демонструючи симптоми посттравматичного стресового розладу, тривожності та емоційного виснаження (Hobfoll S. et al., 2021). У цих умовах особливої актуальності набуває пошук ефективних інструментів моніторингу психологічного стану.

Традиційні підходи до психологічної діагностики базуються переважно на самоописі та зверненні клієнта по допомогу. Однак у ситуаціях травматизації такі методи мають обмеження: люди можуть уникати контакту, не усвідомлювати власного стану або занижувати інтенсивність переживань. Це актуалізує необхідність підходів, що дозволяють фіксувати не лише декларований, а й фактичний поведінковий стан особистості.

У цьому контексті перспективним є цифровий фенотипінг – підхід, що передбачає аналіз повсякденних поведінкових патернів людини через її цифрову активність (Insel T., 2017). Його концептуальна логіка полягає у переході від спостереження за поведінкою до інтерпретації цифрових слідів як індикаторів психологічного стану: **поведінка → цифрові сліди → психологічні маркери**.

Практична реалізація цифрового фенотипінгу здійснюється через використання даних зі смартфонів та інших цифрових пристроїв, зокрема показників комунікаційної активності, режиму сну, фізичної активності, мобільності та особливостей цифрової взаємодії. Зміни у цих параметрах можуть виступати непрямими індикаторами психологічних станів: зниження соціальної активності та обмеження пересування можуть свідчити про соціальну ізоляцію, порушення сну – про підвищений рівень тривожності або стресу (Onnela J.-P., Rauch S., 2016).

Актуальність цифрового фенотипінгу в українських реаліях зумовлена також обмеженістю ресурсів системи психосоціальної підтримки (MHPSS) та значним навантаженням на фахівців. У цих умовах цифрові інструменти можуть використовуватися як засіб первинного моніторингу та виявлення груп ризику, що дозволяє більш ефективно розподіляти ресурси допомоги та забезпечувати своєчасне втручання.

Важливою перевагою цифрового фенотипінгу є можливість безперервного, пасивного моніторингу психологічного стану без додаткового навантаження на особистість. Це створює передумови для раннього виявлення негативних змін – ще до моменту, коли людина звернеться по допомогу. Крім того, використання цифрових даних сприяє розвитку навичок самоспостереження та усвідомлення власних поведінкових патернів, що є важливим елементом формування особистості як суб'єкта самозбереження та підтримки ментального здоров'я.

Очікуваним результатом інтеграції цифрового фенотипінгу у практики психосоціальної підтримки є підвищення ефективності інтервенцій, можливість раннього реагування на психологічні ризики та забезпечення більш персоналізованого підходу до роботи з клієнтами. Водночас впровадження цього підходу потребує дотримання етичних принципів, зокрема забезпечення конфіденційності, добровільності участі та обмеження ризиків надмірної технологізації психологічної допомоги (Torous J., Nebeker C., 2017).

Таким чином, цифровий фенотипінг виступає інноваційним інструментом, який доповнює традиційні підходи до роботи з психотравмою та сприяє переходу від реактивної до превентивної моделі психологічної підтримки в умовах воєнного часу.

Лагода (Петелько) Т. М., Раєвська Я. М.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

СТРЕС У ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ ТА СПОСОБИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Феномен стресу в сучасному світі набув рис тотальної епідемії, пронизуючи всі верстви населення та сфери людської діяльності. Від класичного визначення, запропонованого ще у середині XX століття, як неспецифічної відповіді організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу, сучасне розуміння стресу еволюціонувало до складної, багаторівневої моделі взаємодії людини з навколишнім середовищем. Це вже не просто реакція «бий або тікай», закодована в наших генетичних структурах від прадавніх предків. У повсякденному житті стрес трансформувався у хронічний, пролонгований стан, спричинений не стільки фізичною загрозою для виживання, скільки нескінченним потоком інформаційного шуму, соціальним тиском, економічною нестабільністю та екзистенційними викликами. Міський житель щодня стикається з тисячами мікро-стресорів: від заторів на дорогах і дедлайнів на роботі до перманентного перевантаження месенджерів та соціальних мереж, які створюють ілюзію цілодобової доступності та необхідності миттєвого реагування. Такий спосіб життя призводить до того, що фізіологічні механізми стресу, покликані захищати організм короткочасними сплесками кортизолу та адреналіну, починають працювати у виснажливому режимі нон-стоп, що неминуче веде до порушення гомеостазу та розвитку психосоматичних захворювань (Титаренко Т., 2021).

На фізіологічному рівні хронічний стрес діє як руйнівний агент, що підточує здоров'я зсередини, часто непомітно для самої людини. Постійно підвищений рівень кортизолу впливає на гіпокамп – відділ мозку, відповідальний за пам'ять та навчання, що пояснює когнітивний туман і забудькуватість, на які скаржаться люди в стані хронічного перевантаження. Серцево-судинна система працює на знос: підвищений артеріальний тиск, тахікардія та запальні процеси в судинах стають прямим наслідком тривалого стресу, збільшуючи ризик інфарктів та інсультів у рази. Імунна система зазнає подвійного удару – спочатку відбувається її гіперактивація, яка потім змінюється фазою виснаження, коли організм стає беззахисним перед вірусами, бактеріями і навіть раковими клітинами. Окремо варто згадати про вплив стресу на шлунково-кишковий тракт, який часто називають «другим мозком» через велику кількість нервових закінчень. Порушення моторики, синдром подразненого кишечника, гастрити – ось лише неповний перелік «подарунків» від нервової системи травній. Таким чином, стрес у повсякденному житті перестає бути суто психологічною проблемою, трансформуючись у комплексний медико-соціальний виклик, що потребує глибокого розуміння біохімічних процесів, які лежать в його основі.

Усвідомлення руйнівної сили стресу з необхідністю ставить питання про пошук ефективних стратегій його подолання, які в науковій літературі прийнято називати копінг-стратегіями. Важливо розуміти, що не існує універсального рецепту, який би однаково діяв на всіх, адже стрес – це завжди суб'єктивна оцінка загрози та власних ресурсів для її подолання. Традиційний поділ на проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований копінг залишається актуальним, проте сучасні дослідження наголошують на необхідності гнучкого поєднання обох підходів. Проблемно-орієнтовані стратегії спрямовані безпосередньо на джерело стресу: це може бути тайм-менеджмент для подолання дедлайнів, пошук нової роботи через незадоволеність поточною, або ж відкрита комунікація для вирішення конфлікту. Однак, значна частина життєвих стресорів не піддається безпосередньому контролю чи усуненню (наприклад, хвороба близької людини чи економічна криза), і тут на перший план виходять емоційно-орієнтовані стратегії, метою яких є зміна власного ставлення до ситуації та управління емоційним станом. Саме баланс

між активним впливом на обставини та прийняттям того, що змінити неможливо, стає запорукою психологічної стійкості (Кокун О., 2012).

Одним з найбільш науково обґрунтованих та дієвих способів подолання хронічного стресу є практика усвідомленості (майндфулнес), яка в останні десятиліття вийшла за межі езотеричних кіл і стала предметом серйозних нейробіологічних досліджень. Регулярні медитації усвідомленості довели свою ефективність у зниженні рівня кортизолу, нормалізації артеріального тиску та навіть у збільшенні щільності сірої речовини в ділянках мозку, відповідальних за регуляцію емоцій, навчання та пам'ять. Суть цього методу полягає не в тому, щоб позбутися думок чи емоцій, а в тому, щоб навчитися спостерігати за ними без оцінки та автоматичного залучення. Людина, яка практикує усвідомленість, перестає бути рабом своїх тривожних думок про майбутнє чи депресивних переживань про минуле, вона вчиться жити в єдиному реально існуючому моменті – тут і зараз. Це дозволяє розірвати порочне коло нав'язливого мислення, яке є головним поживним середовищем для стресу, і дає можливість реагувати на подразники більш виважено та адаптивно, а не імпульсивно та руйнівно.

Не менш важливим компонентом у системі подолання стресу є турбота про тілесний аспект існування, оскільки психіка та тіло є нерозривною єдністю. Фізична активність виступає природним та найефективнішим способом «утилізації» гормонів стресу. Будь-яка аеробна активність – біг, плавання, швидка ходьба, танці – сприяє виробленню ендорфінів, які діють як природні знеболювальні та антидепресанти. Крім того, під час фізичних вправ моделюється позитивна стресова реакція, після якої настає фаза розслаблення та відновлення, чого так бракує при хронічному стресі. Поруч із рухом стоїть якісний сон, який у сучасній культурі часто приноситься в жертву продуктивності, що є фатальною помилкою. Саме під час глибокої фази сну відбувається детоксикація мозку, консолідація пам'яті та відновлення всіх систем організму. Хронічне недосипання само по собі є потужним стресором, який багаторазово підсилює дію всіх інших негативних факторів. Тому гігієна сну, разом із регулярним фізичним навантаженням та збалансованим харчуванням, утворюють фундамент, на якому лише й можна вибудовувати складніші психологічні стратегії протистояння стресу (Савчин М., 2018).

Не можна оминути увагою соціальний аспект подолання стресу, який часто применшується в індивідуалістичній культурі Заходу. Наявність міцних соціальних зв'язків та підтримуючого оточення є одним із найпотужніших буферів проти руйнівної дії стресу. Спілкування з друзями, родиною, однодумцями активує вироблення окситоцину – гормону, який безпосередньо знижує рівень тривоги та посилює відчуття безпеки та приналежності. Можливість вербалізувати свої переживання, поділитися болем чи страхом з тим, хто здатен вислухати без осуду, сама по собі має терапевтичний ефект, зменшуючи інтенсивність негативних емоцій. У цьому контексті варто розглядати і професійну психологічну допомогу, яка перестає бути стигмою і стає ознакою відповідального ставлення до власного ментального здоров'я. Психотерапія надає безпечний простір для дослідження глибинних причин стресу, які можуть корінитися в дитячих травмах чи деструктивних життєвих сценаріях, і пропонує інструменти для їхнього опрацювання (Кокун О., 2012). Таким чином, подолання стресу – це не самотній героїчний акт, а складний, багатовимірний процес, що включає в себе турботу про тіло, розум та душу в нерозривному зв'язку з іншими людьми та світом загалом.

Ларченко І.
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, Україна

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК РЕСУРС САМОЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Суспільні трансформації, що відбуваються в Україні, істотно змінюють умови особистісного розвитку молоді та висувають підвищені вимоги до її психологічних ресурсів. Для здобувачів вищої освіти цей період пов'язаний не лише з професійним становленням і навчальним навантаженням, а й із необхідністю зберігати внутрішню стійкість в умовах тривалої напруги, невизначеності та емоційного виснаження. За таких обставин особливого значення набуває резильєнтність як ресурс, що забезпечує здатність особистості підтримувати психічну рівновагу, адаптуватися до змін і зберігати активну суб'єктну позицію.

У сучасній психологічній науці резильєнтність розглядається як здатність особистості ефективно функціонувати в умовах несприятливих впливів, долати труднощі та відновлювати

внутрішню рівновагу після стресових подій. Вона постає як багатовимірний психологічний конструкт, що охоплює витривалість, адаптивність, самоконтроль і здатність до відновлення (Connor, Davidson, 2003). Водночас акцентується і відновлювальний аспект цього феномена, який полягає у здатності особистості повертатися до психологічно функціонального стану після труднощів (Smith et al., 2008).

Для здобувачів вищої освіти резильєнтність має особливу значущість, оскільки забезпечує можливість не лише протистояти стресогенним впливам, а й підтримувати навчальну мотивацію, саморегуляцію та психологічне благополуччя. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що в умовах воєнного часу резильєнтність студентської молоді безпосередньо пов'язана зі здатністю долати психоемоційне напруження, адаптуватися до нестабільних умов навчання та зберігати внутрішні ресурси (Буровицька, 2024). Аналогічно наголошується, що в умовах повномасштабної війни саме резильєнтність виступає психологічною основою збереження адаптаційного потенціалу здобувачів вищої освіти (Яланська, Єфименко, 2025).

Важливим є те, що сучасні наукові підходи розглядають резильєнтність не лише як індивідуальну характеристику, а як динамічний ресурс, розвиток якого можливий у процесі цілеспрямованої психологічної роботи. Зокрема, результати систематичних досліджень свідчать, що інтервенції, спрямовані на розвиток резильєнтності у студентів, позитивно впливають на стан психічного здоров'я та загальне благополуччя (Abulfaraj et al., 2024). Це дозволяє розглядати розвиток резильєнтності як важливий напрям психологічного супроводу студентської молоді.

Окремої уваги заслуговує роль освітнього середовища у формуванні резильєнтності. Дослідження показують, що стійкість здобувачів вищої освіти залежить не лише від їхніх індивідуальних ресурсів, а й від особливостей навчального середовища, зокрема рівня підтримки з боку викладачів, характеру освітньої взаємодії, чіткості вимог та залученості студентів до активного навчання (Wang et al., 2025). Таким чином, самозбереження здобувачів вищої освіти формується у взаємодії внутрішніх особистісних ресурсів і зовнішніх підтримувальних умов.

Отже, резильєнтність доцільно розглядати як інтегральний психологічний ресурс, що забезпечує здатність особистості підтримувати внутрішню рівновагу, адаптуватися до змін, долати наслідки стресових впливів і зберігати активність у навчальній та особистісній сферах. У сучасних умовах суспільної трансформації цей ресурс набуває особливої значущості, оскільки сприяє не лише індивідуальному благополуччю, а й збереженню освітнього та професійного потенціалу молоді.

Резильєнтність здобувачів вищої освіти є одним із провідних психологічних ресурсів самозбереження в умовах суспільної трансформації. Вона забезпечує здатність особистості підтримувати психічну рівновагу, адаптуватися до нових обставин, відновлюватися після стресових впливів і зберігати спрямованість на розвиток. Аналіз сучасних наукових підходів засвідчує, що резильєнтність має багатовимірну природу та формується під впливом як індивідуальних, так і середовищних чинників. У зв'язку з цим важливим завданням закладів вищої освіти є створення психологічно безпечного освітнього середовища та впровадження програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток саморегуляції, стресостійкості та адаптивності студентської молоді.

Левко М. І.
Національна академія Сухопутних військ України імені гетьмана Петра Сагайдачного, Україна
Онишко О. Г.
Хмельницький національний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Розвиток професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів є складним, багатовимірним і динамічним процесом, що передбачає формування системи морально-ціннісних орієнтацій, норм і принципів професійної поведінки, які регулюють педагогічну діяльність та міжособистісну взаємодію в освітньому середовищі. Професійно-педагогічна етика виступає важливим компонентом професійної культури викладача та визначає характер його взаємин зі здобувачами освіти, колегами й адміністрацією закладу освіти.

У вітчизняній науковій традиції проблема професійно-педагогічної етики розглядається у контексті гуманістичної парадигми освіти та тісно пов'язується з формуванням ціннісно-

смислової сфери особистості. Так, І. Бех (2003) акцентує увагу на ролі моральних цінностей у становленні особистості педагога, С. Максименко (2016) підкреслює значення розвитку особистості як цілісної системи ціннісних орієнтацій, Т. Титаренко (2003) розглядає цінності як основу життєвих смислів і самореалізації особистості, Н. Чепелєва (2012) аналізує процеси смислотворення у структурі особистості, а І. Зязюн (2000) обґрунтовує гуманістичні засади педагогічної діяльності.

У сучасному зарубіжному науковому дискурсі проблема цінностей і професійно-педагогічної етики розглядається у контексті морального розвитку, мотивації та гуманістичної освіти. Зокрема, теорія базових цінностей особистості розроблена Shalom Schwartz (1992; 2012), питання моральної компетентності досліджуються James Rest (1986) і Darcia Narvaez (2006; 2008), соціально-культурні аспекти моралі висвітлює Jonathan Haidt (2001; 2012), а етичні засади педагогічної діяльності обґрунтовуються у працях Nel Noddings (1984; 2005), Michael Fullan (2001; 2014) та Andy Hargreaves (1994; 2000; 2018).

Важливе значення має також теорія самодетермінації Edward Deci і Richard Ryan (1985; 2000; 2017), яка пояснює роль внутрішніх цінностей у професійному розвитку особистості. Однією з ключових особливостей її розвитку є ціннісно-орієнтаційний характер, що зумовлює необхідність внутрішнього прийняття гуманістичних і демократичних принципів педагогічної діяльності. Йдеться про утвердження таких базових цінностей, як повага до гідності особистості, відповідальність, справедливість, толерантність, академічна доброчесність та партнерська взаємодія. Без їх інтеріоризації професійно-педагогічна етика залишається на рівні формального засвоєння норм.

Результати аналізу наукової літератури (Гомонюк О., 2017; Каленський А., 2018; Хоружа Л., 2021) показали, що етика є не тільки наукою про мораль, але й норми поведінки, сукупність моральних правил певного класу, професії, суспільства, і реалізує такі основні функції: гносеологічну (пізнавальну), регулятивну, виховну і ціннісно-орієнтувальну.

У теоретичному аспекті важливим є підхід А. Каленського (2018), який визначає професійно-педагогічну етику як складне багаторівневе утворення особистості викладача, що характеризується його теоретичною, практичною та психологічною готовністю до здійснення педагогічної діяльності відповідно до морально-етичних норм.

Методичне забезпечення розвитку професійно-педагогічної етики охоплює різноманітні форми (лекції, практичні заняття, самостійну роботу, педагогічну практику), методи (словесні, практичні, наочні, ігрові, методи моделювання) та засоби навчання (навчально-методичні матеріали, етичні кодекси, електронні курси, технічні засоби). Важливим компонентом є також оцінно-результативний аспект, що передбачає визначення критеріїв і рівнів сформованості професійно-педагогічної етики.

Важливою характеристикою професійно-педагогічної етики є єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Засвоєння етичних знань має супроводжуватися розвитком відповідних установок і практичних умінь їх реалізації у професійній діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна рефлексія, що забезпечує усвідомлення власних дій, оцінку моральних наслідків професійної поведінки і сприяє формуванню внутрішніх регуляторів діяльності.

Суттєвий вплив на розвиток професійно-педагогічної етики здійснює освітнє середовище, у якому відбувається професійна підготовка майбутніх викладачів. Зокрема, важливу роль відіграють зразки професійної поведінки викладачів, характер міжособистісної взаємодії, рівень демократичності освітнього процесу, а також дотримання принципів академічної доброчесності.

Не менш важливою є практико-орієнтована спрямованість процесу формування професійно-педагогічної етики, що реалізується через залучення майбутніх викладачів до педагогічної практики, розв’язання професійних ситуацій, моделювання етичних дилем і формування навичок конструктивної комунікації. Саме у процесі практичної діяльності відбувається перевірка та закріплення засвоєних етичних норм і принципів.

Крім того, розвиток професійно-педагогічної етики тісно пов’язаний із формуванням професійної ідентичності майбутнього викладача, що передбачає усвідомлення власної ролі, відповідальності та місця в освітньому процесі. У сучасних умовах особливої актуальності набувають такі аспекти, як педагогіка партнерства, інклюзивність, розвиток емоційного інтелекту та здатність до міжкультурної взаємодії.

Цікавим є досвід формування професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів за кордоном. Так, у більшості зарубіжних університетів морально-етичні аспекти професійної

діяльності регламентуються етичними кодексами, що визначають стандарти академічної доброчесності, професійної поведінки та міжособистісної взаємодії.

Підготовка викладачів здійснюється на засадах гуманістичної освітньої парадигми, у центрі якої перебуває людина як найвища цінність. Це сприяє формуванню таких морально-етичних якостей, як повага до прав людини, визнання культурного різноманіття, здатність до міжкультурного діалогу, толерантність і готовність до конструктивного розв'язання конфліктів.

У закладах вищої освіти економічно розвинених країн світу сформовано системний підхід до розвитку професійної етики викладачів, який передбачає: вивчення етичних кодексів університетів і професійних спільнот; інтеграцію етичної проблематики у зміст навчальних дисциплін; впровадження спеціалізованих курсів з етики на різних рівнях підготовки; формування навичок етичної рефлексії; здійснення контролю за дотриманням етичних норм та розгляд етичних конфліктів відповідно до нормативних документів.

Розвиток професійно-педагогічної етики має інтегративний характер і пронизує всі компоненти освітнього процесу: зміст навчальних програм, методи та форми навчання, а також систему взаємин між його учасниками. Важливою умовою є створення освітнього середовища, що базується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогіки партнерства та поваги до особистості.

Особливого значення набуває педагогічна рефлексія як механізм усвідомлення та саморегуляції професійної поведінки. Вона забезпечує перехід від формального засвоєння етичних норм до їх внутрішнього прийняття та реалізації у практичній діяльності. Практико-орієнтована підготовка, що включає педагогічну практику, моделювання професійних ситуацій та розв'язання етичних дилем, сприяє закріпленню етичних установок у поведінці майбутнього викладача.

Отже, розвиток професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів є інтегративним процесом, що поєднує формування ціннісних орієнтацій, розвиток моральної свідомості, набуття практичного досвіду та становлення професійної ідентичності.

Макарова Н. О.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тривожність у дітей дошкільного віку є важливою психолого-педагогічною проблемою, оскільки саме в цей віковий період закладаються основи емоційної регуляції, способи реагування на стрес та моделі взаємодії з найближчим соціальним оточенням. За даними ВООЗ, симптоми тривожних розладів нерідко починаються ще в дитинстві, а сама тривога виявляється через надмірний страх, занепокоєння, уникання тривожних ситуацій, труднощі концентрації уваги, дратівливість, соматичні скарги та порушення сну. Водночас у дошкільному віці частина страхів є нормативною, тому особливої актуальності набуває питання розмежування віковозумовлених емоційних реакцій і стійких тривожних проявів, що ускладнюють повсякденне функціонування дитини (Кононко О. Л., 1998).

Психологічні особливості прояву тривожності у дітей дошкільного віку доцільно розглядати через кілька взаємопов'язаних аспектів:

Емоційно-поведінкові прояви тривожності. У дітей дошкільного віку тривожність не завжди виражається у словесному описі страху чи хвилювання, оскільки дитина ще не має достатньо сформованих рефлексивних і мовленнєвих засобів для точного позначення власного емоційного стану. Найчастіше вона проявляється у формі підвищеної напруженості, полохливості, уникання нових або соціально значущих ситуацій, надмірної потреби в запевненні з боку дорослого, плаксивості, сором'язливості, «прилипання» до батьків, протестних реакцій або істерик під час розлуки. Для дошкільників найбільш типовими є прояви сепараційної тривоги, соціального страху та специфічних фобічних реакцій (Омельченко Я. М., Кісарчук, 2008).

Диференційованість тривожних симптомів у дошкільному віці. Сучасні дослідження доводять, що тривожні прояви в ранньому та дошкільному дитинстві не є лише недиференційованою «внутрішньою напругою». Уже в дітей 2–3 років симптоми групуються у відносно окремі форми, що відповідають генералізованій тривожності, сепараційній тривозі, соціальній тривозі та іншим спорідненим проявам. Це свідчить про те, що тривожність дошкільника

не варто зводити лише до сором'язливості чи вікових страхів; за нею можуть стояти більш стійкі емоційні патерни, які потребують психологічної уваги (Вольнова Л., Дьоміна Г., 2020).

Соматичні та когнітивні індикатори тривожності. Тривожність у дошкільників часто маскується під тілесне неблагополуччя або поведінкову дезорганізацію. Вона може супроводжуватися порушеннями сну, нічними страхами, швидкою втомлюваністю, дратівливістю, труднощами концентрації уваги, головним болем, болем у животі та іншими соматичними скаргами без чіткої медичної причини. Важливо, що частина дітей із тривожними проявами залишається «непомітною» для дорослих, адже вони можуть бути слухняними, мовчазними, поступливими й зовні неконфліктними. Саме тому виявлення тривожності у дошкільному віці значною мірою спирається на спостереження за поведінкою дитини, а також на оцінки батьків і фахівців (Хараджи М. В., Борисенко Ю. С, 2025).

Зв'язок тривожності з індивідуальними та сімейними чинниками. Дослідження засвідчують, що дошкільники з тривожними розладами частіше демонструють поведінкову загальмованість, нижчий позитивний афект, більше проблем зі сном і частіше переживають стресові життєві події. Встановлено також зв'язок між тривожністю дитини та наявністю тривожних розладів у матері. Окрім цього, тривожність дошкільника має виражений вплив на сімейне функціонування: сім'ї таких дітей частіше повідомляють про напруження у щоденному житті, обмеження активностей і труднощі психологічної адаптації (Скаковська А. В., 2018).

Критерій порушення функціонування як показник проблемності тривожності. Однією з головних психологічних особливостей тривожності у дошкільному віці є необхідність оцінювати її не ізольовано, а крізь призму впливу на життєдіяльність дитини. Якщо страхи й переживання стають надмірними, стійкими, заважають грі, спілкуванню, перебуванню без батьків, участі в заняттях, встановленню контактів із ровесниками або порушують сімейний ритм, вони перестають бути лише віковою нормою. За таких умов необхідними є раннє виявлення труднощів і своєчасна психологічна підтримка дитини та її найближчого оточення (Омельченко Я. М., Кісарчук, 2008).

Отже, тривожність у дітей дошкільного віку є складним психічним феноменом, що має емоційні, поведінкові, соматичні та соціально-психологічні прояви. Її специфіка полягає в тому, що в цьому віці тривожність часто виявляється не через прямі висловлювання дитини, а через особливості поведінки, тілесні скарги, труднощі розлуки з близькими, уникання нових ситуацій та зниження адаптаційних можливостей. Важливим є те, що тривожні симптоми в дошкільному віці вже можуть бути достатньо диференційованими й пов'язаними як з індивідуально-психологічними характеристиками дитини, так і з особливостями сімейного середовища. Саме тому своєчасне розпізнавання тривожних проявів у дошкільників має важливе значення для збереження психічного здоров'я дитини та попередження подальших емоційних порушень (Кононко О. Л., 1998).

Маламуж І. М.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасних реаліях воєнного стану проблема дитячої тривожності набула особливої гостроти. Постійна загроза життю, зміна звичного середовища та стресовий стан дорослих безпосередньо впливають на психоемоційний стан дітей дошкільного віку (Благодійний фонд «Голоси дітей», 2024). Дошкільний період є критичним для формування базової довіри до світу, тому вивчення особливостей тривожності в цих умовах є необхідним для розробки ефективних методів корекції та підтримки ментального здоров'я підростаючого покоління.

Мета роботи полягає у визначенні оптимальних психологічних методів роботи з підвищеною тривожністю у дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану та у розробці програми психокорекції.

Дослідження проводилося на базі психологічного Центру консультування та психокорекції МАУП. З метою оперативного збору даних було розроблено та впроваджено онлайн-анкетування (через Google Forms). Опитування включало питання з анкети визначення рівня тривожності дошкільника «Дослідження індивідуальних особливостей» Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко; «Тест на визначення рівня тривожності у дітей» Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен; «Опитувальник для батьків

щодо обізнаності з темою дитячої тривожності» І. Маламуж. В дослідженні взяли участь 43 людини – батьки дітей дошкільного віку (3-6 років), з них 39 жінок (90,7 %) і 4 чоловіка (9,3 %).

Обрані інструменти відповідали поставленим цілям та допомогли:

– диференціювати рівні тривожності у вибірковій групі (низький, середній, високий);

– виявити проблематику наявності підвищеного рівня тривожності (65,2 % дітей виявилися із середнім та високим рівнем тривожності);

– визначити рівень обізнаності та вцілому ставлення батьків до теми дитячої тривожності і спеціалізованих інструментів для її діагностики та профілактики.

Також, була поставлена ціль презентувати та валідувати оновлений та адаптований до онлайн формату «Тест на визначення рівня тривожності у дітей дошкільного віку» Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен який залишається актуальним діагностичним інструментом у роботі дитячих психологів, хоча був розроблений у 1948 році минулого століття в Америці. Українські науковиці Г. Лаврентьєва та Т. Титаренко у 1992 році адаптували його для української психологічної школи: додали уточнення інструкцій для дитини в нашому культурному контексті та до кількісного розрахунку (індексу тривожності) додали детальний опис якісних маркерів, що дозволило психологам глибше аналізувати причини тривоги, а не лише її рівень. Проте його графічна складова десятиліттями залишилася майже незмінною і насьогодні є досить застарілою та не надто зручною для використання психологами в епоху цифрових технологій.

То ж, наша команда, яка наразі працює над спеціалізованим додатком для допомоги батькам з дитячою тривожністю «EdToon» (тест є частиною додатку), адаптувала даний тест до онлайн формату, що зробило його більш доступним та універсальним для використання. А також, для кращого сприйняття дітьми ми надали тесту сучасний художній вигляд. Головний персонаж додатку «EdToon» – курчатко Ед (рисунок 1).

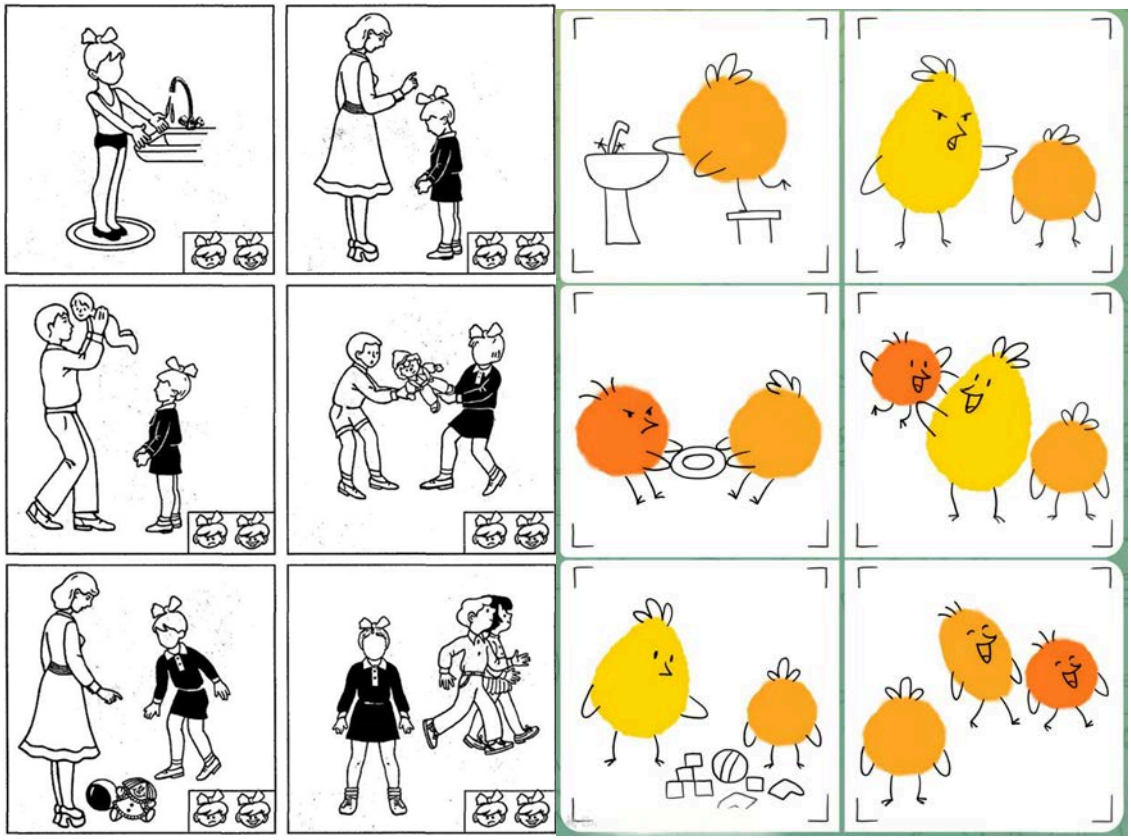

Рисунок 1 – Приклад старої версії та нової адаптації тесту.

Згідно результатів дослідження ментального здоров'я програми «Ти як?» (2024) для дітей, які перебувають в Україні, сирени повітряної тривоги є найбільш інтенсивним зовнішнім подразником, що викликає негайну реакцію страху або заціпеніння. Тому, нашою командою було прийняте рішення додати до діагностичного тесту 15-е зображення: «Повітряна тривога», як обов'язковий діагностичний пункт для визначення рівня тривожності дитини у воєнних умовах на основі зазначених вище наукових досліджень (рисунок 2).

Без цього зображення даний тест не дає повної картини про дитячу тривожність в умовах війни. Високочастотний звук сирени сприймається мозком дитини як пряма загроза цілісності організму, що веде до викиду кортизолу. Сирена стає тригером, який запускає весь цикл тривоги.

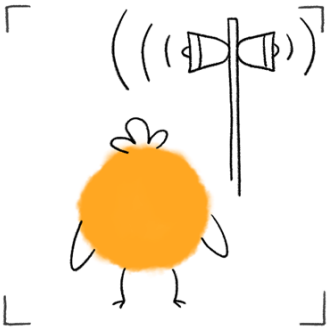

Рисунок 2 – Додаткове зображення «Повітряна тривога»

В результаті проведення дослідження було доведено, що стан дітей тісно корелює з емоційним станом значущих дорослих (в першу чергу батьків) та частотою перебування в екстремальних ситуаціях. Високий рівень тривожності у дітей дошкільного віку часто супроводжується симптомами регресивної поведінки та соматизації стресу.

Отримані результати констатувального етапу дослідження стали підґрунтям для розробки програми корекційно-ігрових тренінгів «Приборкувачі драконів», спрямованої на розвиток стресостійкості та навичок емоційної саморегуляції з використанням методів арт-терапії, казкотерапії, музикотерапії та ігротерапії. Дані тренінги спрямовані на роботу з темою дитячої тривожності, процеси самопізнання та обмін досвідом, співтворчість та практичні навички. Вони включають методики для сімейного дозвілля з ціллю турботи про дитяче ментальне здоров'я з елементами групової терапії для батьків. Тренінги передбачають онлайн та офлайн формат, проводяться під керівництвом фахівця (дитячого психолога) та помічника/асистента з психологічною освітою. Тривають 4-5 годин з перервами та іграми, дихальними вправами, методиками арттерапії, казкотерапії та елементами психодрами.

Дана робота також є прикладом того, як звичні психодіагностичні тести та методики можуть з часом втрачати свою актуальність, а отже і ефективність. Тому потребують повторного перегляду, допрацювань та валідації, щоб відповідати запитам цільової аудиторії та поточним соціокультурним факторам.

Мамчур І. В.
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЦИВІЛЬНИМИ ПСИХОЛОГАМИ

Однією з актуальних проблем сучасної психології є забезпечення ефективної психологічної допомоги сім'ям військовослужбовців, що значною мірою здійснюється цивільними психологами. Як свідчать дослідження, психоемоційні стани безпосередньо впливають на фізичне самопочуття людини, що особливо проявляється в умовах тривалого стресу (Петренко О., 2021).

В умовах повномасштабної війни в Україні значно зростає психологічне навантаження не лише на військовослужбовців, а й на членів їхніх сімей. Сім'ї військових опиняються в ситуації хронічної невизначеності, тривоги, соціальних змін та емоційного виснаження. Водночас значна частина психологічної допомоги цій категорії населення надається цивільними психологами, які не завжди мають достатню підготовку для роботи з військовим контекстом. Це зумовлює необхідність визначення особливостей такої допомоги та систематизації підходів до її надання.

Сім'ї військовослужбовців є специфічною соціально-психологічною групою, яка функціонує в умовах підвищеного стресового навантаження. За даними О. Кокуна психологічний стан членів сім'ї значною мірою впливає на ефективність адаптації військовослужбовця після повернення із зони бойових дій, а також на його здатність до подальшої служби (Кокун О., 2023).

Особливістю сучасного етапу є те, що цивільні психологи все частіше залучаються до роботи із сім'ями військових у різних форматах: індивідуальне консультування, сімейна терапія, кризове втручання, групи підтримки. Однак, як зазначає І. Пішко, ефективність такої допомоги залежить від розуміння специфіки бойового стресу, посттравматичних реакцій та особливостей військової культури (Пішко І., 2020).

Н. Лозінська наголошує, що у членів сімей військовослужбовців часто спостерігаються тривожні розлади, депресивні стани, психосоматичні прояви (порушення сну, головний біль, серцево-судинні симптоми), що потребує комплексного підходу до діагностики та корекції (Лозінська Н.., 2018).

В. Олійник підкреслює важливість володіння цивільними психологами навичками кризового консультування, роботи з травматичним досвідом, втратами та горем (Олійник В., 2021). Водночас С. Хоружий акцентує увагу на значенні емпатії, безоцінного прийняття та формування безпечного психологічного простору для клієнта (Хоружий С., 2017).

За дослідженнями С. Ларіонова ефективна допомога повинна включати психоедукацію щодо нормальних реакцій на стрес, формування навичок саморегуляції, розвиток психологічної стійкості та підтримку сімейної взаємодії (Ларіонов С., 2020). М. Сириця підкреслює доцільність системного підходу, який передбачає роботу з усією сім'єю як цілісною системою (Сириця М., 2019).

Таким чином, аналіз вітчизняної наукової літератури та власний досвід автора дають можливість подати систематизовані особливості надання психологічної допомоги сім'ям військовослужбовців цивільними психологами в умовах збройного конфлікту:

1. Врахування військового контексту (розуміння специфіки служби, бойового досвіду, значення ризику та культури військового середовища).
2. Робота в умовах хронічного стресу (орієнтація не лише на гострі стани, а й на довготривале емоційне напруження та виснаження).
3. Комплексність (поєднання психологічної, психоедукаційної та, за потреби, медичної підтримки з урахуванням психосоматичних проявів).
4. Використання сімейно-орієнтованої моделі психологічної допомоги (робота з сім'єю як з системою з урахуванням змін ролей і комунікації).
5. Кризова та травмофокусована компетентність психолога (використання методів роботи з травмою, ПТСР, втратою та горюванням).
6. Психоедукація членів сімей військовослужбовців (пояснення реакцій на стрес, формування навичок самодопомоги).
7. Використання ресурсного підходу (акцент на відновлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів, розвитку резильєнтності).
8. Гнучкість у виборі та використанні форм роботи (онлайн-консультування, групи підтримки, короткострокові психологічні інтервенції).
9. Етична чутливість та емпатія (недопущення стигматизації, повага до досвіду клієнтів, створення довірливого контакту і безпечного простору).

Отже, в умовах сьогодення психологічна допомога сім'ям військовослужбовців набуває особливого значення та потребує спеціалізованого підходу. Цивільні психологи відіграють важливу роль у підтримці цієї категорії населення, однак ефективність їхньої діяльності залежить від рівня підготовки, розуміння військового контексту та здатності застосовувати комплексні, системні підходи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці стандартизованих програм підготовки цивільних психологів, а також у вдосконаленні методів психологічної допомоги з урахуванням реалій воєнного стану в Україні.

Матвійчук Т. В.
Хмельницький національний університет, Україна

ІГРОВЕ ДИТИНСТВО ≠ ЦИФРОВЕ ДИТИНСТВО – ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО СВІТУ

Діти всіх народів світу мають спільну характерну рису – вроджений потяг до гри. Переоцінити її значення в житті дитини важко. А уявити дитинство без неї взагалі неможливо.

Гра – вивчається у психології, етнографії, історії культури, в теорії управління. Спробу систематичного вивчення гри в кінці XIX ст. першим зробив німецький вчений К. Гросс, вважав що в грі відбуваються передумови інстинктів що приміряються до майбутніх умов боротьби за

існування (теорія передумов). Німецький психолог К. Бюлер давав визначення гри як діяльності, що здійснюється заради отримання «функціонального задоволення». Теорію гри, що виходить із соціального аспекту, розробляли Є. Аркін, Л. Виготський, О. Леонтьєв. Пов'язуючи гру з орієнтовною діяльністю, Д. Ельконін визначає гру як діяльність, в якій складається і вдосконалюється управління поведінкою (Павелків Р. В., 2010).

Гра – це «чарівна скринька», за допомогою якої можна навчити малюка читати, писати і, головне, – мислити, спостерігати, доводити, розуміти, творити. Треба зазначити, що наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, а виникають і складаються за допомогою величезної напруги її власної думки. Саме тому одним зі шляхів, який веде до прискорення процесу пізнання, є використання розвивальних ігор у різних видах діяльності дошкільників.

Отже, гра – це основна діяльність у дитинстві, це обов'язкова умова успішного розвитку та саморозвитку, це закладений в дитині самою природою принцип осягнення себе та оточуючого світу.

Маленька дитина, пізнаючи світ, спочатку незграбно бігає і залазить на все, що тільки можна, доки не набуває здатності орієнтуватись в складному природньому середовищі. Опанувавши ці базові навички, діти переходять до складніших ігор із багатьма залученими в них за схемою «хижак–жертва», як-от «хованки», «квач» тощо. Коли підлітки стають старшми, вербальні ігри – плітки, дражнилки та жарти – дають їм поглиблені знання з розпізнавання невербальних сигналів та миттєвого відновлення стосунків, коли щось із сказаного не викликає бажаної реакції. З часом молоді люди розвивають соціальні навички, необхідні для життя в демократичному суспільстві, включаючи самоврядування, спільне ухвалення рішень і прийняття результату, коли програєш або отримуєш бажане (Джонатан Гайдт, 2025).

У грі проявляються індивідуальні особливості та взаємини дітей. Гра може бути організованою або вільною. Пітер Грей визначає «Вільну гру» як діяльність яку обирають і організовують у довільному порядку її учасники, яка здійснюється заради неї самої, а не свідомо переслідує цілі, відмінні від цієї діяльності». Ключова особливість вільної гри полягає в тому, що помилки, як правило, не мають високої ціни.

Так було раніше – наше дитинство було ігровим, де ми проводили більшість свого вільного часу, граючись із друзями в реальному світі. Це не означає, що сучасні діти не грають з друзями. Але… як практик як часто чую від батьків про те, що дитина відмовляється від прогулянок, а все більше життя проводить за гаджетом.

Покоління Z – діти народжені після 1995 року, дорослішання яких відбувалось паралельно з розвитком цифрових технологій, соціальних мереж, вільного доступу до інтернету. Кращому розумінню особливостей цього покоління, його запитів і виробленню ефективних засобів його соціалізації сприяє виокремлення тих специфічних соціальних умов, в яких воно формується, а також, аналіз головних чинників впливу на процес становлення молоді. Найпершим серед цих чинників слід відзначити цифровізацію. Життя попереднього покоління спочатку перемістилось у комп'ютер, а цього – відразу в смартфон (Топалова С., 2024). «Це перше в історії людства покоління, що пройшло через статеве дозрівання з порталом у кишені, який переніс дітей та підлітків подалі від реального оточення в захопливий, залежний, нестабільний альтернативний всесвіт – і цей всесвіт стає все більш непридатним для дітей та підлітків» (Джонатан Гайдт, 2025).

Сьогодні без нього вони не уявляють ані спілкування, ані пошуку інформації, ані навчання. Це вже сформувало інший тип світосприйняття і мислення, вбудувало їхню особистість у цифровий світ. Вони інтуїтивно сприймають і розуміють новітні технології, активно використовують їх для навчання і роботи. Крім того, покоління Z має свою специфіку сприйняття інформації. Вони добре запам'ятовують невеликі обсяги добре структурованої і важливої, з їхньої точки зору, інформації. Тому для них важлива атмосфера пошуку, мозкового штурму. З іншого боку, їм притаманне «кліпове мислення», що ускладнює цілісне сприйняття інформації й сприяє її фрагментації, ускладнює встановлення взаємозв'язків між інформаційними блоками. Це перше покоління, яке спілкується через різноманітні соціальні мережі й месенджери більше, ніж безпосередньо. Ґаджети з дитинства значною мірою замінили ігри з однолітками на вулиці.

Доктор Джаред Куні Хорват, колишній учитель, який став нейробіологом, розповів, що покоління, народжене між 1997 і початком 2010-х років, має «когнітивне відставання» через надмірну залежність від цифрових технологій у школі. Нейробіолог пояснив, що це покоління відстає, оскільки людський мозок ніколи не був запрограмований навчатися з коротких уривків, побачених в Інтернеті, та читати короткі речення, які підсумовують набагато більші книги та складні ідеї.

Якщо дитинство перетворюється на цифрове, то це призводить до:

– ***Соціальної ізоляції.*** Розмови у соціальних мережах – це добре, але як наші діти і підлітки спілкуються?

– ***Депривації сну.*** Більшість підлітків починають лягати пізніше і навіть хизуються цим перед однолітками, а це впливає на когнітивні процеси. «Більше половини часу, який підліток не спить, половина з нього витрачається на те, щоб дивитися в екран», – сказав Хорват газеті «Нью-Йорк Пост». Режим дня, достатній та регулярний сон сприяють зниженню рівня тривожності, відновленню організму.

– ***Зниження когнітивних функцій***, зокрема уваги, мислення та пам'яті. Однією з основних навичок, які розвиваються в підлітків під час навчання в середній та старшій школі, є «виконавча функція», що означає зростання здатності дитини будувати плани, а потім робити те, що необхідно робити для виконання цих завдань. Це самоконтроль, зосередженість і здатність не виходити за межі, а ще усвідомлення причин та наслідків власних дій.

– ***Залежності.*** Більшість ігор та соціальних мереж в основі мають модель «гачка», тобто формують стійку звичку, на основі емоцій, інтриги новизни та винагороди.

– Дослідники відмічають ще одну важливу соціально-психологічну рису цієї когорти молоді – ***інфантилізацію***. І з цим важко не погодитись, хоча у поєднанні із іншими вищезгаданими характеристиками це виглядає мало сумісним. Поряд із амбітністю й прагненням бути кращими та першими проявляється брак уважності, відповідальності, дисципліни. Ініціативність і креативність поєднується із певною розгубленістю і безпорадністю.

Коли ми об'єднуємо ці основні види шкоди, вони пояснюють, чому психічне здоров'я так раптово погіршилось, щойно дитинство стало цифровим.

Для українського покоління «зетів» ще одним домінуючим стресогенним фактором, який за силою впливу перевищує сукупність усіх інших, звісно, стала війна.

Психологи й фізіологи, що давно займаються спостереженням, описом і поясненням сутності реальної гри тварин, дітей і дорослих виділили важливі біологічні функції гри:

– вихід надлишкової життєвої сили;
– підпорядкування вродженому інстинкту наслідування;
– потреба у відпочинку й розрядці;
– тренування перед серйозною справою;
– вправа в самоконтролі;
– прагнення до верховенства; компенсація шкідливих стимулів,
– заповнення монотонної діяльності;
– задоволення у реальних обставинах нездійсненних бажань.

Ми, психологи, точно знаємо, що гра є провідною діяльністю, що формує особистість дитини, розвиваючи когнітивні, фізичні та соціальні навички. Вона дозволяє вчитися через спроби та помилки, знімає стрес, стимулює уяву та моторику. Значення гри змінюється від сенсорного пізнання світу у немовлят до складних сюжетно-рольових та соціальних ігор у старшому віці. В умовах війни, коли частими є тривоги, відключення світла, наші діти потребують активних ігор на свіжому повітрі, комунікації та взаємодії між собою, фізичної активності для зняття тілесної напруги – все це є необхідною умовою для фізичного та психічного здоров'я дитини.

Мерінова О. О.
Гімназія № 20 імені Сергія Єфремова, м. Хмельницький, Україна

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У ЮНАКІВ

Актуальність теми дослідження зумовлена кількома важливими чинниками, що стосуються як соціальної, так і психологічної сфер життя сучасної молоді. Студентський вік є критичним періодом розвитку особистості, під час якого формуються життєві навички, звички та установки, що впливають на майбутнє життя. У цей період молоді люди часто стикаються зі значним психологічним і соціальним тиском, що може сприяти виникненню та закріпленню шкідливих звичок, таких як паління, зловживання алкоголем, наркотичними речовинами, гральна залежність тощо.

Актуальність теми, її недостатня теоретична, методична й практична розробленість, необхідність розв'язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Психопрофілактика шкідливих звичок у юнаків».

Мета дослідження – вивчити проблему прояву шкідливих звичок у юнаків та розробити ефективні методи психопрофілактики.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання дослідження:

1. Вивчити існуючі теоретичні підходи та емпіричні дослідження у сфері психопрофілактики шкідливих звичок.
2. Проаналізувати поширеність та специфіку шкідливих звичок серед юнаків.
3. Визначити основні психологічні та соціальні фактори, що сприяють формуванню шкідливих звичок у юнаків.
4. Розробити комплексну психопрофілактичну програму та практичні рекомендації щодо психопрофілактики шкідливих звичок у юнаків.

Спосіб життя є одним з основних детермінант здоров'я. Здоровий спосіб життя спрямований на збереження та зміцнення здоров'я людини. У сучасному світі шкідливі звички набули масового характеру та становлять серйозну соціальну проблему, особливо серед молоді.

Шкідливі звички – це повторювані дії, що негативно впливають на фізичне і психічне здоров'я особи та можуть призводити до формування залежності.

Шкідливі звички поділяються на:

1. Фізичні шкідливі звички:

1.1. Паління тютюну – спричиняє залежність, захворювання дихальної та серцево-судинної систем.

1.2. Зловживання алкоголем – призводить до ураження печінки, серця та нервової системи.

1.3. Вживання наркотиків – викликає фізичну та психічну залежність.

1.4. Неправильне харчування – спричиняє ожиріння та інші хронічні захворювання.

2. Психологічні шкідливі звички:

2.1. Азартні ігри – формують ігрову залежність.

2.2. Надмірне користування інтернетом і соціальними мережами – знижує продуктивність та сприяє залежності.

2.3. Трудоголізм – призводить до емоційного вигорання.

Шкідливі звички часто є першою стадією формування адиктивної поведінки та залежностей, що мають серйозні наслідки для здоров'я та соціальної адаптації молоді.

Формування шкідливих звичок у юнаків зумовлене комплексом психологічних, соціальних та біологічних факторів.

Психологічні фактори: стрес, емоційне напруження, кризи ідентичності, низька самооцінка, імпульсивність.

Соціальні фактори: вплив однолітків, сімейне середовище, медіа, доступність шкідливих речовин, соціальні норми.

Біологічні фактори: генетична схильність, особливості нейрохімічних процесів мозку, порушення сну та перевтома.

Самооцінка та стресостійкість відіграють ключову роль у формуванні поведінки: висока самооцінка та розвинені копінг-стратегії знижують ризик шкідливих звичок, тоді як низька – підвищує його.

Психопрофілактика – це система заходів, спрямованих на запобігання психічним розладам та формуванню шкідливих звичок.

Основні принципи:

1. Раннє виявлення ризиків.
2. Комплексний підхід.
3. Індивідуалізація.
4. Активна участь особистості.
5. Безперервність.

Методи психопрофілактики: психологічні тренінги, психотерапія, релаксаційні техніки, освітні програми, групова підтримка, формування здорового способу життя.

Основні напрями:

- розвиток навичок саморегуляції;
- управління стресом;
- формування здорових копінг-стратегій;

- соціальна підтримка;
- профілактичні освітні програми.

Ефективна психопрофілактика сприяє зниженню рівня шкідливих звичок, формуванню здорового способу життя та підвищенню психологічної стійкості молоді.

У ході дослідження встановлено, що проблема шкідливих звичок серед юнаків є актуальною та соціально значущою, оскільки вони негативно впливають на фізичне й психічне здоров'я та можуть призводити до формування залежностей.

Виявлено, що формування шкідливих звичок зумовлюється комплексом психологічних, соціальних і біологічних факторів, серед яких особливо важливими є стрес, низька самооцінка, вплив оточення та медіа, а також індивідуальні особливості організму.

Шкідливі звички поділяються на фізичні та психологічні, і всі вони мають негативні наслідки для розвитку особистості, знижують якість життя та ускладнюють соціальну адаптацію молоді.

Психопрофілактика є ефективним засобом запобігання формуванню шкідливих звичок і включає комплекс заходів, спрямованих на розвиток саморегуляції, стресостійкості, здорових копінг-стратегій та формування здорового способу життя.

Отже, впровадження системної психопрофілактичної роботи серед юнаків є необхідною умовою збереження їхнього здоров'я та гармонійного розвитку особистості.

Міхеєва Л. В., Рацюк М. М.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У РАННІЙ ДОРОСЛОСТІ

Рання дорослість є важливим і психологічно насиченим віковим періодом онтогенезу, який у більшості вікових періодизацій охоплює проміжок приблизно від 20 до 40 років. Саме на цьому етапі життєвого шляху особистість досягає високого рівня фізіологічної, соціальної та особистісної зрілості, що створює сприятливі умови для інтенсивного розвитку міжособистісних, інтимних і сімейних взаємин. Рання дорослість характеризується максимальною репродуктивною активністю індивіда, що зумовлює особливу значущість сфери сексуальності, партнерства та сімейного самовизначення. У цей період жінки та чоловіки найактивніше залучаються до пошуку партнера, вибудови близьких емоційних зв'язків, створення тривалих романтичних стосунків, шлюбу та народження дітей.

Психологічний зміст ранньої дорослості тісно пов'язаний із розв'язанням ключових завдань розвитку, серед яких провідне місце посідають досягнення емоційної близькості, формування здатності до любові, прийняття відповідальності за партнера та побудова стабільних форм взаємодії. Саме тому інтимно-особистісна та сексуальна сфери в цей період набувають особливої ваги. Сексуальність у ранній дорослості виходить за межі суто біологічної функції та стає важливим компонентом Я-концепції, гендерної ідентичності, самоповаги, образу тіла та загального самосприйняття особистості. Через переживання інтимної близькості, прийняття власної тілесності, усвідомлення власних бажань і меж особистість не лише реалізує потребу в близьких стосунках, а й поглиблює розуміння себе.

На основі досвіду, набутого в підлітковому та юнацькому віці, у період ранньої дорослості поступово формуються відносно стійкі сексуальні установки, які надалі визначають особливості сексуальної поведінки, характер інтимної взаємодії з партнером, рівень відкритості у стосунках, ставлення до сексуальних норм, ролей і цінностей. Такі установки мають значний вплив на індивідуально-психологічні особливості переживання сексуальності, способи вираження почуттів, рівень сексуальної задоволеності та гармонійність партнерських взаємин (Дідковська Л. І., 2014).

У свою чергу, сексуальна установка розглядається як внутрішня готовність, схильність або диспозиція до певного типу сексуальної поведінки, яка може проявлятися як усвідомлено, так і на неусвідомлюваному рівні. Вона функціонує як відносно стійкий психічний стан, що визначає оціночні судження, емоційне ставлення та поведінкові реакції особистості щодо сексуально значущих об'єктів, явищ і ситуацій. Саме сексуальні установки значною мірою зумовлюють, як людина інтерпретує інтимний досвід, якими є її очікування від партнерських стосунків, рівень

прийняття власної сексуальності та готовність до міжособистісної близькості (Потоцька І. С., Рисинець Т. П., Лойко Л. С., Герасимчук В. А., 2019).

Особливо важливо підкреслити, що у ранній дорослості сексуальні установки стають більш диференційованими та стабільними завдяки розширенню життєвого досвіду, набуттю досвіду романтичних і сексуальних взаємин, засвоєнню соціокультурних норм та рефлексії власних цінностей. Саме тому дослідження сексуальних установок у період ранньої дорослості є важливим для розуміння психологічних особливостей особистісного розвитку, гендерних відмінностей, якості партнерських стосунків і подальшого сімейного

Водночас сексуальні установки не мають універсального характеру та виявляють значну варіативність залежно від індивідуально-психологічних та соціальних чинників. Одним із ключових факторів, що зумовлює специфіку їх формування та прояву, є статева приналежність й пов'язані з нею соціально сформовані гендерні моделі поведінки. Так, у процесі соціалізації індивід опановує нормативні уявлення про допустиму сексуальну поведінку, які диференціюються залежно від статі, що, у свою чергу, зумовлює формування стійких відмінностей у змісті та спрямованості сексуальних установок.

Зокрема, у межах соціально-рольової теорії підкреслюється, що суспільство формує диференційовані нормативні очікування щодо чоловічої та жіночої сексуальності, які засвоюються особистістю в процесі соціалізації та стають важливими регуляторами її інтимної поведінки. Відповідно до цих очікувань, чоловіча гендерна роль традиційно асоціюється з активністю, ініціативністю, домінантністю, сексуальною свободою та більшою допустимістю відкритого вираження сексуальних потреб, тоді як жіноча роль частіше пов'язується зі стриманістю, емоційною обережністю, вибірковістю у встановленні близьких стосунків та орієнтацією на соціально схвалювані форми інтимної поведінки (Гупаловська В. А., 2020). Такі соціально закріплені уявлення впливають не лише на зовнішні поведінкові прояви, а й на внутрішнє ставлення особистості до власної сексуальності, допустимих моделей поведінки, меж інтимної відкритості та очікувань від партнера. У результаті чоловіки й жінки можуть по-різному інтерпретувати сексуальний досвід, виявляти різний рівень ініціативності у стосунках, а також демонструвати відмінності у ставленні до сексуальної свободи, відповідальності та емоційної залученості. Водночас важливо враховувати, що сучасні соціокультурні трансформації поступово змінюють традиційні гендерні сценарії сексуальності, роблячи їх більш гнучкими та варіативними. Проте навіть за умов трансформації суспільних норм соціально-рольові очікування продовжують суттєво впливати на формування сексуальних установок особистості, особливо в період ранньої дорослості.

Відповідно до цих соціально зумовлених нормативних очікувань чоловічі сексуальні сценарії переважно характеризуються орієнтацією на фізіологічний аспект сексуальності, більшою ініціативністю та активністю у встановленні інтимних контактів, а також відносною незалежністю сексуальної сфери від емоційного контексту. Крім того, для чоловіків притаманна вища толерантність до різноманітних форм сексуальної поведінки та тенденція сприймати сексуальність як відносно автономну сферу життєвого досвіду. У сукупності це зумовлює формування більш ліберальних сексуальних установок та розширення меж допустимої сексуальної поведінки.

Натомість жіночі сексуальні сценарії, на відміну від чоловічих, характеризуються тісним зв'язком сексуальності з емоційно-особистісною сферою. Для жінок ключового значення набувають довіра, емоційна близькість та психологічний комфорт, які виступають важливими умовами сексуальної взаємодії. Це, у свою чергу, зумовлює більшу вибірковість у виборі партнера та орієнтацію на стабільні й тривалі стосунки. Додатково, у жінок частіше спостерігається поєднання інтересу до сексуальної сфери з внутрішніми обмеженнями та амбівалентними переживаннями, що відображає складність жіночої сексуальної мотивації. Так, у структурі жіночих сексуальних сценаріїв провідну роль відіграє емоційний компонент, тоді як фізіологічний аспект сексуальності переважно інтегрується у ширший контекст міжособистісних відносин (Войцехівська М.., 2025).

Додатково в сексуальності періоду ранньої дорослості виразно простежуються відмінності, що стосуються когнітивної та мотиваційної організації сексуальної поведінки, тобто особливостей того, як сексуальні стимули усвідомлюються, інтерпретуються, включаються в систему потреб і впливають на поведінкові реакції особистості. Саме в ранній дорослості, коли сексуальність набуває відносної стабільності та інтегрується у систему партнерських взаємин, ці відмінності проявляються особливо рельєфно.

Згідно з даними емпіричних досліджень, чоловіки в середньому частіше демонструють вищу частоту сексуальних думок, фантазій, спонтанних сексуальних асоціацій і мимовільної уваги до сексуально значущих стимулів, що свідчить про підвищену когнітивну доступність сексуального змісту та більш постійну активізацію сексуально орієнтованих когнітивних схем. Інакше кажучи, сексуальні образи та пов'язані з ними смисли швидше актуалізуються у свідомості, частіше включаються в процеси уяви та можуть виступати додатковим джерелом мотивації до встановлення інтимного контакту. Такі особливості можуть бути пов'язані як із біологічними чинниками сексуальної мотивації (зокрема нейроендокринними механізмами, рівнем тестостерону, особливостями активації системи винагороди), так і з соціалізованими моделями чоловічої сексуальності, які культурно заохочують більш відкрите переживання сексуального потягу, частішу когнітивну фіксацію на сексуальних стимулах та позитивне підкріплення сексуальної ініціативності (Baumeister R. F., Catanese K. R., Vohs K. D., 2001; Fisher T. D., Moore Z. T., Pittenger M. J., 2012).

У мотиваційному аспекті це може виявлятися у більш вираженій орієнтації на безпосереднє задоволення сексуального потягу, пошук новизни, фізичну привабливість партнера та швидше включення сексуального інтересу у структуру міжособистісної взаємодії. Для частини чоловіків сексуальна мотивація може виконувати функцію не лише задоволення базової потреби, а й підтвердження власної маскулінної ідентичності, статусу або особистісної привабливості.

Натомість у жінок сексуальні думки, фантазії та уявлення частіше мають контекстуально зумовлений, вибірковий та емоційно інтегрований характер. Вони виникають переважно у зв'язку з емоційно значущими ситуаціями, які передбачають наявність довіри, психологічної безпеки, близькості, прийняття або стабільного партнерського контексту. У структурі жіночої сексуальності когнітивні процеси частіше поєднані з оцінкою якості взаємин, емоційного стану партнера, перспективи близькості та суб'єктивного відчуття гармонії у стосунках. Така організація сексуальної когнітивної сфери відображає більшу залежність жіночої сексуальності від соціального, міжособистісного та емоційного контексту взаємодії, а також вищу інтегрованість сексуальних переживань із потребою в емоційній близькості та взаємній підтримці (Fisher J. et al., 2012).

Окремий важливий аспект гендерних відмінностей у сексуальності періоду ранньої дорослості стосується сприйняття ризиків, можливих наслідків та відповідальності за сексуальну поведінку. Саме в цей віковий період, коли сексуальна активність поєднується з формуванням стабільних партнерських стосунків, професійного становлення та соціального самовизначення, оцінка ризиків набуває особливої психологічної значущості. Особистість уже володіє достатнім когнітивним та соціальним досвідом для прогнозування наслідків власних дій, однак гендерні відмінності у способах такої оцінки залишаються досить вираженими. Так, жінки в середньому демонструють вищий рівень чутливості до соціальних, репутаційних та емоційних наслідків сексуальної активності, що проявляється у більш обережному прийнятті рішень у сфері інтимної поведінки. Чоловіки, навпаки, характеризуються відносно нижчим рівнем сприйняття соціального ризику та більшою готовністю до експериментальної сексуальної поведінки. Подібні закономірності узгоджуються з загальними даними про гендерні відмінності у ризикованій поведінці, де чоловіки в середньому демонструють вищу толерантність до ризику (Byrnes J. P, Miller D. C., Schafer W. D., 1999; Hyde J. S., 2005).

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що гендерні відмінності сексуальних установок у ранній дорослості мають системний характер і проявляються насамперед у змісті сексуальних сценаріїв та рівні емоційної залученості. Водночас ці відмінності не є жорстко детермінованими біологічною статтю, а відображають результат тривалої соціалізації та засвоєння гендерних ролей, які визначають нормативні очікування щодо сексуальної поведінки. Таким чином, сексуальні установки у ранній дорослості слід розглядати як структурно організовану, але динамічну систему, що формується під впливом взаємодії індивідуального досвіду та соціокультурного контексту.

Молчанюк П. Б.
Хмельницький національний університет, Україна

МЕДИТАТИВНІ ПРАКТИКИ В РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Постановка проблеми. В умовах війни та після повернення із зони бойових дій проблема реадаптації та психологічної підтримки учасників бойових дій набуває особливої актуальності. Значна частина ветеранів має прояви наслідків контузій, набутих чи посилення старих залежностей, соціальної дезадаптації, зниження резильєнтності, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), підвищеної тривожності, порушень сну, емоційної нестабільності та труднощів у поверненні до мирного життя.

Традиційні психотерапевтичні підходи потребують підсилення додатковими інструментами регуляції психофізіологічного стану. Одним із таких ефективних інструментів є медитаційні техніки, які сприяють зниженню рівня стресу, формуванню навичок саморегуляції та підвищенню резильєнтності особистості. Це зумовлює необхідність дослідження їх застосування у системі психологічного супроводу ветеранів та членів їх сімей.

Виклад основного матеріалу. Медитаційні техніки посідають важливе місце в сучасній психологічній практиці як ефективний засіб регуляції нервової системи та відновлення внутрішньої рівноваги. У роботі з учасниками бойових дій вони дозволяють знижувати інтенсивність стресових реакцій, відновлювати здатність до саморегуляції та формувати усвідомлене ставлення до власних переживань, підвищують рівень резильєнтності до прийнятного рівня.

Сучасні наукові дослідження свідчать, що тривалий бойовий стрес, постійне виснаження та відсутність сну, призводить до змін у функціонуванні лімбічної системи, зниження активності префронтальної кори та порушення механізмів самоконтролю. Медитативні практики, навпаки, сприяють активації зон мозку, відповідальних за емоційну регуляцію та увагу, що робить їх перспективним інструментом реабілітації ветеранів, дозволяє знизити рівень тривожності, агресії та депресивних настроїв, дозволяє віднайти сенс життя.

Техніки усвідомленості (mindfulness) спрямовані на фокусування уваги на теперішньому моменті без оцінювання та засудження. Вони допомагають зменшити реактивність, послабити повторне переживання травматичних подій та відновити відчуття «тут і тепер». Регулярна практика коротких медитацій (5–10 хвилин) сприяє зниженню тривожності, покращенню концентрації та тілесної усвідомленості.

Дихальні техніки є ефективним засобом стабілізації нервової системи, підвищення її резильєнтності. Використання структурованого дихання (квадратне, ритмічне, подовжений видих) дозволяє зменшити гіперактивацію, нормалізувати серцевий ритм та відновити баланс між симпатичною і парасимпатичною нервовими системами. Збалансовують реакції та емоції до рівня ефективного аналізу та дій.

Медитації, спрямовані на роботу з травмою, застосовуються під контролем фахівця та дозволяють поступово зменшувати інтенсивність емоційних реакцій на травматичний досвід. Їх поєднання з когнітивно-поведінковою терапією або методами десенсибілізації підвищує ефективність психологічної допомоги, Дозволяють по новому переглянути свої переживання та спогади, та соціальні зв'язки.

Візуалізаційні техніки сприяють формуванню внутрішніх ресурсів та через створення образів безпеки та опори. Вони позитивно впливають на емоційний стан ветеранів, знижують рівень тривоги та покращують якість сну, дозволяють дистанціюватись на певний час від травматичних переживань, змінити погляд на їх значимість, зміну катастрофізації на реальну оцінку ситуацій та викликів.

Групові медитативні практики забезпечують додатковий терапевтичний ефект через соціальну підтримку, прийняття, схожі реакції побратимів, зменшення соціальної ізоляції та нормалізацію переживань. Групова динаміка сприяє більш глибокій інтеграції досвіду, самоусвідомленню та створенню нових сенсів, мотивації до активних дій, зниженню рівня апатійних чи депресивних думок.

Важливо враховувати індивідуальні особливості ветеранів, оскільки інтенсивні практики можуть провокувати флешбеки або дисоціативні реакції. Тому необхідний поступовий підбір технік і професійний супровід відповідних спеціалістів.

Інтеграція медитативних технік задля підвищення рівня резильєнтності у систему психологічної допомоги забезпечує багаторівневий ефект: від фізіологічного заспокоєння до глибинних змін психічного стану. Практичний досвід свідчить, що регулярність та методична доцільність є ключовим чинником ефективності використання подібних методик.

Окремої уваги звичайно заслуговують нейрофізіологічні механізми медитації. Доведено науково, що вона знижує активність мигдалеподібного тіла та активує префронтальну кору, що сприяє зменшенню тривоги, покращенню контролю поведінки та підвищенню стресостійкості. Тому чимало дослідників вбачає перспективність у розвитку медитаційних технологій та їх більш активне впровадження у сучасній відновлювальній психології.

Досвід міжнародних програм реабілітації підтверджує ефективність медитацій як складової комплексної допомоги ветеранам, що проявляється у зниженні симптомів ПТСР, депресії та покращенні якості життя.

Мороз О. В., Хоманчук Л. В.
Комунальний заклад загальної середньої освіти «Гімназія № 22 імені Олега Ольжича Хмельницької міської ради», Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАВЛЕННЯ ШЕСТИРІЧОК І СЕМИРІЧОК ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

В умовах реформування системи освіти відповідно до Концепції Нової української школи (2016) відбулися суттєві зміни в організації початкової освіти, спрямовані на забезпечення особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів до навчання. Згідно з положеннями Концепції, початкова школа розглядається як простір розвитку дитини, у якому створюються умови для формування її ключових компетентностей, соціальної активності та внутрішньої мотивації до навчання.

У сучасній українській школі першокласниками стають шестирічні діти, для яких шкільне навчання постає не лише як право, а й як новий соціальний обов'язок, що передбачає включення до суспільно значущої діяльності – навчання. Як зазначається у Концепції НУШ (2016), освітній процес має бути спрямований на врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, її потреб, інтересів і досвіду.

Нова соціальна позиція молодшого школяра та відповідна їй навчальна діяльність формуються настільки, наскільки вони стають предметом внутрішніх потреб і мотивів дитини, тобто змістом її «внутрішньої позиції».

Сучасні дослідження підкреслюють, що ефективна адаптація до школи значною мірою залежить від сформованості внутрішньої мотивації та відчуття автономії дитини. Зокрема, Edward Deci та Richard Ryan (1985; 2000) доводять, що внутрішня мотивація є ключовим чинником стійкого інтересу до навчальної діяльності.

Також Jerome Bruner (1960; 1977) наголошував на важливості активного конструювання знань дитиною, а Jean Piaget (1952) підкреслював, що когнітивна зрілість визначає здатність дитини до розуміння навчальних завдань і правил шкільного життя.

Отже, сучасний підхід до початкової освіти передбачає врахування не лише вікових особливостей дітей, а й їхніх внутрішніх мотиваційних структур, що забезпечує успішне формування позитивного ставлення до навчання вже на початковому етапі шкільного навчання.

Вікові відмінності у формуванні ставлення до школи, навчання, вчителя, своєрідність емоційної сфери шестирічок і семирічок є тією об'єктивною психологічною реальністю, на основі якої вчитель має будувати педагогічний процес.

Нівелювання педагогом вікових відмінностей учнів призводить до серйозних ускладнень у виробленні в них позитивного ставлення до школи, що і є визначальним компонентом формування готовності до навчальної діяльності, а далі – і самого навчання. Психологічно такий старт для одних дітей починається з шести, а для інших – з семи років.

Більшість дітей наприкінці дошкільного віку прагне стати школярами, пов'язуючи це бажання передусім із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу (портфель, форма, власне робоче місце, нові взаємини тощо). Однак справжня готовність зумовлена пізнавальною спрямованістю дошкільника, що розвивається на основі властивої дітям допитливості, набуваючи

характерних рис перших пізнавальних інтересів (прагнення пізнавати нове, що несе в собі школа, бажання опанувати грамоту, читання та ін.).

Якщо ж така пізнавальна активність несформована, дітей приваблюють різноманітні сторонні мотиви, пов'язані із сприйманням школи як місця для розваг, що спричинює неспроможність дитини взяти на себе обов'язки учня.

Навчання в сучасній школі вимагає високої розумової готовності дітей. Вони приходять до школи з досить широким колом знань і умінь, а головне – з розвинутими сприйманням і мисленням (вони вже мають освоїти операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, групування тощо), що дають змогу систематично спостерігати за предметами та явищами, виокремлювати в них істотні особливості, міркувати і робити висновки. Крім того, діти вже мають володіти початковими навчальними вміннями (концентрація уваги не на результаті, а на самому процесі виконання навчальних завдань, самоконтролю, самооцінки та ін.).

Значну роль відіграє вміння дошкільника довільно керувати своєю поведінкою, пізнавальною активністю, спрямовувати її на розв'язання навчальних завдань тощо. Навчання в школі має бути для нього джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із самою навчальною діяльністю, її процесом та першими результатами.

Окремою є проблема шестирічних дітей, залишаючись за рівнем свого психічного розвитку дошкільниками, адже більшість із них вступає до школи і включається в навчальну діяльність.

Так, у шестирічних дітей ще зберігаються притаманні дошкільному віку особливості мислення, пам'яті, уваги. Однак важливою особистістю психічного розвитку старшого дошкільника є і гостра чутливість (сенситивність) як до засвоєння морально-психологічних норм і правил поведінки, так і до оволодіння цілями і способами систематичного навчання.

Особливий інтерес у контексті даного дослідження становить порівняння ставлення до навчання дітей шестирічного та семирічного віку, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток довільності поведінки, навчальної мотивації та соціальної зрілості.

Тому метою емпіричного дослідження є вивчення особливостей ставлення шестирічок і семирічок до навчання в школі та виявлення вікових відмінностей у його структурі.

У дослідженні взяли участь 30 дітей (15 шестирічок та 15 семирічок). Дослідження проводилося на базі Хмельницького закладу дошкільної освіти № 38 «Світанок» Хмельницької міської ради Хмельницької області та комунального закладу загальної середньої освіти «Гімназія № 22 імені Олега Ольжича Хмельницької міської ради».

Використовувалися такі методи: бесіда, спостереження та елементи проєктивної методики «Я в школі». Було виокремлено три рівні ставлення до навчання: позитивно-усвідомлене, ситуативно-позитивне та тривожно-амбівалентне.

У групі шестирічних дітей переважав ситуативно-позитивний тип ставлення до навчання (60 %). Діти виявляли інтерес до школи, але їхня мотивація була нестійкою та значною мірою залежала від емоційного контексту та підтримки дорослого. Переважали ігрові мотиви.

Тривожно-амбівалентне ставлення спостерігалося у 27 % дітей, що проявлялося у невпевненості, страху помилки та труднощах самостійної діяльності. Лише 13 % мали позитивно-усвідомлене ставлення.

У групі семирічних дітей більшість (67 %) демонстрували позитивно-усвідомлене ставлення до навчання. Вони були більш організованими, мотивованими та здатними до довільної поведінки.

Ситуативно-позитивне ставлення виявлено у 26 % дітей, а тривожно-амбівалентне – лише у 7 %.

Таким чином, семирічні діти демонструють більш сформоване та усвідомлене ставлення до навчання порівняно з шестирічними, що пов'язано з вищим рівнем психологічної зрілості, розвитком довільності і внутрішньої мотивації.

Шестирічні діти, як правило, перебувають на межі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку, що зумовлює певну незрілість їхньої навчальної мотивації. Для них характерним є переважання ігрових мотивів, ситуативний інтерес до навчання, залежність від зовнішніх стимулів (оцінки, похвали дорослого, емоційної підтримки). Їхнє ставлення до школи часто має емоційно-позитивний характер, проте воно є нестійким і значною мірою залежить від умов навчання та стилю взаємодії вчителя.

Натомість семирічні діти демонструють більш сформовану внутрішню позицію школяра, що проявляється у розумінні соціальної значущості навчання, появі пізнавальних мотивів та здатності до довільної регуляції поведінки. Їхнє ставлення до навчання є більш усвідомленим і стабільним, вони краще адаптуються до шкільних вимог і здатні довше утримувати увагу на навчальній діяльності.

Дослідження показують, що шестирічки частіше стикаються з труднощами адаптації до школи, зокрема підвищеною тривожністю, втомлюваністю, труднощами у дотриманні правил і організації навчальної діяльності. У свою чергу, семирічні діти, завдяки вищому рівню психічної зрілості, легше входять у навчальний процес і демонструють більш позитивне та стійке ставлення до нього.

Важливим аспектом дослідження є аналіз компонентів ставлення до навчання, серед яких виокремлюють:

- мотиваційний (інтерес до навчання, пізнавальні мотиви);
- емоційний (ставлення до школи, вчителя, навчальної діяльності);
- поведінковий (готовність виконувати навчальні вимоги, дисциплінованість).

Емпіричні дослідження (спостереження, бесіди, проєктивні методики, анкетування) засвідчують, що у шестирічних дітей переважає емоційно-позитивне, але недостатньо усвідомлене ставлення до навчання, тоді як у семирічних – формується більш стійке, внутрішньо мотивоване ставлення.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що вік початку шкільного навчання є важливим чинником формування ставлення дитини до навчання. Успішність адаптації шестирічок значною мірою залежить від створення сприятливих психолого-педагогічних умов, зокрема використання ігрових методів навчання, емоційної підтримки, індивідуального підходу та поступового переходу від ігрової до навчальної діяльності.

Мотозюк Л. М.
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

ЗАХИСНІ ТА АСЕРТИВНІ ТАКТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глобальною віртуалізацією, де соціальні мережі перетворилися на домінантний простір для комунікації та самовираження. В умовах соціальних трансформацій самопрезентація особистості в Інтернеті стає не просто засобом спілкування, а стратегічним інструментом конструювання ідентичності та управління враженнями. Людина в цифрову епоху постійно балансує між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», обираючи специфічні тактики поведінки для досягнення соціального успіху або психологічного захисту.

Теоретичний аналіз наукової літератури щодо сучасних аспектів вивчення залежності від самопрезентації сучасної молоді в соціальних мережах показав, що понятійний апарат по даній проблемі не є визначеним та продовжує розвиватись і уточнюватися. Самопрезентація розглядається з різних точок зору, включаючи психологічні, соціологічні та педагогічні аспекти (А. Стейнхілбер, Дж. Тедеші, М. Ріес, І. Гофман, Д. Майерс, Б. Шленкер, М. Лірі, М. Вейголд, Р. Ковальські, Ч. Кулі, Дж. Мід, Р. Вікланд, А. Стейхілбер, Р. Баумейстер, Г. Г. Панічкіна, А. Клименко, В. Радул, Ж. Тедеші, М. Ріесс, Є. Михайлов, Л. Семенов, І. Киричок, А. Рожнова, О. Капустюк).

Наукові підходи трактування самопрезентації можна умовно розділити на три групи:

– перша група стверджує, що самопрезентація не обов'язково є свідомим процесом. Одним із представників такої теорії – Б. Шленкер, на його думку, самопрезентація може керуватись багатьма мотивами та проявляються у різних стосунках, навіть може відбуватися в інтимних стосунках і в одружених осіб;

– друга група вважає це несвідомим процесом. Представниками цієї групи є Р. Баумейстер та Стейнхілбер, вони вважають, що самопрезентація відображає соціальну природу особистості та потребу у визнані;

– згідно з третім підходом, самопрезентація – свідомий процес, який має на меті маніпулювання враженнями людей про себе та створення певного враження з метою досягнення бажаного результату. Представниками цієї групи є М. Ріес та Дж. Тедеші, Е. Джонс, Д. Майерс та Т. Піттман.

Самопрезентація особистості завжди присутня у спілкуванні та взаємодії між людьми, яка полягає в сприйнятті оточуючого соціуму шляхом привернення та утримання уваги до об'єкта самопрезентації. Результат цього процесу може бути як свідомим, так і несвідомим. Зазвичай самопрезентація здійснюється з метою реалізації певних мотивів, задоволення потреб і досягнення особистих цілей.

Самопрезентація охоплює розуміння своїх сильних і слабких сторін, здатність демонструвати переваги та знання щодо подолання недоліків, а також готовність брати участь у саморефлексії та самоаналізі.

Феномен самопрезентації в соціальних мережах є багатомірним соціальним феноменом, що формує деструктивні і конструктивні процеси та впливає на загальний розвиток кожної особистості та соціуму загалом.

Соціальна мережа – це онлайн-платформа, яка полегшує спілкування та дозволяє людям висловлювати свою думку. Соціальна мережа – це, по суті, «група людей, які знають один одного та пов'язані між собою спільними інтересами, бізнесом чи чимось іншим». Основна функція соціальних мереж – полегшити спілкування та знайти нових друзів. Користувачі можуть використовувати соціальне середовище для створення власного онлайн-профілю, який містить інформацію про себе, особистий досвід, хобі, інтереси та цілі. Наявність облікового запису означає, що ви можете використовувати пошукові системи для пошуку людей, які поділяють ваші інтереси. Користуючись соціальною мережею, користувач створює власну віртуальну ідентичність і демонструє різні можливості під час вивчення контенту на сервері. На сторінках соціальних мереж користувачі можуть змінювати особисту інформацію, шляхом видалення, додавання або редагування різної інформації, з них: аватарки, фотографії, пости та власні коментарі до фотографій. Оскільки віртуальне середовище дає хороший привід для самоінтерпретації, багато користувачів творчо просувають своє «Я» відповідно до своїх особистих уподобань і запитів.

На думку С. Бондаренка, відомого дослідника віртуальних спільнот, «Соціальна система постає, як система зв'язків між соціальними суб'єктами до яких належать: віртуальні мережеві спільноти, окремі користувачі та групи користувачів, які визначають себе через відносини один з одним, у тому числі через створений контент. Соціальна система має власну структуру, яка не визначається характеристиками окремих користувачів. Ця структура визначається процесами створення, розповсюдження та споживання інформації, нормами мережевої етики та процедурами взаємодії…» (Бондаренко С. М., 2009.).

Фундаментом для розуміння віртуальної презентації залишається концепція «соціальної драматургії» Ервіна Гофмана, згідно з якою світ – це театр, а кожен користувач – актор, що свідомо чи підсвідомо створює певний образ для аудиторії (Гофман Е., 2000). Самопрезентація у віртуальному середовищі визначається як самостійне конструювання образу «Я» за допомогою вербальних і візуальних засобів для створення бажаного враження.

У психологічній науці (за С. Лі та Б. Куіглі) виокремлюють два магістральні типи тактик самопрезентації, які молодь активно використовує в соціальних мережах:

Захисні тактики – спрямовані на уникнення негативної оцінки, виправдання власних помилок або мінімізацію відповідальності. До них належать:

Вибачення: найбільш поширена серед молоді тактика (виявлена у 60,87 % студентів), що полягає у визнанні помилок для пом'якшення осуду.

Виправдання: заперечення або часткове прийняття відповідальності за негативні події.

Зречення: спроба дистанціюватися від небажаної ситуації чи інформації.

Перешкоджання самому собі: створення штучних бар'єрів для пояснення можливої невдачі в майбутньому.

Асертивні (активні) тактики – націлені на формування позитивного іміджу, здобуття прихильності або демонстрацію переваги. Ключові прояви:

Бажання сподобатися (інграціація): намагання бути привабливим для оточуючих через лестощі або конформну поведінку (17,4 % респондентів).

Приписування або перебільшення власних досягнень: демонстрація успіху для підвищення статусу.

Приклад для наслідування: позиціонування себе як взірця для інших.

Залякування та негативна оцінка інших: агресивні форми самоствердження через приниження опонентів.

Емпіричні дані свідчать, що вибір тактик тісно пов'язаний із внутрішнім станом особистості. Так, тактики захисного типу мають зворотний зв'язок із самооцінкою: чим нижча впевненість у собі, тим частіше людина вдається до самовиправдання або «втечі-уникнення». Водночас молодь з високим рівнем психологічного благополуччя частіше використовують конструктивні стратегії, такі як «самоконтроль» та «пошук соціальної підтримки» Цікаво, що у 76,1 % сучасної молоді віртуальний образ загалом відповідає реальному, проте 12,5 % тих, хто прагне надмірно «сподобатися», створюють суттєві викривлення своєї ідентичності (Дідович А., 2023).

Вибір тактик самопрезентації у віртуальному просторі є індивідуальною відповіддю на соціальні виклики. Для збереження психологічного здоров'я в умовах соціальної трансформації фахівці рекомендують: розвивати асертивність як здатність до чесного та відкритого самовираження без агресії чи зайвого захисту; усвідомлювати мотивацію своїх публікацій – чи не є вони спробою компенсувати низьку самооцінку; прагнути до конгруентності, тобто максимальної відповідності між онлайн-профілем та реальною особистістю.

Самопрезентація має бути засобом розвитку, а не інструментом формування залежності від схвалення віртуального оточення.

Невєдрова Ю. О.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ПРАКТИКИ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЖІНОК В УМОВАХ ВІЙНИ

У сучасному науковому дискурсі психологічне здоров'я розглядається як ключовий інтегративний показник якості життя особистості, що визначає її здатність до адаптації, самореалізації та ефективного функціонування у соціальному середовищі. За визначенням World Health Organization, психічне здоров'я є станом благополуччя, у якому людина реалізує власний потенціал, здатна долати життєві стреси, продуктивно працювати та робити внесок у життя суспільства (WHO, 2022).

Водночас у контексті повномасштабної війни в Україні проблема збереження психологічного здоров'я набуває критичного значення. Сучасні дослідження демонструють безпрецедентний рівень психологічного навантаження: за оцінками фахівців, близько 50–60 % українців перебувають у зоні ризику розвитку психічних розладів (WHO, 2023). За результатами соціологічних опитувань, 71 % населення відчувають хронічний стрес, а 41 % демонструють симптоми тривоги (Gradus Research, 2024). Особливо вразливою категорією є жінки, які поєднують множинні соціальні ролі в умовах втрати стабільності та безпеки (UNICEF, 2023).

Для визначення особливостей психологічного здоров'я жінок мною було організовано емпіричне дослідження, що включало три етапи: підготовчий (формування вибірки і підбір інструментарію), діагностичний (проведення опитування респонденток) та аналітичний.

Метою дослідження є обґрунтування та перевірка ефективності арттерапевтичних практик у відновленні психологічного благополуччя жінок.

В межах емпіричного етапу було проведено діагностику 40 жінок за допомогою методик: Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (MHC-SF-UA), Методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя» (BBC-SWB), Методика «Особистісні ресурси» (О. Савченко, С. Сукач, А. Тімакова), Шкала стресостійкості (резильєнтності) К. Коннора–Дж. Девідсона-10.

Результати констатувального експерименту дозволили виділити три рівні психологічного здоров'я респонденток:

1. Високий рівень (30 %) характеризується високою резильєнтністю та здатністю до саморегуляції.

2. Середній рівень (45 %) – особистості, що мають ресурси, але відчувають ситуативне виснаження.

3. Низький рівень (25 %) – жінки з ознаками хронічної тривоги та дефіцитом внутрішніх опор.

За результатами дослідження встановлено, що лише третина жінок (30 %) перебувають у стані «процвітання», характеризуються високим рівнем емоційного комфорту та задоволеності життям. Майже половина опитаних (45 %) мають помірний стан психічного здоров'я, а 25 % жінок перебувають у стані пригнічення, що проявляється у невпевненості, низькій здатності до встановлення гармонійних стосунків та неможливості відстояти власні цінності.

Аналіз окремих показників дозволив виявити наступні тенденції:

1. Суб'єктивне благополуччя: високий рівень зафіксовано у 30 % осіб, середній – у 45 %, низький – у 25 % респонденток.

2. Ресурсна наповненість: оптимальний рівень енергії та вміння її відновлювати мають 30 % жінок. Натомість 27,5 % відчувають гостру нестачу внутрішніх сил та не володіють стратегіями турботи про себе.

3. Стресостійкість та оптимізм: лише 25 % жінок демонструють високу здатність до відновлення після травматичних подій, а 30 % мають низький рівень оптимістичного стану, що межує з песимістичними очікуваннями щодо майбутнього.

Порівняльний аналіз груп показав кардинальні відмінності у психологічному профілі. Жінки з високим рівнем психологічного здоров'я у 83,3 % випадків мають високі показники ресурсності, стресостійкості та оптимізму. На противагу їм, респондентки з низьким рівнем здоров'я у 100 % випадків страждають від емоційного виснаження та мають песимістичне світосприйняття.

Сучасні дослідження свідчать, що в умовах хронічного стресу відбувається зниження рівня психологічного благополуччя та здатності до адаптації (Коваль В., 2024). Водночас актуалізується потреба у впровадженні ефективних, доступних та екологічних методів психологічної допомоги, які дозволяють працювати з емоційними переживаннями без додаткової травматизації.

Одним із таких методів є арттерапія, яка базується на використанні творчої діяльності як засобу вираження внутрішнього стану людини. Арттерапія дозволяє обійти вербальні бар'єри, активізує внутрішні ресурси особистості та сприяє емоційному розвантаженню. Вона є особливо ефективною у роботі з травматичними переживаннями, оскільки забезпечує безпечний простір для їх символічного опрацювання (Петренко О., 2021). З позиції нейропсихології ефективність методу арттерапії пояснюється активацією процесів, пов'язаних з емоційною обробкою інформації, що сприяє інтеграції травми у свідомість без необхідності прямої вербалізації (Van der Kolk B., 2014).

У рамках дослідження було проаналізовано можливості використання арттерапевтичних методів для підтримки психологічного здоров'я жінок в умовах війни. Було застосовано комплексний підхід, що включав теоретичний аналіз наукових джерел та практичну апробацію арттерапевтичних технік. Було впроваджено психорозвивальну програму, що спрямована на:

- зниження рівня емоційної напруги;
- актуалізацію особистісних ресурсів;
- трансформацію негативних переживань у творчий продукт.

Таким чином емпірично було доведено, що ключовими чинниками, які визначають стан психологічного здоров'я жінок під час війни, є суб'єктивне благополуччя, ресурсна наповненість, стресостійкість та оптимізм. Творчий процес сприяє відновленню почуття контролю над власним життям та активізує механізми психологічного захисту. Отримані дані є фундаментом для побудови психорозвивальної роботи, спрямованої на зміцнення внутрішніх опор особистості та активізацію її адаптаційних можливостей. Використання арттерапевтичних практик є дієвим засобом підтримання психологічного здоров'я жінок в умовах війни.

Невмержицький В. М.
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У освітньому процесі, для викладання навчального матеріалу, використовуються не лише підручники, електронні освітні матеріали або презентації. Постійно розробляються та впроваджуються нові медіаформати і цифрові освітні системи, які роблять шкільне навчання більш різноманітним. Серед них, наприклад, є такі, як: цифрові навчальні програми та платформи (наприклад, «Moodle»); інтерактивні дошки; документ-камери (візуалізатори); комп'ютерні класи; класи, оснащені планшетами та ноутбуками. Не лише окремі матеріали, а й освітні середовища, зокрема «віртуальний клас» та позакласні освітні середовища, сприяють інтеграції цифрових

ресурсів в освітній процес. Водночас через велику кількість можливостей, які вони надають, можуть виникати труднощі у виборі таких ресурсів.

Характеристиками, які повинні мати цифрові освітні ресурси (ЦОР), можливо визначити: мультимедійне подання навчального матеріалу; розширені можливості для самостійного, активного та інтерактивного навчання учнів; поєднання колективного навчання, самостійної роботи та виконання індивідуальних завдань; індивідуалізація навчального контенту; навчання, незалежно від часу та місця; підтримка взаємодії та комунікації в класі (під керівництвом вчителя). Зазначені пункти не є ідеальними. На практиці, більшість засобів не завжди відповідають всім вимогам, тому, виникає необхідність їх додаткової оцінки з боку педагогів Також, треба зважувати на наявні переваги та недоліки ЦОР.

До переваг можна віднести: при їх вивченні залучаються кілька органів чуття учнів (насамперед, зір та слух), що робить навчання більш наочним, практичним та активним; навчання можна індивідуалізувати; підтримується самостійне, кероване та кооперативне навчання; учні отримують знання про ризики інтернету (кібербулінг тощо) та здійснюється їх ознайомлення з сучасним ринком праці.

Серед недоліків визнається: їх впровадження потребує часу та фінансових витрат; значна увага приділяється дотриманню юридичних вимог (захист даних, авторське право); постійне оновлення інформації збільшує навантаження на вчителів; учні можуть відволікатися; ймовірним є зниження соціальної взаємодії.

Ефективність ЦОР залежить від багатьох факторів, зокрема, з нейробіологічної точки зору, ці ресурси сприяють навчанню, оскільки залучають різні структури мозку людини. Чим різноманітнішим є навчання, тим краще запам’ятовується матеріал (ефективність засвоєння знань є вищою, коли інформація подається одночасно візуально й аудіально). Водночас, неправильна організація освітнього процесу може призвести до перевантаження або втрати інтересу учнів. Також, не можна нехтувати соціальними аспектами навчання: взаємодією, емоціями та мотивацією.

Якісно розроблені ЦОР характеризуються такими основними ознаками:

1. Концепція розробки. Вимоги, що випливають зі змісту навчального предмета та рівня освіти, є визначальними під час розробки ЦОР. Тому переваги цих ресурсів використовуються саме там, де це доцільно.

2. Зручність використання. Внутрішня логіка навчального матеріалу проявляється як у змісті, так і в способі використання. Добра зручність – це не лише зрозуміла навігація, а й поєднання читабельності, дизайну та мультимедійності. Тому, акцент робиться на функціях, важливих для освітнього процесу, а зайві «цифрові ефекти» – свідомо відкидаються.

3. Дизайн. При оформленні елементів, для цифрового формату, особливу увагу приділяють крокам взаємодії, розміщенню елементів та піктограм інтерфейсу. Для забезпечення зручності, на різних пристроях, створюються різноманітні варіанти відображення, відповідно до розміру екрана. Важливою є оптимальна мінімізація та впорядкування інтерфейсу.

4. Диференціація. ЦОР дозволяють надавати великий обсяг вправ для виконання, без ускладнення самого матеріалу. Це використовується для індивідуалізації навчання. Різні рівні складності, підказки, аудіоматеріали, відео та ілюстрації сприяють індивідуальному засвоєнню. Завдяки рівням складності, учні можуть, за потреби, легко перейти на вищий або нижчий рівень, залежно від індивідуального рівня підготовки.

5. Доречні цифрові ресурси. Відеоматеріали та засоби симуляції, доповнюють навчальний матеріал і дають змогу наочно подати зміст цього матеріалу.

6. Інтерактивні функції. ЦОР забезпечують взаємодію: від введення тексту до самостійного керування відео- чи аудіоматеріалами, а також роботи з засобами симуляції. До інтерактивних функцій належать і вправи типу «drag-and-drop» («перетягування та розміщення») – інтерактивні навчальні завдання, в яких користувач переміщує («перетягує») графічні або текстові елементи на відповідні позиції з метою встановлення правильних зв’язків, послідовностей або відповідностей, які дозволяють упорядковувати елементи та структурувати текст.

Отже, цифрові освітні ресурси у сучасній школі розширюють можливості освітнього процесу, проте їх ефективність визначається не самою наявністю технологій, а якістю педагогічної інтеграції. Їх інтеграція в освітній процес є важливим чинником підготовки учнів до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. Водночас, вони сприяють індивідуалізації навчання, інтерактивності та багатоканальному сприйняттю інформації, але можуть створювати ризики когнітивного перевантаження і зниження соціальної взаємодії. Тому, їх використання потребує зваженого підходу з урахуванням дидактичної доцільності та психологічних закономірностей навчання.

Ніжник Т. Д., Назаревич В. В.
Рівненський державний гуманітарний університет, Україна

ПЕДАГОГІЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ОСТРАКІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З НЕЙРОРІЗНОМАНІТТЯМ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми Інклюзивна освіта в Україні передбачає створення рівних можливостей для навчання та соціальної інтеграції всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей розвитку. Закон України «Про освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту» визначають безпечне та підтримувальне освітнє середовище пріоритетом сучасної школи (Закон України «Про освіту», 2017). Психологічна безпека освітнього середовища при цьому розглядається як важлива умова гармонійного розвитку особистості та ефективної соціалізації учнів (Назаревич В. В., 2019).

Діти з нейрорізноманіттям – учні з аутистичним спектром, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, дислексією та іншими нейрокогнітивними особливостями – нерідко стикаються з труднощами соціальної взаємодії та прийняття в шкільному колективі. Одним із проявів цих труднощів є остракізація, що характеризується ігноруванням, виключенням або ізоляцією дитини з групової взаємодії. Психологічні дослідження показують, що систематичне переживання остракізації негативно впливає на самооцінку, мотивацію до навчання та психологічне благополуччя (Williams K. D., 2007).

Соціальне відторгнення у школі може проявлятися у вигляді: словесних образ, ігнорування під час групової роботи, ізоляції під час перерв та позакласних заходів, що формує у дітей почуття тривоги, невпевненості та емоційного стресу (Колупаєва А. А., 2014). Такі негативні досвіди підвищують ризик розвитку депресивних симптомів і знижують рівень академічної успішності (Humphrey N., Symes W, 2011). Тому створення ефективних педагогічно-психологічних стратегій попередження остракізації є актуальним завданням сучасної інклюзивної освіти.

Мета дослідження. Метою дослідження є вивчення педагогічно-психологічних стратегій попередження остракізації дітей з нейрорізноманіттям та обґрунтування їхнього впровадження у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підхід нейрорізноманіття визнає різноманітність когнітивного функціонування як природну варіативність розвитку особистості, а не патологію. Це означає, що особливості дітей з аутистичним спектром, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, дислексією та іншими нейрокогнітивними відмінностями розглядаються як ресурси потенціалу, а не виключно як проблеми. Такий підхід формує у педагогів і однолітків правильне ставлення до дітей, знижує ризик стигматизації та підвищує ефективність навчального процесу. В. В. Назаревич (2019) підкреслює, що створення психологічно безпечного середовища – ключ до соціальної інтеграції та розвитку учнів.

Успішна інтеграція дітей з нейрорізноманіттям у шкільний колектив залежить від створення підтримувального та толерантного освітнього середовища, яке забезпечує:

- прийняття індивідуальних особливостей кожного учня;
- позитивне підкріплення досягнень та прогресу;
- зменшення ситуацій, які можуть провокувати відторгнення.

Остракізація як прояв соціального відторгнення може включати ігнорування під час дискусій у класі, відмову однокласників від співпраці у групових завданнях, ізоляцію під час перерв та позакласних активностей, а також вербальні або невербальні образи. Дослідження показують, що діти, які переживають остракізацію, частіше мають низьку самооцінку, відчуття тривоги та соціальну ізоляцію, що негативно впливає на навчальні результати і мотивацію до навчання (Humphrey N., Symes W., 2011).

Для попередження остракізації застосовують комплекс педагогічно-психологічних стратегій, які можна поділити на кілька напрямів:

1. Формування підтримувального освітнього середовища. Педагоги створюють атмосферу прийняття та взаємоповаги, формують класні правила, що підкреслюють толерантність, взаємопоміч та заохочення різних способів навчання. Наприклад, під час групових обговорень кожен учень має право висловити власну думку, а результати оцінюються за індивідуальними критеріями, що враховують особливості нейрокогнітивного розвитку (Колупаєва А. А., 2014).

2. Кооперативне та групове навчання. Організація спільних проєктів і завдань дає можливість дітям з нейрорізноманіттям брати активну участь у колективній діяльності. Методика peer mentoring (однолітковe наставництво) дозволяє більш соціально адаптованим учням допомагати іншим у навчанні, сприяючи соціальній інтеграції та розвитку співпраці (Назаревич В. В., 2019).

3. Розвиток емпатії та соціально-комунікативних навичок. Використовуються рольові ігри, тренінги та обговорення кейсів соціальних ситуацій, де учні практикують реагування на емоції однокласників. Це допомагає зменшити упередження, формує навички конструктивної взаємодії та підвищує соціальну компетентність усіх учнів (Humphrey N., Symes W., 2011).

4. Психологічна підтримка учнів. Робота шкільного психолога включає індивідуальні консультації, групові заняття, техніки саморегуляції та зниження тривожності. Наприклад, застосовуються методи когнітивно-поведінкової терапії для розвитку навичок контролю емоцій та соціальної адаптації. Регулярна підтримка зміцнює почуття власної компетентності і сприяє активному залученню у шкільну діяльність.

5. Підвищення обізнаності про нейрорізноманіття. Це включає проведення інформаційних уроків, презентацій, бесід та інтеграцію теми у навчальні програми. Така діяльність формує культуру прийняття різноманітності, зменшує упередження та сприяє розвитку емпатії серед учнів.

6. Методи соціального навчання та інтеграції. Практичні заняття з моделювання соціальних ситуацій, розбори кейсів та командна робота дозволяють учням з нейрорізноманіттям адаптуватися до колективу, а одноліткам – зрозуміти потреби та особливості своїх партнерів. Використовуються також практики “circle time” (коло довіри) для обговорення емоцій, труднощів і досягнень, що формує безпечне та підтримувальне середовище (Armstrong T., 2010).

7. Співпраця з батьками та сім’єю. Регулярні консультації та узгодження методів підтримки між батьками та педагогами забезпечують стабільність і послідовність підтримки дитини, що зменшує тривожність та соціальну ізоляцію.

Комплексне застосування цих стратегій дозволяє знизити ризик соціального відторгнення, підвищити рівень психологічного комфорту дітей, формує позитивну соціальну взаємодію та покращує мотивацію до навчання. Крім того, такі стратегії розвивають у всьому класі навички емпатії, співпраці та прийняття різноманітності, що є основою формування інклюзивного освітнього середовища.

Додатково, впровадження комплексних педагогічно-психологічних стратегій створює тривалі позитивні ефекти для всього шкільного середовища**.** Діти з нейрорізноманіттям відчувають підвищену соціальну включеність, впевненість у власних силах та мотивацію до навчання, тоді як їхні однолітки розвивають навички співпраці, емпатії та прийняття різноманітності. У класі формуються стійкі соціальні взаємозв’язки, зменшується кількість конфліктів, підвищується психологічний комфорт та створюється атмосфера довіри та підтримки. Такий підхід не лише покращує навчальні результати, а й сприяє формуванню соціальної компетентності та готовності до життя у різноманітному соціальному середовищі (Armstrong T., 2010).

Висновки. Остракізація є ключовим чинником соціального відторгнення дітей з нейрорізноманіттям у шкільному середовищі. Її системне попередження потребує педагогічно-психологічного підходу, що поєднує: створення підтримувального середовища, розвиток емпатії, групове навчання та психологічну підтримку.

Впровадження таких стратегій забезпечує:

- формування інклюзивного освітнього простору;
- підвищення психологічного благополуччя учнів;
- зменшення соціального відторгнення та конфліктів;
- розвиток культури прийняття різноманітності у шкільному колективі.

Таким чином, педагогічно-психологічні стратегії попередження остракізації є необхідним елементом інклюзивної освіти та соціальної інтеграції дітей з нейрорізноманіттям. Вони забезпечують не лише успішне навчання, розвиток соціальних навичок і емоційної компетентності дітей, але й сприяють формуванню у школі атмосфери взаємоповаги, довіри та підтримки. Впровадження таких стратегій позитивно впливає на однолітків, підвищуючи їхню емпатію та соціальну відповідальність, а також стимулює педагогів до застосування інноваційних методик роботи з різнорідними групами учнів. Загалом, системна реалізація цих підходів створює умови для стійкої соціальної інтеграції, підвищує загальну психологічну безпеку шкільного середовища та закладає фундамент для розвитку інклюзивної культури освіти в довгостроковій перспективі.

Новицький В. С.
Військовослужбовець Збройних Сил України

ТРАНСФОРМАЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ПТСР: ВІД ВИЖИВАННЯ ДО ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ

Annotation. The abstract analyzes the process of transforming coping strategies of military personnel with PTSD in the context of modern social challenges in Ukraine. Differences between Western and Ukrainian approaches to rehabilitation are considered, emphasizing mental specificities and the role of the social environment. Effective strategies for society's interaction with veterans for the successful integration of traumatic experiences are proposed.

Keywords: PTSD, coping strategies, military personnel, social transformations, psychological rehabilitation.

В умовах швидкоплинних суспільних трансформацій, спричинених війною, проблема ПТСР у військовослужбовців вимагає перегляду класичних підходів до реабілітації. Ключовим завданням є трансформація копінг-стратегій – перехід від деструктивних механізмів захисту до адаптивних інструментів опанування травми.

Світовий досвід vs Український контекст можна порівняти при вивченні ментальних розбіжностей. Дослідження ветеранів у США та Великій Британії (Lazarus R., 2006) часто акцентують на індивідуальному копінгу: професійна психотерапія, групи анонімних залежних, державні програми перекваліфікації. Проте в Україні спостерігається феномен колективного копінгу.

- Кейс Ізраїлю: Використання моделі BASIC Ph (Lahad M., 2017), яка залучає віру, емоції, соціальність, уяву, когніцію та фізіологію. В Україні цей підхід адаптується через волонтерський рух, де «побратимство» замінює офіційні інституції підтримки.
- Ментальна специфіка українського військового – важке сприйняття ролі «пацієнта». Для нашого менталітету дієвішою є стратегія «рівний-рівному», де допомога надається в межах професійної спільноти (Коваль В. В., 2024).

Трансформація копінг-стратегій, її види та приклади застосування. Для подолання ПТСР особистість має трансформувати три типи реагування:

- Когнітивний копінг (Пошук сенсу). Приклад: військовий сприймає нічні жахи не як ознаку «божевілля», а як сигнал мозку про обробку даних. Трансформація полягає у переході від думки «Я зламаний» до «Я реагую нормально на ненормальні події». Інструмент допомоги – це ведення «щоденника вдячності» або написання мемуарів, що допомагає структурувати хаотичні спогади.
- Емоційний копінг (Регуляція афекту). Кейс: уникнення емоційної «заморозки». Замість пригнічення гніву через алкоголь (деструктивний копінг), ветеран використовує анімалотерапію (робота з собаками-терапевтами) або арт-терапію (створення масок чи картин), що дозволяє виразити біль без слів.
- Поведінковий копінг (Соціальна активація) розглянуто на прикладі: перехід від ізоляції до активного альтруїстичного копінгу. Участь ветерана у патріотичному вихованні молоді або будівництві житла для побратимів дає відчуття контролю та «соціального якоря».

Реально дієві стратегії для суспільства та оточення. Подолання ПТСР – це двосторонній процес. Якщо суспільство не готове прийняти ветерана, будь-які індивідуальні стратегії будуть марними.

- Спільна мова (Комунікаційний копінг), коли родина повинна змінити стратегію «допитів» («Як там було?», «Ти вбивав?») на стратегію «присутності» («Я поруч, коли ти захочеш мовчати або говорити»). Це створює безпечний екологічний простір.
- Економічний копінг, тобто створення ветеранських бізнесів. Праця в колі «своїх» мінімізує тригери (несподівані звуки, конфлікти з цивільними), що є дієвим інструментом десенсибілізації.
- Ритуалізація досвіду, коли суспільство має створювати нові ритуали вшанування, які не викликають почуття провини у вцілілих, а дають відчуття завершеності місії.

Для ефективного подолання ПТСР необхідно використовувати комплекс психологічних засобів: від нейропсихологічних вправ (техніки заземлення, дихання) до соціально-орієнтованих методик. Основним вектором трансформації має стати Посттравматичне зростання (PTG). Це стан, при якому особистість не просто повертається до норми, а набуває нової глибини розуміння життя, вищої стресостійкості та оновленої системи цінностей.

Попри складність викликів, подолання ПТСР в Україні має потужний потенціал стати точкою безпрецедентного духовного та соціального оновлення всієї нації.

Розв'язання цієї проблеми криється у переході від сприйняття травми як «вироку» до розуміння її як фундаменту для формування надстійкої особистості. Кожен ветеран, який пройшов крізь пекло війни, володіє унікальним кристалізованим досвідом, що за умови правильної психологічної підтримки трансформується у надзвичайну життєву мудрість.

Суспільство майбутнього – це середовище, де щира вдячність витісняє жалість, а повага стає головним інструментом реабілітації. Ми вже бачимо народження нової культури підтримки, де державні інституції, волонтерські хаби та бізнес-спільноти об'єднуються в єдину екосистему турботи. Впровадження інноваційних психологічних інструментів, від нейрофідбеку до імерсивних арт-практик, дозволяє інтегрувати спогади про пережите без болю, роблячи їх частиною особистої сили.

Родина, озброєна знаннями про травмо-інформованість, стає не просто «тилом», а справжнім джерелом безумовної любові та безпеки. Важливо вірити, що посттравматичне зростання – це реальність, у якій людина знаходить нові сенси, глибші цінності та непохитну віру у власні можливості. Кожен успішний кейс повернення до активного життя є перемогою світла над темрявою, що надихає тисячі інших не здаватися.

Наш спільний шлях – це не лише лікування ран, а й виховання нації титанів, чия стійкість стане легендарною у світовій історії. Ми будуємо країну, де кожен захисник відчуває себе потрібним, реалізованим і щасливим у кожній миті мирного буття. Віра в людину, її незламний дух та колективна солідарність суспільства є тими непереможними силами, що здатні подолати будь-яку травму.

Майбутнє належить тим, хто зумів перетворити свій біль на енергію творення, і Україна сьогодні є головним майданчиком цього величного перетворення.

Олендра В. В., Козловська Л. В.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ТА ОБРАЗУ ТІЛА МОЛОДІ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивною цифровізацією та глобальною інформатизацією. Ці процеси зумовлюють трансформацію соціальної реальності, що найбільш відчутно впливає на молодь. Варто зазначити, що за таких умов віртуальний простір для сучасної молоді постає не лише як середовище обміну інформацією, а як специфічна форма соціальної реальності, в межах якої задовольняються базові психологічні потреби – у спілкуванні, соціальному визнанні та самовираженні. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження психологічних чинників впливу соціальних мереж на процес становлення особистості молоді, зокрема на формування її ідентичності, самооцінки та образу тіла, а також особливостей міжособистісної взаємодії.

Особливого значення сьогодні набуває візуальний характер сучасних соціальних мереж, який визначає специфіку сприйняття інформації та формування уявлень про соціальні норми і стандарти, зокрема в контексті впливу на психологічний стан і самооцінку молоді (Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М., 2023). Постійна експозиція до візуального контенту сприяє формуванню та закріпленню певних еталонів зовнішності й успішності, які часто мають штучний і недосяжний характер, що, у свою чергу, підвищує чутливість молоді до оцінювання власної зовнішності та соціального статусу. Водночас соціальні мережі, орієнтовані переважно на візуальний контент (Instagram, TikTok, Snapchat), формують ілюзорне уявлення про постійне благополуччя та фізичну досконалість. Репрезентація ідеалізованих, нерідко відредагованих образів успіху та зовнішньої привабливості актуалізує механізми соціального порівняння, що набувають системного характеру, унаслідок цього зазначені процеси здатні виступати деструктивним чинником, який зумовлює зниження рівня загальної самооцінки, викривлення сприйняття власного тіла, а також підвищує ризик виникнення тривожних і депресивних станів серед студентської молоді. Період молодості є критичним для формування цілісної самосвідомості та психологічної ідентичності, сучасні дослідження показують, що цифрове середовище суттєво впливає на розвиток Его-ідентичності, роблячи психіку молодої людини особливо вразливою до зовнішньої оцінки (B. Shapiro & E. Kross 2022). Феномен «уявної аудиторії» проявляється у схильності підлітків та молоді гіперболізувати увагу оточуючих до

власних фізичних особливостей і недоліків (M. Twenge 2018). Якщо раніше ця «аудиторія» обмежувалася шкільним класом або вузьким соціальним колом, то сьогодні вона набуває цифрової форми – у вигляді тисяч підписників, лайків і коментарів у соціальних мережах, що підсилює соціальний тиск та підвищує ризик зниження самооцінки і негативного сприйняття власного тіла (Романенкова О. В, 2025; Нохріна К. А., 2024).

Самооцінка та образ тіла є ключовими аспектами психологічного благополуччя та взаємопов'язаними конструктами, тому образ тіла не слід розглядати як просте відображення фізіологічних характеристик, а як складною когнітивно-поведінковою системою, що охоплює сприйняття, думки, емоції та поведінкові реакції індивіда щодо власної зовнішності. Слід зазначити, що для молоді задоволеність власною зовнішністю виступає провідним фактором загального психологічного благополуччя і відповідно будь-яке викривлення образу тіла неминуче провокує фрустрацію та різке зниження глобальної самооцінки. В сучасних умовах, як відомо, соціальні мережі формують стандарти зовнішності та еталони краси, до яких порівнюють себе підлітки і молодь, а постійний потік ідеалізованих образів, публікацій та фотографій стимулює соціальне порівняння і впливає на емоційний стан. Саме тому важливо дослідити, як молодь сприймає своє тіло та оцінює власну зовнішність у цифровому середовищі. Для цього було проведено опитування серед молоді, у якому вивчалися особливості самосприйняття, рівень задоволеності власним тілом та вплив соціальних мереж на самооцінку. За результатами дослідження виявлено, що більшість респондентів враховує не лише фізичні характеристики, а й емоційні та когнітивні оцінки своєї зовнішності, при цьому задоволеність тілесним образом безпосередньо корелює з рівнем загальної самооцінки, тобто учасники, які відчували незадоволеність власним тілом, частіше повідомляли про зниження впевненості у собі та емоційні коливання. Опитування також показало, що сучасне інформаційне середовище формує жорсткі стандарти зовнішності, а постійне порівняння себе з ідеалізованими образами у соціальних мережах спричинює відчуття «нормативного невдоволення тілом» та посилює соціальний тиск.

Проаналізувавши результати опитування, нами виділено чотири основні механізми впливу соціальних мереж на самосприйняття молоді:

1) соціальне порівняння (72,1 % опитаних зазначили, що порівнюють власну зовнішність із профілями інших користувачів, що призводить до виникнення комплексу меншовартості);

2) фокус на зовнішності та цифрова ретуш (67,8 % респондентів повідомили, що редагують свої фотографії перед публікацією, відчуваючи дисонанс між «віртуальним ідеалом» та реальним тілом);

3) емоційна залежність від віртуального схвалення (65,2 % учасників відзначили, що кількість лайків та коментарів впливає на їхній настрій і самооцінку, а недостатня увага викликає тривогу та стрес);

4) синдром втрачених можливостей (58,4 % респондентів повідомили про страх «пропустити важливе», що знижує цінність власних досягнень і провокує негативний настрій та апатію).

Аналіз отриманих даних демонструє комплексний та багатовимірний вплив соціальних мереж на самосприйняття молоді. Як бачимо, соціальне порівняння, фокус на зовнішності, емоційна залежність від віртуального схвалення та синдром втрачених можливостей формують стійкі когнітивні та емоційні патерни, які впливають на самооцінку, задоволеність власним тілом та психологічне благополуччя. Постійне порівняння з ідеалізованими образами, редагування власних фотографій і залежність від лайків та коментарів створюють дисонанс між реальним та віртуальним образом себе, що підсилює тривожність, почуття меншовартості та ризик виникнення депресивних станів.

Результати дослідження демонструють, що соціальні мережі виконують не лише платформою для комунікації, а й виконують функцію соціального маркера, який визначає стандарти краси та соціальні очікування для молоді. Як бачимо, вплив цифрового середовища на самосприйняття має системний характер: він охоплює когнітивну сферу (оцінка власного тіла), емоційну сферу (тривожність, невпевненість) та поведінкову сферу (редагування контенту, активність у мережах). Тому комплексна психологічна підтримка молоді в умовах цифрової реальності має передбачати як розвиток критичного мислення та медіаграмотності, так і когнітивно-поведінкові інтервенції, спрямовані на формування адекватного образу тіла та підвищення стабільності самооцінки. Подальшими перспективами є розробка підтримки психологічного благополуччя молоді, зміцнення емоційної стійкості та формування реалістичного сприйняття власного тіла в умовах впливу соціальних мереж.

Олійник В. В., Косінська А. С.
Хмельницький інститут ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ЕМОЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ

Емоційно-комунікативні аспекти взаємовідносин у підліткових групах становлять одну з основних сфер соціально-психологічного розвитку особистості в період юності, тому що саме в цей час відбувається інтенсивне формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій і моделей соціальної поведінки. Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною чутливістю, нестабільністю афективних станів та загостреною потребою у визнанні з боку однолітків, що безпосередньо впливає на характер комунікативної взаємодії у групі. Варто зазначити, що у процесі міжособистісного спілкування підлітки не лише обмінюються інформацією, але й формують емоційні зв'язки, які визначають рівень довіри, прийняття та психологічного комфорту в групі.

Особливого значення набуває здатність до емпатії, яка забезпечує глибше розуміння емоційного стану іншого та сприяє гармонізації міжособистісних відносин. Недостатній розвиток емоційної регуляції може призводити до виникнення конфліктів, агресивних реакцій або соціальної ізоляції окремих членів групи. Комунікативні процеси у підлітковому середовищі тісно пов'язані з формуванням соціальних ролей, статусів та неформального лідерства, де значну роль відіграють такі характеристики, як упевненість у собі, здатність до самопрезентації та рівень комунікативної компетентності.

Комунікація постає як багатовимірне явище, що охоплює кілька взаємопов'язаних складових. По-перше, це інформаційний компонент, який забезпечує передачу знань, фактів і повідомлень від відправника до реципієнта в межах єдиної комунікативної системи. По-друге, важливу роль відіграє комунікативний зв'язок – сукупність засобів і каналів, через які здійснюється поширення інформації. По-третє, комунікативна взаємодія виступає інтерактивним процесом обміну не лише відомостями, а й установками, емоціями та смислами між учасниками спілкування. Отже, повноцінний комунікативний процес можливий лише за умови гармонійного поєднання передачі інформації, наявності ефективного зв'язку та активної взаємодії між суб'єктами спілкування (Гончарук Н. М, 2021).

Комунікативні вміння становлять невіддільну складову соціальної компетентності підлітків і охоплюють здатність до активного слухання, чіткого й аргументованого висловлення власних думок, налагодження міжособистісних контактів та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Підлітковий період є особливо вагомим для розвитку цих якостей, адже саме в цей час інтенсивно формується самосвідомість, система цінностей і мережа соціальних зв'язків.

На становлення комунікативних навичок істотно впливають соціально-психологічні чинники, серед яких провідне місце посідають сімейне виховання, характер взаємин з однолітками, освітнє середовище, інформаційний простір, а також індивідуально-психологічні особливості підлітка. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток емпатії та емоційного інтелекту, які забезпечують ґрунтовніше розуміння інших і сприяють ефективній взаємодії. Водночас важливо враховувати гендерні та культурні відмінності, що визначають специфіку комунікативної поведінки та стилю спілкування.

Сучасні умови розвитку підлітків, зокрема активне використання цифрових технологій та соціальних мереж, трансформують традиційні форми взаємодії, розширюючи можливості для спілкування, але водночас створюючи нові виклики, пов'язані з недостатністю безпосереднього емоційного контакту, ризиками кібербулінгу та формуванням поверхневих соціальних зв'язків. У таких умовах особливої актуальності набуває розвиток навичок ефективної комунікації, емоційного інтелекту та критичного ставлення до інформаційного середовища.

В основі будь-якої комунікації лежить складний і цілісний комунікативний процес, що передбачає активну взаємодію між його учасниками. Ініціатор спілкування формує та кодує певне повідомлення з метою встановлення або підтримання контакту, надаючи йому змістового та емоційного наповнення. Адресат здійснює процес декодування отриманої інформації, інтерпретує її відповідно до власного досвіду, знань і контексту ситуації, що забезпечує розуміння змісту повідомлення та сприяє ефективній взаємодії між сторонами (Саврасова-В'юн Т., 2024).

Важливим чинником, що впливає на емоційно-комунікативну сферу підлітків, є мікросоціальне оточення, зокрема сім'я та освітнє середовище, які створюють первинні моделі

взаємодії та сприяють або, навпаки, ускладнюють процес соціалізації. Підтримувальне середовище сприяє формуванню відкритості, довіри та здатності до конструктивного вирішення конфліктів, тоді як криза емоційної підтримки може зумовлювати розвиток тривожності, замкненості або агресивної поведінки.

У підлітковому середовищі відбувається активне структурування соціального простору, де кожен учасник займає певну позицію відповідно до рівня соціальної привабливості, комунікативної активності та здатності до емоційного впливу на інших. Ці процеси супроводжуються як інтеграційними тенденціями, що сприяють згуртованості групи, так і дезінтеграційними, які можуть призводити до виникнення підгруп, ізоляції або соціального відторгнення.

Особливу роль у цьому контексті відіграє формування навичок саморегуляції та рефлексії, які дозволяють підліткам усвідомлювати власні емоційні стани, аналізувати поведінку та коригувати способи взаємодії з оточенням. Здатність до рефлексивного осмислення міжособистісних ситуацій сприяє зниженню рівня конфліктності та розвитку конструктивних стратегій спілкування, зокрема співробітництва, компромісу та взаємної підтримки. Недостатній рівень сформованості цих якостей може ускладнювати процес адаптації в групі та знижувати ефективність соціальної взаємодії.

Варто також враховувати гендерні особливості емоційно-комунікативної поведінки підлітків, які проявляються у відмінностях способів вираження емоцій, стилях спілкування та підходах до вирішення міжособистісних суперечностей. Зокрема, для одних груп характерна більша емоційна відкритість і орієнтація на підтримку, тоді як для інших – стриманість та схильність до конкурентної взаємодії. Ці відмінності впливають на загальний психологічний клімат у групі та визначають специфіку міжособистісних контактів.

Суспільні норми, цінності та інформаційне середовище формують уявлення про прийнятні форми поведінки, моделі комунікації та емоційного самовираження. На сучасному етапі підлітки часто орієнтуються на медіаконтент і соціальні мережі як на джерело соціального досвіду, що може як збагачувати їхню комунікацію, так і створювати ризики формування спрощених або викривлених уявлень про міжособистісні відносини.

Формування комунікативних умінь у підлітків відбувається через вплив цифрового середовища, яке сьогодні стало невід'ємною складовою їхньої соціальної взаємодії. Активне використання соціальних мереж, месенджерів та різноманітних онлайн-платформ відкриває нові горизонти для спілкування: воно сприяє підтриманню міжособистісних контактів, розширенню кола спілкування, пошуку однодумців і залученню до обговорення актуальних питань. Водночас специфіка цифрової комунікації суттєво відрізняється від безпосереднього міжособистісного контакту, адже опосередкованість взаємодії знижує рівень емоційної насиченості спілкування та обмежує можливості розвитку невербальних засобів вираження, що може ускладнювати повноцінне розуміння співрозмовника (Сологуб Д. Л., 2025).

Шкільне середовище виступає одним із ключових чинників формування комунікативної компетентності підлітків. Вагомий вплив на цей процес має стиль педагогічної взаємодії. Зокрема, авторитарна модель спілкування здатна обмежувати мовленнєву активність учнів, знижувати рівень їхньої ініціативності та формувати внутрішню невпевненість у процесі комунікації. Водночас демократичний стиль взаємодії сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, в якому підлітки відчувають підтримку та безпеку, що, своєю чергою, стимулює їх до відкритого висловлення власних думок і активної участі у спілкуванні.

Становлення комунікативної компетентності підлітків зумовлюється рівнем сформованості їхньої саморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії. На думку вчених, підлітки, які здатні рефлексивно оцінювати власні висловлювання, гнучко адаптувати мовленнєву поведінку до конкретних ситуацій та свідомо уникати конфліктогенних стратегій спілкування, характеризуються вищими показниками соціальної адаптованості та ефективнішою інтеграцією у групове середовище.

Отже, емоційно-комунікативні аспекти взаємовідносин у підліткових групах є складною багаторівневою системою, що охоплює афективні переживання, способи міжособистісної взаємодії та соціальні механізми регуляції поведінки. Їх гармонійний розвиток виступає важливою передумовою формування зрілої, соціально адаптованої особистості. Ефективне становлення взаємовідносин у підлітковому середовищі можливе за умови цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності, комунікативних навичок та створення сприятливого психологічного клімату, який забезпечує відчуття безпеки, прийняття та можливості для самовираження.

Паладіна А. С., Подкоритова Л. О.
Хмельницький національний університет, Україна

ЕМОЦІЙНІ ЧИННИКИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ

Прокрастинація є поширеним і багатовимірним психологічним феноменом, що проявляється у свідомому відкладанні виконання важливих завдань попри розуміння можливих негативних наслідків. У сучасній психології вона дедалі частіше розглядається не лише як проблема організації часу чи недостатньої самодисципліни, а як явище, глибоко вкорінене в емоційній сфері особистості.

Значна частина досліджень інтерпретує прокрастинацію як форму емоційного уникання. У цьому контексті відкладання завдань виступає не як випадкова поведінка, а як спосіб регуляції внутрішнього стану. Людина уникає діяльності, яка викликає негативні емоції, такі як тривога, страх оцінювання, сором, невпевненість або внутрішній тиск, пов'язаний з очікуванням результату (Burka J., Yuen L., 2008). Таким чином, прокрастинація виконує короткострокову адаптивну функцію, знижуючи інтенсивність емоційного дискомфорту.

Одним із центральних емоційних чинників є страх невдачі. Він пов'язаний із можливістю отримати негативну оцінку, втратити самоповагу або підтвердити власну некомпетентність. У таких умовах уникання діяльності стає способом зберегти позитивний образ себе. Проте це лише посилює тривогу в довгостроковій перспективі, формуючи замкнене коло: уникання – тимчасове полегшення – зростання напруження.

Тісно пов'язаним із страхом невдачі є страх оцінювання, особливо актуальний у студентському середовищі. Академічна діяльність постійно передбачає перевірку знань і здібностей, що робить її потенційно загрозливою для самооцінки. У таких умовах прокрастинація може виступати як спосіб відкласти момент зіткнення з оцінюванням.

Суттєву роль відіграє перфекціонізм, який проявляється у встановленні надмірно високих стандартів і страху допустити помилку. Особи з вираженим перфекціонізмом часто відкладають виконання завдання через переконання, що результат має бути ідеальним. У результаті діяльність блокується ще до її початку або супроводжується значним емоційним напруженням (Flett G. L., Hewitt P. L., 2002).

Окрему увагу слід приділити негативним самооцінювальним переживанням, зокрема сорому та відчуттю некомпетентності. Вони формують внутрішній конфлікт між потребою діяти та страхом підтвердити власну «недостатність». У цьому контексті прокрастинація виконує захисну функцію, дозволяючи уникнути ситуації, в якій ці переживання можуть актуалізуватися.

Важливим пояснювальним підходом є концепція установок мислення К. Двек. Згідно з цією теорією, фіксована установка (fixed mindset) передбачає сприйняття здібностей як незмінних характеристик. Це підсилює страх помилки, оскільки будь-яка невдача сприймається як свідчення особистісної недостатності. У таких умовах прокрастинація стає способом уникнути ситуацій, що можуть загрожувати самооцінці. Натомість установка на розвиток (growth mindset) сприяє сприйняттю труднощів як можливостей для навчання та знижує емоційний тиск, що, відповідно, зменшує схильність до прокрастинації (Dweck C., 2006).

Ще одним значущим чинником є низька толерантність до емоційного дискомфорту. Якщо діяльність викликає напруження, втому або не приносить швидкого задоволення, особа схильна обирати альтернативні, більш приємні активності. Це пов'язано з прагненням до негайного полегшення, що характерно для емоційно зумовленої поведінки. У такому випадку прокрастинація стає способом швидкого відновлення психологічного комфорту, навіть якщо це шкодить досягненню довгострокових цілей.

З позиції сучасних підходів до психологічної гнучкості, зокрема терапії прийняття і відповідальності, прокрастинація розглядається як наслідок уникання внутрішнього досвіду. Людина намагається контролювати або уникати небажаних думок і емоцій, замість того щоб діяти відповідно до власних цінностей. Це призводить до того, що поведінка стає залежною від емоційного стану, а не від усвідомлених цілей (Hayes S. C., 2012).

Варто також враховувати, що емоційні чинники не діють ізольовано, а взаємодіють між собою. Наприклад, фіксована установка мислення може підсилювати страх невдачі, який у поєднанні з перфекціонізмом формує високий рівень тривоги. У свою чергу, низька толерантність до дискомфорту сприяє вибору уникання як основної стратегії поведінки. Така взаємодія створює стійкі патерни прокрастинації, які важко змінити без цілеспрямованої психологічної роботи.

Таким чином, прокрастинація виступає не просто як проблема саморегуляції, а як складний механізм емоційної регуляції, що дозволяє людині уникати психологічно значущих переживань. Однак ефективність цього механізму є лише тимчасовою, оскільки в довгостроковій перспективі він призводить до накопичення напруження, зниження продуктивності та погіршення емоційного стану.

Узагальнюючи викладене, можна зробити такі висновки:

1) прокрастинація має виражену емоційну природу і виступає як форма уникання негативних переживань;

2) ключовими емоційними чинниками є страх невдачі, страх оцінювання, перфекціонізм, сором та низька толерантність до дискомфорту;

3) фіксована установка мислення підсилює схильність до прокрастинації, тоді як установка на розвиток знижує її;

4) прокрастинація виконує короткочасну регулятивну функцію, але в довгостроковій перспективі посилює емоційне напруження;

5) подолання прокрастинації потребує розвитку емоційної регуляції, підвищення психологічної гнучкості та переорієнтації поведінки на власні цінності.

Пастощук Г. Д.
Державна установа «Територіальне медичне об'єднання Міністерства внутрішніх справ України по Хмельницькій області»

ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема підготовки практичних психологів приваблює останнім часом багатьох науковців різних країн, в тому числі й України. Розв'язання проблеми підготовки практичного психолога зумовили визначення основних вимог до змісту освіти практичних психологів (Панок В., 2010); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять «психологічна готовність практичного психолога», його «професійна компетентність» (Чепелєва Н., 2008); психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій та класів професійно-психологічних завдань, які вирішує фахівець-психолог, створення моделі особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Пов'якель Н., Чепелева Н., 2013); засоби розвитку особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки (Вірна Ж., 2009).

Існуючий стан наукових досліджень з питання особистісної підготовки практичних психологів не є достатнім, хоча ця проблема в останні роки привертає все більшу увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Це пов'язано як з усвідомленням важливості самої професії, прагненням протиставити рівень кваліфікованої психологічної допомоги стихійним, ненауковим практикам, так і необхідністю підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього психолога-практика.

Професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Вони поєднуються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога. Психологічна готовність до фахової діяльності у галузі практичної психології, у свою чергу, обумовлює, на думку Н. Пов'якель, наявність поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сензитивність, емпатійність, фрустраційна стійкість, відсутність проекцій тощо), ще й когнітивних умінь (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлектувати тощо), властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти і обсягу уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо); і, нарешті, здатності майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу і партнерства у створенні професійних відносин (Пов'якель Н., 2004).

Поняття психологічної готовності до професійної діяльності, є важливою складовою особистісної готовності до професійної готовності майбутнього фахівця соціальної сфери, і включає певні професійно важливі риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, які здатні забезпечити успішне виконання професійних функцій (Філь О., 2009). Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики

особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності (Мельничук О., 2012).

Особистісна готовність до професійної діяльності – це психічний стан, передстартова активізація «Я», що включає усвідомлення своїх професійних цілей, оцінку наявних зовнішніх і внутрішніх умов, визначення найбільш вірогідних та ефективних способів дії (методичних прийомів), прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, вірогідності досягнення результату (професійна антиципація), мобілізацію внутрішніх ресурсів (Митник О., 2015).

У вимогах, що висуваються до особистості психотерапевта (взаємодія в системі «практикуючий психолог - клієнт», що дістала у науковій літературі назву психотерапевтичної ситуації) існує явне протиріччя: щоб зрозуміти страждання, проблеми, кризи іншої людини, психолог має пережити щось подібне у своєму житті, – це з одного боку, а з іншого – щоб ефективно зцілювати особу, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, психолог повинен мати силу, енергію, оптимізм, бути творчо самореалізованою людиною.

Із вище сказаного бачимо, що складність оволодіння професією практичного психолога полягає в тому, що крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості, оволодіти багатьма соціальними і життєвими компетенціями. Іншими словами, достатній рівень професійної підготовки майбутнього практичного психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації його особистості.

Існують різні погляди на проблему формування професійно-значущих якостей та професійної майстерності практикуючого психолога: так Е. Корабліна вважає, що психолог фактично є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює допомогу власне собою, оскільки від його індивідуально-особистісних рис і таких якостей як емпатія, безумовне прийняття іншої людини, гнучкість у міжособистісній взаємодії, наполегливість, саморозкриття залежить характер відносин з клієнтом, ступінь впливу на нього та зумовлюється успішність корекційно-терапевтичної роботи в цілому, а на думку Г. Абрамової, розуміння невербальних реакцій людини, її емоційних станів, ерудованість, як вміння розуміти і застосовувати у своїй роботі різноманітні психологічні концепції, вміння до вироблення різноманітних думок, слів та моделей у своїй культурі та у межах інших культур; конфіденційність психологічної інформації; вміння відрефлексувати зміст своєї професійної діяльності; відкритість для засвоєння нового знання, для сприймання альтернативних поглядів, прагнення до системного підходу у своїй практичній роботі є необхідними професійними якостями для практичного психолога.

Термін «професійне становлення особистості» досить широко застосовується у психології. Професійне становлення може бути представлене двояким чином: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність її способів і засобів, де послідовність. «один за одним» має не тимчасову, а цільову детермінацію). Однак уявлення про професійний розвиток психолога не зводиться ні до процесуальних, ні до діяльнісних характеристик. Це є їх сукупність, що пов'язана із особистістю самого психолога.

Запити сучасності щодо надання психологічної та психосоціальної допомоги певним категоріям населення потребують гнучкого реагування системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності. Формування їх психологічної (особистісної) готовності до професійної діяльності є ціллю і результатом довготривалого процесу підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі, який відбувається згідно з психолого-педагогічним супроводженням навчально-виховного процесу, та являє собою комплекс організаційних, психологічних і педагогічних заходів та здійснюється за наявності й врахування певних психологічних чинників та принципів (Богдан Л. М., 2016).

Отже, ми бачимо, що проблеми особистості практичного психолога та його особистісної підготовки до професійної діяльності невпинно вивчаються. Дослідження проблем становлення особистості психолога розглядають основні вимоги до змісту освіти практичних психологів концепцію професійної підготовки психолога, проте недостатньо об'єктивізовані вимоги до особистості психолога-практика недостатньо аналізується роль соціальної компетентності майбутніх психологів у професійній діяльності. Саме тому, вказуючи на значення, яке відіграє особистісна готовність у діяльності психолога, ми зосередимо увагу на проблемі формування психотерапевтичних якостей та навиків майбутнього практичного психолога у професійній діяльності, а саме дослідженні чинників і умов, які можуть впливати на її розвиток протягом навчання студента у ЗВО. Адже крім набути знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання йому необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості.

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

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО ЯК ФАКТОР БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

В умовах сучасних викликів, які спричинила перед дошкільною освітою війна все більшої актуальності набирають питання розвитку емоційного інтелекту та емоційної компетентності вихователів та педагогів.

В реаліях війни діти є однією з найбільш вразливих категорій населення і потребують особливої підтримки від дорослих.

Сьогодні вихователям, педагогам надзвичайно важливо:

– демонструвати власний спокій та врівноваженість – це найбільш простий спосіб допомогти заспокоїтись здобувачам дошкільної освіти;

– пам'ятати, що їхні емоції, психологічний стан віддзеркалюють діти;

– брати до уваги те, що в умовах війни для дітей вони – значно більше ніж вихователі; зараз педагогічні працівники – маяки та джерела стабільності, підтримки й підвищення ресурсності для тих, хто поруч із ними;

– усвідомлювати, що здійснювати ефективну підтримку дітей в умовах війни може лише ресурсний, емоційно стійкий педагог з розвинутим емоційним інтелектом.

Все вищеозначене засвідчує актуальність дослідження питань розвитку емоційного інтелекту й емоційної компетентності вихователів ЗДО.

Мета – поглибити розуміння сутності та важливості розвитку емоційного інтелекту й емоційної компетентності педагогів ЗДО та ролі вихователів у формуванні безпечного середовища в закладах дошкільної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що теоретико-практичні підходи до наукового розуміння сутності емоційного інтелекту розглянуто в публікаціях Пітера Саловея, Джона Д. Майєра, Даніеля Ґоулмана, Річарда Бояціса, Робіна Стерна та інших зарубіжних вчених.

Серед сучасних українських науковців, які досліджували емоційний інтелект у контексті педагогічної діяльності, професійної підготовки педагогів та вихователів закладів дошкільної освіти можна зазначити публікації Г. Барабащук (2024), Л. Бобро (2022), І. Боднар (2024), І. Скоморовська (2023), Н. Степанова (2023), Н. Червякова (2024) та ін.

На основі узагальнення наукових досліджень з означеної теми можемо зазначити, що науковці трактують сутність емоційного інтелекту вихователя ЗДО як здатність розуміти власні емоції, керувати ними, розпізнавати емоційні стани дітей, колег та батьків, а також ефективно використовувати ці знання для створення безпечного освітнього середовища, прояву емпатії та професійної взаємодії. І констатувати, що високий емоційний інтелект педагога, вихователя ЗДО є запорукою психоемоційного здоров'я дошкільнят та їхньої адаптації.

Щодо емоційної компетентності, то її тлумачать як динамічну комбінацію поглядів, цінностей, знань про емоції; вміння виражати, розуміти, керувати власними емоціями та емоційним станом дітей; особисті якості, що формують здатність успішно організовувати освітній процес на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з дітьми, їх батьками, колегами, реалізовувати себе в професійній діяльності.

Емоційна компетентність вихователя ЗДО зорієнтована на практичне застосування емоційного інтелекту у щоденній роботі.

У Професійному стандарті вихователів психо-емоційна компетентність розглядається як професійно важлива якість, завдяки якій педагоги ЗДО забезпечують здатність до самоконтролю у професійній діяльності; ідентифікації, усвідомлення власних емоцій, ефективного керування власними емоціями та конструктивного реагування на прояви емоцій інших учасників освітнього процесу, толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; виявляти симптоми та запобігати власному професійному вигоранню.

Емоційна компетентність вихователя ЗДО проявляється у таких аспектах професійної діяльності:

– здатність до швидкого реагування на зміни; гнучкість, адаптивність і стресостійкість;

– конструктивність реагування на зміни та застосування технік зниження емоційної напруги;

– адекватне реагування на дитячі емоції;

– створення атмосфери прийняття й підтримки;

– управління складними ситуаціями без емоційного виснаження.

Це професійно важлива якість, яку можна і потрібно розвивати, оскільки науковці зауважують, що сучасний заклад дошкільної освіти – це не лише простір навчання, а й простір емоційної безпеки та підтримки

У зв'язку з цим педагогічні працівники закладів дошкільної освіти у своїй діяльності мають брати до уваги чіткі настановлення науковців щодо того, що емоційний стан вихователя безпосередньо впливає на:

– психологічний комфорт дітей;

– рівень їх тривожності та адаптації;

– якість взаємодії з батьками та колегами.

В умовах війни, стресу й нестабільності роль емоційно компетентного вихователя критично зростає, особливо в таких аспектах:

– емоційний приклад для дитини;

– джерело безпеки та стабільності;

– формувальник емоційного клімату групи дошкільнят

Оскільки в умовах війни заклади освіти виконують функції фізичного та психічного захисту дітей, то в цьому контексті зростає роль вихователя щодо його здатності організовувати психологічно безпечне освітнє середовище для дошкільників.

Для формування безпечного середовища важливе значення має емоційна безпека, яка проявляється також через підтримку та визнання почуттів дитини, режимність та передбачуваність життєдіяльності та реакцій дорослого, недопущення у спілкуванні з дітьми випадків крику, приниження, знецінення.

Особливу увагу емоційно компетентний вихователь приділяє питанням забезпечення та підтримки емоційно позитивного клімату у групі дошкільнят. Емоційний клімат в значній мірі формується через уважність педагогів до щоденних міжособистісних комунікацій та взаємодій дошкільнят**.**

Вихователь із розвиненим емоційним інтелектом та емоційною компетентністю здатний допомагати формувати у дітей базову довіру до світу, допомагати дошкільнятам вивчати емоції, вчити їх назви та способи екологічного проживання емоційних станів та почуттів, попереджувати конфлікти та агресивну поведінку.

А в цілому, у підсумку, емоційна компетентність вихователя позитивно впливає на ефективність освітнього процесу в закладах ЗДО. Це проявляється в тому, що емоційно безпечне середовище підвищує пізнавальну активність дітей; сприяє розвитку мовлення та комунікативно-соціальних навичок;

Освітній процес і навчання ефективні лише тоді, коли дитина почувається в безпеці.

Висновки. Отже, емоційний інтелект та емоційна компетентність – професійно важливі якості вихователів ЗДО, які впливають на формування емоційного простору в закладах дошкільної освіти. Безпечне освітнє середовище починається з безпечного емоційно-компетентного дорослого. Саме тому, є нагальна необхідність у подальшому теоретико-практичному дослідженні піднятої проблеми, а, також, у пошуку, розробці та розширенні форм і методів, технік та технологій емоційного розвитку педагогів та вихователів закладів дошкільної освіти.

Погоріла С. Г., Тимчук І. М.
Білоцерківський національний аграрний університет, Україна

ЕТИКА ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ В АГРАРНІЙ СФЕРІ: СИТУАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ, ПОВЕДІНКОВІ СТРАТЕГІЇ ТА ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ

У сучасних умовах розвитку аграрного сектору України особливого значення набуває формування професійної комунікативної культури фахівців аграрної галузі. Дотримання етичних норм у професійній комунікації фахівців аграрного сектору сприяє ефективному управлінню виробничими процесами, формуванню довіри між партнерами та запобіганню конфліктним ситуаціям. Для майбутніх фахівців аграрної сфери, які здобувають освіту у закладах вищої освіти, формування етичних принципів професійного спілкування є важливою складовою професійної компетентності.

В умовах кризових соціально-економічних процесів та воєнного стану особливого значення набуває відповідальна поведінка фахівців, прозорість комунікації та дотримання етичних принципів у професійній діяльності. Особливої актуальності проблема набуває у контексті

інтеграції українського аграрного сектору до європейського економічного простору, де професійна етика, комунікативна культура та дотримання ділових стандартів є невід'ємними складниками професійної діяльності.

Проблеми формування і розвитку компетенцій, які дозволять майбутнім фахівцям здійснювати професійну діяльність з урахуванням основних принципів і норм етики професійного і ділового спілкування досліджувала Н. С. Калюжна (2022); етиці ділового та повсякденного спілкуваня приділяють увагу у своїх працях О. В. Кубрак (2002), Т. П. Кравченко (2022). У праці О. Д. Рахлицької (2011) зосереджено увагу на питанні корпоративної етики в сучасній організації. Проблеми культури професійного мовлення, ділового спілкування та комунікативної компетентності досліджували багато українських учених. Так, теоретичні засади культури професійного мовлення висвітлено у працях А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк (2016), В. Ю. Підгурської (2017), вчені наголошують на необхідності формування мовної культури та комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Разом із тим, питання формування етичної культури ділового спілкування саме у контексті аграрної сфери потребує подальшого наукового осмислення. Етика ділового спілкування в аграрній сфері базується на професійній відповідальності, взаємній повазі учасників комунікації, чесності і відкритості у ділових відносинах, дотриманні норм мовленнєвого етикету, толерантності та конструктивному діалозі. У професійній діяльності фахівців аграрної галузі важливе значення має вміння застосовувати такі поведінкові стратегії як аргументоване переконання, партнерську комунікацію, запобігання конфліктам, етичне прийняття професійних рішень.

Ефективним методом формування таких навичок у студентів в процесі навчання є практичні кейси, які дозволяють моделювати реальні професійні ситуації. На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) з метою розвитку навичок професійної аргументації та етичної комунікації пропонуємо здобувачам освітньої програми «Ветеринарна медицина» ситуацію комунікації ветеринарного лікаря з власником фермерського господарства, коли на фермі виявлено інфекційне захворювання тварин, що потребує карантинних заходів, а власник господарства не погоджується із пропозиціями ветеринарного лікаря через можливі фінансові втрати. Студенти мають визначити оптимальну комунікативну стратегію та сформулювати аргументи для переконання, дотримуючись норм професійної етики та мовленнєвого етикету. Інший приклад – комунікація між очільником клініки та працівниками щодо впровадження нових технологій. Ефективна поведінкова стратегія у такій ситуації передбачає аргументованість, відкритість до діалогу та врахування позицій усіх учасників комунікації. Особливого значення для формування навичок з етики ділового спілкування набувають поведінкові стратегії, які визначають способи взаємодії особистості у професійному середовищі: уміння вести перемовини, аргументовано відстоювати позицію, уникати або конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, дотримуючись норм і принципів професійної діяльності. Наприклад, виконуючи ситуативне завдання, студенти вчаться вибудовувати стратегію партнерської взаємодії, що передбачає орієнтацію на довгострокову співпрацю, взаємну повагу і довіру та прозорість у прийнятті рішень та інші.

Орієнтація на професійні стандарти дозволяє студентам усвідомити вимоги ринку праці та сформувати готовність до майбутньої професійної діяльності, оскільки вона передбачає взаємодію з різними суб'єктами: керівниками, партнерами, постачальниками, представниками державних структур та громадськістю. А ефективність такої взаємодії значною мірою залежить від рівня сформованості етики ділового спілкування.

Моделювання під час навчання професійних ситуацій, аналіз кейсів із реальної аграрної практики, тренінги з ділового мовлення та перемовин, використання цифрових платформ для імітації професійної комунікації сприяють розвитку професійно-комунікативної компетентності студентів, формуванню навичок етичного прийняття рішень, розвитку критичного мислення, набуттю практичного досвіду професійної взаємодії.

Отже, етика ділового спілкування є важливою складовою професійної компетентності фахівців аграрної галузі. Дотримання етичних норм комунікації сприяє ефективній професійній взаємодії, формуванню довіри між партнерами, запобіганню конфліктам і кризовим ситуаціям та підвищенню результативності професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних моделей формування етичної комунікативної компетентності студентів аграрних спеціальностей у процесі вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Погорільська Н. І.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

ЗНАЧЕННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ДЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБРОБУТУ

В умовах повномасштабного вторгнення збереження ментального здоров'я та підтримка психологічного добробуту є найбільш актуальним питанням. Пошук механізмів підтримки та збереження є важливою емпіричним завданням української психологічної науки. Аналіз українських та зарубіжних джерел вказує, що імовірно наполегливість є важливою для психологічного добробуту особистості.

Наполегливість – це найбільш типовий вияв волі людини (Кириленко Т., Шамлян К., 2018), який розкриває саме «тривалість вияву вольових зусиль». Наполегливість пов'язують з подоланням труднощів при досягненні віддаленої у часі мети, постійним та методичним проявом волі. Наполегливість реалізується через багаторазовий вияв упертості та терплячості.

Командна стійкість, поєднання пристрасті та наполегливості, може передбачити успіх чи невдачу в охороні здоров'я (Hills L., 2025). Наполегливість та самоефективність позитивно впливають на залученість до роботи, причому вчителі демонструють більшу емоційну, когнітивну та фізичну залученість до своєї роботи. Наполегливість також підвищує самоефективність, що зміцнює залученість, зрештою зменшуючи вигорання. Ці висновки підкреслюють важливість розвитку наполегливості та впевненості для покращення здоров'я на робочому місці та продуктивності в освіті (Lailla N., Gusti Rao D. et al., 2025).

У світових дослідженнях найбільш поширеною психодіагностичною методикою визначення рівня наполегливості є Шкала наполегливості А. Дакворт (Grit Scale, A. Duckworth), яка продемонструвала високу надійність та прогностичну валідність (Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., & Kelly D. R., 2007). Авторка визначає наполегливість як поєднання стійкості зусиль і пристрасті до мети, що зберігається протягом тривалого часу, незважаючи на труднощі, невдачі або уповільнення прогресу.

У проведеному дослідженні була здійснена спроба визначити та оцінити значення наполегливості для психічного здоров'я. У якості інструменту був обраний опитувальник А. Дакворт, адаптований українською (Погорільська Н., Кондрацька А., 2025). Після адаптації тест, як і вихідний варіант, містить 12 тверджень. Хоча формально опитувальник є моношкальним, він поєднує два достатньо незалежні фактори, які відповідають концепції наполегливості: пристрасть до довгострокових цілей та стійкість в зусиллях. Результат опитування рахується як сума набраних за відповіді балів, розділених на 12 (кількість питань). Інтерпретація передбачає округлення до одиниць та трактування 5 – як надзвичайно наполегливий, 1 – зовсім не наполегливий.

Поняття благополуччя чи добробуту є одним із найбільш вживаним на сьогодні. Для діагностики психологічного добробуту була використана методика «модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БІБІСІ» (THE MODIFIED BBC SUBJECTIVE WELL-BEING SCALE (BBC-SWB) (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai, & M. Kinderman; адаптація Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О. В. Креденцер; ред. Карамушка Л., 2023). Методика вимірює добробут за трьома проявами: «психологічне благополуччя», під яким розуміється здатність контролювати своє життя, відчувати оптимізм з приводу майбутнього, впевненість у своїх власних думках і переконаннях, рости і розвиватися як особистість тощо; «фізичне здоров'я та благополуччя», що означує задоволеність фізичним здоров'ям, якістю сну, здатністю працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати, відсутність депресії, тривоги тощо; і «стосунки», які оцінюють комфортність у ставленні та спілкування з іншими людьми, наявність щасливих дружніх і особистих відносин, здатність звернутись за допомогою до інших, задоволеність своїм сексуальним життям тощо. Модифікована методика складається з 24 пунктів і застосовується 5-бальна оціночна шкала.

Дослідження було проведене у 2025 році. Доєднались 114 учасників віком від 21 до 58 років, медіана – 33 роки. Для опрацювання отриманих емпіричних даних були використані описові статистики, множинний та парний регресійний аналіз. В результаті обрахунків було встановлено, що наполегливість має значення для фізичного ($p = 0,038$) та психологічного ($p = 0,005$) благополуччя, але немає значимого взаємозв'язку зі стосунками як складової благополуччя. З іншого боку, лише психологічне благополуччя є предиктором наполегливості ($p = 0,005$). Усі встановлені залежності є прямими.

Отже, наполегливість як стійкість зусиль та пристрасть до мети, яка залишається впродовж тривалого часу незалежно від труднощів та невдач є важливим в певній мірі «засобом» для контролю життя, допомагає утримувати картину оптимістичного майбутнього, не втрачати впевненість у своїх думках, переконаннях. Наполегливість є важливою для задоволеністю фізичним здоров'ям, якістю сну, для здатності працювати та здійснювати свою повсякденну діяльність, для фізичних занять спортом та відпочинку тощо. Відтак, для наполегливості є важливим контроль життя, здатність помічати оптимістичне майбутнє, впевненість у своїх думках та переконаннях.

Таким чином, упертість та терплячість займають важливе місце у фокусі підтримки психологічного та фізичного добробуту і, відповідно, психологічний добробут «живить» упертість, наполегливість та терплячість. Цілком імовірно, що саме в умовах повномасштабного вторгнення, що триває вже декілька років, саме наполегливість є важливим ресурсом ментального здоров'я особистості, і тому особистість з психологічним добробутом спроможна до виконання довгострокових дій та стійкості в зусиллях.

Podkorytova L., Valivots N.
Khmelnytskii National University, Ukraine

THE RELEVANCE OF RESEARCHING THE RELATIONSHIP BETWEEN REFLECTION AND SELF-ATTITUDE IN YOUTH

The relevance of the chosen research topic is due to the significant transformations that modern society is undergoing. In a period of global uncertainty, social instability and continuous digitalization, a young person is forced to constantly rethink their life experience, look for new meanings and adapt to various challenges. The ability to reflect in such conditions becomes the central internal mechanism of self-regulation, and the formed self-attitude becomes the foundation that directly determines the level of resilience of the individual.

The study of the relationship between reflection and self-attitude precisely during youth (approximately 18–25 years old) is an extremely important task of modern psychology, since this age is a critical stage in the formation of identity. It is during this age period that a person lays the foundation for his adult life, moving from external evaluation by parents or teachers to deep internal self-analysis. Reflection in this context acts as a tool for such a transition, allowing one to analyze one's own actions, values, and aspirations, while self-attitude becomes a direct result of this complex process.

Despite a significant amount of research on the topic of both reflection and self-attitude, a number of controversial issues remain in the modern scientific space:

1) the «paradox of reflection»: some scientists consider it as an exclusively positive resource for development, but other researchers prove that excessive or unconstructive reflection (rumination) leads to depressive states and destructive self-attitude; In our opinion, this is a normal phenomenon, which in everyday life is called «too much is not healthy»: if a person abuses reflection, the latter can really harm, that is, reflection, like any other mental phenomenon, must be consciously controlled by a person;

2) cause-and-effect relationships between reflection and self-attitude: it has not yet been definitively clarified whether a positive self-attitude is a prerequisite for deep reflection, or vice versa – developed reflection leads to an adequate perception of oneself. In our opinion, these phenomena are interdependent. In addition, the influence of the context remains poorly studied, in particular, how specific conditions, such as martial law in Ukraine or the pressure of social networks in the USA and Europe, change the nature of the interaction between internal analysis and «self-image».

The theoretical basis of the study is domestic and foreign scientific works. Thus, Ukrainian scientists pay considerable attention to student life and professional identity. In particular, S. Maksymenko studied reflection as a mechanism of self-development within the framework of genetic psychology; I. Bekh focused on self-awareness as the basis of spiritual and moral education; T. Tytarenko studies these processes through the prism of life construction in difficult circumstances, and O. Laktionov considered reflection as a key component of the structure of individual experience; L. Podkorytova, together with her colleagues, studied reflection in future and current specialists of various profiles, as well as in adolescents and adults. European scientists, in particular A. Vallon, G. E. Richter and D. Bode, focused on the mirror nature of self-knowledge and models of reflective learning. American scientists, such as D. Shawn, E. Erikson, C. Carver, M. Scheyer, etc., emphasized ego-identity and self-regulation

theories, where self-focus plays the role of comparing the «real self» with the «ideal self». At the same time, S. Nolen-Goksema described in detail the destructive side of this process – the phenomenon of rumination.

It is important to understand that the nature of the relationship between reflective processes and self-attitude is not linear. Researchers distinguish three main types of relationship between reflection and self-attitude:

1) systemic reflection, which is a constructive factor that strengthens self-acceptance and autonomy, contributing to the formation of a harmonious personality;

2) rumination, or «self-digging», which provokes self-blame, reduced self-esteem and withdrawal;

3) quasi-reflection, which, due to a departure from reality, creates an illusory self-attitude and causes difficulties in adaptation.

Thus, in the article by Z. Antonova and M. Gurnitskaya (2023), reflection is considered as a determinant that determines the integrity of the personality. The works of L. Snigur and L. Chepa prove the importance of these processes for self-regulation and professional self-development of young people. International studies, such as the Pfeifer and Masten (NIH) studies using MRI or Choi's eye-tracking studies (2019), reveal the neural correlates of self-awareness. European experts (Focus Learning, MDPI) emphasize the practical importance of reflective diaries for the confidence of young people.

In general, it can be stated that studying the connection between reflection and self-attitude has not only theoretical, but also practical significance. This allows us to develop techniques that will teach young people to reflect productively, strengthening self-esteem and reducing the risks of emotional burnout and social maladjustment in stressful situations.

Подкоритова Л. О., Валівоць Н. В.
Хмельницький національний університет, Україна

ДОЦІЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ РЕФЛЕКСІЇ ТА САМОСТАВЛЕННЯ У МОЛОДІ

Актуальність обраної теми дослідження зумовлена значними трансформаціями, яких зазнає сучасне суспільство. У період глобальної невизначеності, соціальної нестабільності та суцільної цифровізації молода людина змушена постійно переосмислювати свій життєвий досвід, шукати нові сенси й адаптуватися до різних викликів. Здатність до рефлексії в таких умовах стає центральним внутрішнім механізмом саморегуляції, а сформоване самоставлення постає тим фундаментом, що безпосередньо визначає рівень резільєнтності особистості.

Дослідження зв'язку між рефлексією та самоставленням саме в період молодості (орієнтовно 18–25 років) є надзвичайно важливим завданням сучасної психології, оскільки цей вік є критичним етапом формування ідентичності. Саме в цей віковий період людина закладає фундамент свого дорослого життя, переходячи від зовнішнього оцінювання з боку батьків чи вчителів до глибокого внутрішнього самоаналізу. Рефлексія у цьому контексті виступає інструментом такого переходу, дозволяючи аналізувати власні вчинки, цінності та прагнення, тоді як самоставлення стає прямим результатом цього складного процесу.

Попри значну кількість розвідок за темою як рефлексії, так і самоставлення, у сучасному науковому просторі залишається низка суперечливих питань:

1) «парадокс рефлексії»: частина вчених розглядає її як виключно позитивний ресурс розвитку, але інші дослідники доводять, що надмірна або неконструктивна рефлексія (румінація) веде до депресивних станів та деструктивного самоставлення; на нашу думку це нормальне явище, яке в побуті називається «що занадто, то нездраво»: якщо людина зловживає рефлексією, остання дійсно може нашкодити, тобто рефлексія, як будь-яке інше психічне явище, має бути свідомо керованою людиною;

2) причинно-наслідкові зв'язки між рефлексією та самоставленням: наразі не з'ясовано остаточно, чи позитивне самоставлення є передумовою для глибокої рефлексії, чи навпаки – розвинена рефлексія веде до адекватного сприйняття себе. На нашу думку, ці явища є взаємообумовленими. Крім того, малодослідженим залишається вплив контексту, зокрема того, як специфічні умови, як-от воєнний стан в Україні або тиск соціальних мереж у США та Європі, змінюють характер взаємодії між внутрішнім аналізом та «Я-образом».

Теоретичною основою дослідження є вітчизняні та зарубіжні наукові праці. Так, українські науковці значну увагу приділяють студентству та професійній ідентичності. Зокрема, С. Максименко досліджував рефлексію як механізм саморозвитку в межах генетичної психології; І. Бех акцентував увагу на самоусвідомленні як основі духовно-морального виховання; Т. Титаренко вивчає ці процеси крізь призму життєвого конструювання у складних обставинах, а О. Лактіонов розглядав рефлексію як ключовий компонент структури індивідуального досвіду; Л. Подкоритова разом із колегами досліджувала рефлексію у майбутніх і чинних спеціалістів різного профілю, а також у підлітків і дорослих.

Європейські науковці, зокрема А. Валлон, Г. Е. Ріхтер та Д. Бод, зосереджувалися на дзеркальній природі самопізнання та моделях рефлексивного навчання. Американські науковці, як-от Д. Шон, Е. Еріксон, Ч. Карвер, М. Шейєра та ін., зробила акцент на его-ідентичності та теорії саморегуляції, де самофокусування відіграє роль порівняння «Я-реального» з «Я-ідеальним». Водночас С. Нолен-Гоксема детально описала деструктивну сторону цього процесу – феномен румінації.

Важливо розуміти, що характер зв'язку між рефлексивними процесами та самоставленням не є лінійним. Дослідники виділяють три основні типи взаємозв'язку між рефлексією та самоставленням:

1) системна рефлексія, яка є конструктивним чинником, що зміцнює самоприйняття та автономію, сприяючи формуванню гармонійної особистості;

2) румінація, або «самокопання», що провокує самозвинувачення, зниження самооцінки та замкненість;

3) квазірефлексія, яка через відхід від реальності створює ілюзорне самоставлення та спричиняє труднощі в адаптації.

Так, у статті З. Антонової та М. Гурніцької (2023) рефлексія розглядається як детермінанта, що зумовлює цілісність особистості. Роботи Л. Снігур та Л. Чепи доводять важливість цих процесів для саморегуляції та професійного саморозвитку молоді. Міжнародні дослідження, як-от студії Pfeifer та Masten (NIH) з використанням МРТ або айтрекінгові дослідження Choi (2019), розкривають нейронні кореляти самоусвідомлення. Європейські фахівці (Focus Learning, MDPI) наголошують на практичному значенні рефлексивних щоденників для впевненості молоді.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що вивчення зв'язку рефлексії та самоставлення має не лише теоретичне, а й практичне значення. Це дозволяє розробити методики, які навчать молодь рефлексувати продуктивно, зміцнюючи самоповагу та знижуючи ризики емоційного вигорання і соціальної дезадаптації в умовах стресу.

Поклад І. М.
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ В УМОВАХ ШВИДКОПЛИННИХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Однією з умов гармонійного розвитку особистості, її життєстійкості, умінню протистояти зовнішнім кризовим ситуаціям (війна, катастрофа, надзвичайна подія) та ефективного функціонування людини в бурхливому і постійно мінливому світі є органічне поєднання в ній таких якостей, як здатність адекватно реагувати на конкретні екстремальні життєві виклики, вміння конструктивно реагувати на ці зміни, перебудовуватися і, в остаточному підсумку, постійно позитивно змінюватися, саморозвиватися, тобто достатній ступінь адаптативності.

Існує низка визначень поняття «життєстійкість». Найбільш поширеним є розуміння цього поняття як здатності до розвитку, виживання і самостійного існування. Отже, життєстійкість – це здатність людини долати труднощі і перешкоди, виходячи з них більш сильною й досвідченою (Розов В. І., 2015).

Наукові дослідження доводять, що кожна людина володіє необхідними ресурсами, які дають змогу їй впоратися із складною життєвою ситуацією. Усі ресурси відповідно до їх ролі в регуляції процесів подолання стресу поділяють на кілька видів:

- Особистісні ресурси: включають в себе риси і установки, корисні для регуляції поведінки в різних стресогенних ситуаціях. До них відносять самоконтроль, самооцінку, власну ефективність тощо.
- Психологічні ресурси: когнітивні, психомоторні, емоційні, вольові та інші можливості людини, що здатні забезпечити вирішення проблеми або контролю емоцій.
- Професійні ресурси: достатній рівень знань, вмінь, навичок, досвіду, що ними володіє людина у вирішенні вкладних життєвих ситуацій.
- Соціальні ресурси: відображають рівень соціальної і моральної підтримки, життєві цінності, почуття власної гідності, віри в себе, впевненість, міжособистісні відносини та інші.
- Фізичні ресурси: включають в себе стан фізичного і психічного здоров'я, функціональних резервів організму.
- Матеріальні ресурси: рівень фінансового, житлового та іншого забезпечення людини.

Комплекс цих особистісних, психологічних, професійних, соціальних, матеріальних та фізичних ресурсів становить єдиний особистісний потенціал людини (Кабаченко Т. С., 2003).

Поняття «адаптація» – одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища. Як теоретичне поняття термін «адаптація» широко застосовується і в психології. Адаптація – динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовжування роду.

Психічна адаптація – це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних потреб, до яких належать: потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові. Таким чином, адаптація – це процес, який реалізовується завдяки енергетичній, психологічній та моральній мобілізації людини відповідно вимогам середовища. Можливості такої мобілізації та освоєння нових вимог неоднакові у різних людей. Тому спостерігаються індивідуальні особливості процесу адаптації, різниця в її якостях, швидкості, міцності і т. ін. (Турбан В. В., 2003).

Форма адаптації залежить від змін зовнішнього або внутрішнього середовища. Процес адаптації може бути сприятливим або на зміну зовнішнього середовища, або на зміну внутрішнього середовища. У першому випадку – це модифікація поведінкової активності, у другому – реорієнтація особистості. Враховуючи все вищесказане, можна стверджувати, що будь-які зміни в параметрах життєвої ситуації ведуть до актуалізації адаптаційних ресурсів, достатність чи нестача яких забезпечують певний рівень життєстійкості особистості.

Висновки. Отже, процес адаптації ґрунтується на розширенні знань та навичок, необхідних для правильної орієнтації, на вмінні управляти своєю поведінкою, на накопиченні досвіду практичних дій та на психологічній готовності до активних дій.

Потапкіна Л. В.
Відокремлений структурний підрозділ Хмельницький політехнічний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка», Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПІДХОДИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ПРОГРАМІСТІВ

В сучасному суспільстві панує різноманіття ІТ – професій та запитів на розробників програмного забезпечення, на розробників мобільних додатків, конфігурацій, веб-дизайнерів, тестувальників програмного забезпечення, аналітиків та планерів, оформлювачів сайтів та різноманітних маркетологів в соціальних мережах. Тому особливе місце відіграє підготовка програмістів-професіоналів, яка трансформувалася з чисто академічного навчання у динамічний процес, що поєднує фундаментальні знання з швидким освоєнням технологій. Особливістю актуального та перспективного навчання молодого покоління програмістів є формування акцентів на практиці, стажуванні, активній комунікації з реальними розробниками, фірмами-практиками, soft skills та адаптивності навчання до вимог ринку.

Вагомим внеском в поточній підготовці є залучення студентів в різноманітні конкурси (наприклад конкурси на сайті: https://it-universe.org/uk), олімпіади (**з** використання платформ типу LeetCode або HackerRank для покращення алгоритмічного мислення), хакатони, брейн-ринги (це інтелектуальні командні змагання, що базуються на знаннях з інформатики, алгоритмів, математики та історії IT: https://vseosvita.ua/library/brejn-ring-programist-30355.html) тощо.

Основні особливості підготовки програміста-професіонала:

Практико-орієнтований підхід (Practice-first, Project-Based Learning): Сучасне навчання спрямоване на швидке створення реальних проектів. Замість тривалого вивчення теорії, програмісти вчаться через практику. Варто зазначити, що в Хмельницькому політехнічному фаховому коледжі під час навчання програмістів в різних дисциплінах вивчаються такі мови програмування та використовуються таке прикладне програмне забезпечення (таблиця 1).

Назва дисципліни	Прикладне програмне забезпечення, мова програмування
Інформатика	Microsoft Office: Word, Excel, Power Point, Visual Studio
Моделювання та аналіз програмного забезпечення	ClickUp. Asana. Jira. Confluence, Створення серверної частини з використанням asp net core web api з використанням mongodb. Деплоймент на хостинг сервіс з налаштуванням CI/CD
Об’єктно-орієнтоване програмування	C++,C#
Практика з програмування	C# Windows form application, android (kotlin), jetpack compose
Практика з операційних систем	Linux, Lamp стек
ЛМВ	javascript, node js, react, express js
Кпз	c#+mssql, орм entity framework, wordpress
Кроплатформ	react, react native, electron, flutter (dart), nest js/adonis js
Архітектура комп’ютерів	c++, arduino
Хмарні сервіси	google cloud platform, aws, Python, CI/CD
Веб технології	html+css, js, jquery, vite+sass/scss, верстка шаблонів, php
Програмування в інтернет	php+laravel, MySQL, Vue
Окрпз	git, Trello, Jira, time tracker, Scrum
Окм	packet tracer
Алгоритми і структури даних	вступ в Blockchain домейн, Python
Комп’ютерна графіка	Power point, Photoshop, Compass, CorelDRAWGraphicsSuite
Бази даних	dbdiagram.io, MySQL, Mongo, Python, AWS
Автоматизовані системи та технології	BAF

Аналізуючи дану таблицю можемо зазначити, що елементарні поняття студентам програмістам закладаються починаючи з дисципліни «Інформатика» з офісного програмного забезпечення, на дисципліні «Алгоритми і структури даних» закладаються основи класичних алгоритмів і структури даних та їх практичне застосування і прямуємо під час навчання до вирішення складних алгоритмічних завдань та співбесід у великих IT компаніях. Сучасна підготовка також включає розуміння принципів роботи хмарних технологій, DevOps та тестування, що робить спеціаліста більш затребуваним на ринку праці.

В Хмельницькому політехнічному фаховому коледжі ми здійснюємо фокус на актуальних технологіях**,** на здійсненні навчання практикуючими фахівцями, які викладають лише те, що потрібно зараз на ринку. Використовуємо інтерактивні платформи, таких як Prometheus (наприклад, курс CS50) для вивчення основ програмування, ігрові платформи: впровадження ігрових механік для покращення засвоєння матеріалу (Kahoot it, ResearchGate +1).

Висока швидкість змін та адаптивність навчання в професійних навчальних закладах передбачає розуміння, що технології швидко застарівають, а тому ключовою навичкою постає здатність самостійно вчитися (self-learning) та швидко опановувати нові мови програмування (наприклад, Python, JS) та фреймворки.

Важливо забезпечити в процесі професійної підготовки програмістів поєднання “Hard” та “Soft Skills”: *Hard skills:* знання алгоритмів, структур даних, паралельного програмування, операційних систем, а також володіння кількома мовами програмування, це ми теж можемо спостерігати з Таблиці 1, в якій представлено набір та сукупність взаємоповязаних програм та мов програмування. Обов’язковим для сучасного ІТ-фахівця є *Soft skills:* вміння працювати в команді (командна робота), відповідальність, системне мислення (перехід від Junior до Senior). Саме ці засоби ми поєднуємо в нашому Коледжі для актуалізації навчання та уміння сумістити розроблені процедури і моделі в спільні проекти та додатки.

Проаналізувавши різноманітність форматів навчання маємо зазначити, що здобути професію програміста, ІТ-фахівця можливе не лише в університеті (3-4 роки), але й на різноманітних курсах, у коледжах таких як Хмельницький політехнічний фаховий коледж або самостійно, оскільки вища освіта не є обов’язковою для початку кар’єри (маємо багато прикладів успішних фахівців, які здобули чудових результатів на початку своєї кар’єри).

Ще одним вагомим підходом до навчання ІТ-фахівця є акцент на спеціалізації: Поділ на frontend (користувацькі інтерфейси), backend (серверна частина), тестування тощо, з раннім вибором напрямку навчання (Information Technologies and Learning Tools +7). Сучасний підхід базується на створенні реальних проектів з перших місяців навчання, розробка портфоліо, де студенти працюють над реальними завданнями (pet-проектами), які згодом демонструють роботодавцям на GitHub.

Навчальна та практична підготовка студентів програмістів не завершується лише в лавах навчального закладу, обов’язковим та важливим є проходження практик та стажування у провідних ІТ-компаніях (SoftServe IT Academy, Genesis, N-iX, AUDITSOFT, Digital Library NAES of Ukraine +1**),** які орієнтоване на підготовку під власні потреби, де найкращі студенти отримують пропозиції працевлаштування.

Таким чином варто зазначити, що підходи до підготовки сучасних програмістів як фахівців ІТ сфери еволюціонували від суто теоретичного академічного навчання до практико-орієнтованих, гнучких методів, що швидко адаптуються до вимог ІТ-ринку, основною метою навчання стало формування компетентного фахівця, готового до розробки програмного забезпечення у реальних умовах, при роботі в команді та адаптації до швидких змін вимог та умов розвитку бізнесу.

Прищепа М. М.
Lviv Habilitation Center HAB, Україна

АБІЛІТАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ЯК ОНОВЛЕНИЙ ПОГЛЯД НА ШЛЯХ ПОВЕРНЕННЯ ВЕТЕРАНА З ВІЙНИ

Проблема повернення ветеранів та ветеранок до цивільного життя в Україні вимагає переосмислення традиційних підходів. Ми розглядаємо цей процес не як завершення лікування, а як складну «акліматизацію», що триває роками (Veteran Hub, 2023). Традиційна модель часто обмежується фізичним відновленням, проте для осіб із важкими пораненнями (спінальні травми, ампутації, наслідки ЧМТ) ключовим стає перехід від статусу «пацієнта» до ролі активного суб’єкта власного життя (IREX, 2024). Абілітація в нашому розумінні – це побудова «мосту» між ізольованим лікарняним середовищем та повноцінною участю в житті громади (Elnitsky C. A., 2017).

Практичний досвід нашого абілітаційного Хабу базується на поєднанні клінічної експертизи та філософії гідності. У роботі з резидентами, які мають політравми або онкологічні захворювання в стадії ремісії, ми виокремлюємо такі авторські напрями діяльності:

1. Пріоритет суб’єктності та «менеджменту здоров’я». Ми відходимо від парадигми «лікування тіла» на користь «зцілення особистості». У Хабі ветеран перестає бути об’єктом медичних маніпуляцій. Наше завдання – навчити людину самостійно керувати своїм станом, фінансами та побутом навіть у «новому тілі». Це дозволяє подолати «гіперзалежність», що є найбільш болючим психологічним наслідком важких травм (Ellis K., 2014). Основним показником успіху ми вважаємо розширення горизонту планування: від стратегії «вижити сьогодні» до побудови планів на роки вперед.

2. Робота з «невидимими» пораненнями. Важкі фізичні травми майже завжди поєднуються з когнітивними наслідками контузій та емоційними травмами ПТСР. Ми впроваджуємо протоколи, де когнітивна реабілітація (пам’ять, увага) інтегрована в щоденну активність. Це створює умови для

нормалізації емоційних реакцій та формування нової цивільної ідентичності, яка не заперечує, а інтегрує бойовий досвід (Возніцина К., 2023).

3. Реабілітація родини та феномен «Ми». Ми розглядаємо поранення як виклик для всієї родинної системи (Полек Т., 2023). У процесі абілітації ми працюємо з близькими резидента, які часто ідентифікують себе через слово «Ми» (ми стали на протез, ми пройшли комісію). Наша робота спрямована на подолання вторинної травматизації рідних та відновлення інтимної близькості, що є реалістичною метою попри будь-які діагнози (Dennison K., 2014).

4. Ветеранський супровід та принцип «рівний-рівному». Найпотужнішим фактором мотивації в нашому Хабі є залучення інструкторів-ветеранів, які мають схожий життєвий досвід. Довіра до побратима, який успішно адаптувався до життя на кріслі колісному чи з протезом, дозволяє резиденту швидше подолати самостигму та відчуття відчуження від суспільства (Царенко Л. Г., 2018).

5. Супровід у «другій війні». Повернення ветерана часто супроводжується принизливим бюрократичним досвідом (ВЛК, МСЕК), що сприймається як втрата гідності. Наш Хаб функціонує як безпечне середовище, де фахівці забезпечують професійний супровід, мінімізуючи ризики ретравматизації під час проходження офіційних процедур (Галан Л., 2023).

Висновки. Абілітаційний процес у нашому Хабі – це територія повернення прав та можливостей. Ми доводимо, що для ветеранів із найважчими травмами успішна реінтеграція можлива лише через відновлення їхньої суб'єктності та підтримку всієї родини. Такий оновлений погляд на шлях ветерана дозволяє країні отримати не «людину з інвалідністю», а активного громадянина зі зміцненим досвідом стійкості, здатного до повноцінного життя у громаді.

Рабійчук С. О.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ДУХОВНІСТЬ ТА КОГНІТИВНІ ЗДІБНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Викликають занепокоєння тенденції, пов'язані з впливом цифрових технологій, соціальних мереж на людське мислення та духовне життя. Сучасні інновації, зокрема у сфері штучного інтелекту, не лише послаблюють когнітивні можливості людини, а й ускладнюють її зв'язок із культурною спадщиною та духовними традиціями (Якобчук А., 2023). Е. Партрідж стверджує, що використання технологій позбавляють нас потреби самостійно зберігати й відтворювати інформацію, ставить під сумнів збереження такої важливої культурної цінності, як мистецтво пам'яті (First Things, 2023).

Дослідження даної проблеми передбачає застосування таких методів дослідження, як аналіз, узагальнення, співставлення, порівняння та ін.

Соціальні мережі по-різному негативно впливають на особистість людини, проте найбільш відчутним є послаблення здатності до глибокого мислення, що зрештою призводить до труднощів у сприйнятті та осмисленні складних текстів. Упродовж історії пам'ять вважалася важливим інтелектуальним і духовним інструментом, зокрема в платонівській та християнській традиціях. У цих підходах її розглядали як необхідний етап на шляху до осягнення божественної мудрості. Платон підкреслював ключову роль пам'яті у пізнанні істини, адже саме вона дає змогу переходити від матеріального до нематеріального. Як здатність внутрішньо засвоювати досвід і встановлювати абстрактні зв'язки між чуттєвими враженнями, пам'ять робить цей перехід можливим. Сьогодні ж зростає занепокоєння через зменшення її значення під впливом загальної цифровізації. Занепад традицій і недооцінка ролі пам'яті в духовному розвитку можуть мати культурні та духовні наслідки, масштаб яких ми ще не до кінця усвідомлюємо (Якобчук А., 2023).

Упродовж останніх десятиліть цифрові технології стали невід'ємною складовою повсякденного життя. Соціальні мережі, зокрема Facebook, Instagram, TikTok та інші, дають змогу підтримувати контакт із близькими, ділитися подіями та отримувати інформацію. Водночас із їхньою популярністю зростає занепокоєння щодо впливу на психічне здоров'я користувачів. Надмірне користування такими платформами може негативно позначатися на самооцінці. Порівнюючи себе з ідеалізованими образами інших, люди часто відчувають незадоволення собою та власним життям. Активне використання соціальних мереж також пов'язане з підвищенням рівня тривожності. Безперервний потік інформації, потреба залишатися активним он-лайн і страх

щось пропустити здатні викликати стрес і напруження. Крім того, часте перебування в соціальних мережах, особливо перед сном, погіршує його якість, що ще більше впливає на емоційний стан і психічне здоров'я загалом. Дослідження вказують на зв'язок між інтенсивним використанням соціальних мереж і підвищеним ризиком депресії. Найбільш уразливими до цього впливу є підлітки та молодь. Окремою проблемою залишається кібербулінг, який у соціальних мережах може призводити до відчуття ізольованості, безнадії та поглиблення депресивних станів (Брайтенко К., 2025).

Окремим актуальним питанням є збереження психофізичного здоров'я дітей, виокремлюють такі способи, які при потребі можна і продіагностувати: контролюйте тривалість користування дитиною мобільним телефоном; сприяйте її залученню до фізичної активності; приділяйте увагу емоційному та психічному стану дитини; допоможіть їй опанувати способи подолання стресу; заохочуйте більше живого спілкування з однолітками; ознайомлюйтеся з онлайн-ресурсами, присвяченими здоров'ю; користуйтеся корисними мобільними за стосунками; встановлюйте чіткі правила щодо поведінки перед сном; поясніть, як відволікатися від телефону та дбати про власну безпеку; донесіть, що активне використання технологій не завжди означає високу продуктивність; навчіть правил безпечної та відповідальної поведінки в Інтернеті; виховуйте та розвивайте в дитині загальнолюдські цінності (Розвиток дитини, 2026).

До основних напрямів психологічної діагностики впливу соціальних мереж на духовність та когнітивні здібності особистості: охоплює вплив на пам'ять, увагу, темп мислення та здатність до зосередження (зокрема феномен кліпового мислення); емоційно-вольова сфера передбачає визначення рівня стресу, тривожності, залежності від соціальних мереж і проявів FOMO (страху щось пропустити); соціальна поведінка включає оцінку соціально-психологічної готовності до діяльності та розвиток комунікативних умінь у цифровому середовищі; цифрова компетентність полягає у перевірці здатності критично та свідомо користуватися цифровими технологіями. Основні методи які при цьому можуть застосовуватися, це: тестування, застосування стандартизованих методик для визначення рівня Інтернет-залежності; опитування, проведення анкетування з метою з'ясування способу життя та кількості часу, проведеного з гаджетами; спостереження, аналіз поведінки підлітків і молоді в цифровому просторі.

Руденко Л. О.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЛЬОВІ ВІДНОСИНИ В СУЧАСНІЙ СІМ'Ї

Трансформаційні процеси, що охопили сучасне українське суспільство, спричинили глибоке переосмислення традиційних засад функціонування інституту сім'ї. У сучасних соціокультурних умовах спостерігається поступовий перехід від патріархальної моделі відносин до егалітарної, що базується на принципах рівноправності та партнерства (Уманець Н. А., 2022). Соціальні уявлення виступають тим психологічним механізмом, який впорядковує досвід подружжя та регулює їхню рольову поведінку. Відповідно до концепції соціальних уявлень, вони мають ієрархічну структуру, що включає стійке «центральне ядро» та гнучку «периферійну систему». Центральне ядро містить найбільш стійкі, нормативні елементи, що мало піддаються змінам і відображають колективний досвід попередніх поколінь. Периферійна система, навпаки, є адаптивною: вона дозволяє особистості пристосовувати загальні уявлення до конкретних вимог сучасності (Moscovici S., 2008).

У межах дослідження було проведено комплексний аналіз соціальних уявлень 120 респондентів (60 подружніх пар). Результати засвідчили, що зміст цих уявлень характеризується певною внутрішньою суперечливістю. На рівні свідомих переконань і загальних цінностей у ядрі уявлень все ще зберігаються елементи традиціоналізму: чоловік сприймається як основний стратегічний лідер, а жінка – як хранителька емоційного комфорту. Проте на рівні периферії, яка відповідає за реальну повсякденну взаємодію, пари демонструють високу схильність до егалітарного розподілу обов'язків.

Емпіричний аналіз дозволив виокремити основні типи рольової взаємодії, які домінують у сучасних парах:

1. Партнерський тип, де соціальні уявлення чоловіка та дружини максимально збігаються, а обов'язки розподіляються на основі компетентності та поточної ситуації, а не статі.

2. Традиційно-узгоджений тип, у якому обидва партнери приймають чітку диференціацію ролей (чоловік – годувальник, жінка – домогосподарка) як справедливу та природну.

3. Амбівалентний тип, що є найбільш конфліктним, оскільки в ньому спостерігається розрив між декларативною підтримкою рівності та фактичним збереженням «подвійного навантаження» на жінку (Айрапетян О. В., 2019).

Важливим аспектом дослідження стало вивчення зв'язку між рольовими уявленнями та задоволеністю шлюбом. Кореляційний аналіз підтвердив, що задоволеність стосунками залежить не від обраної моделі (традиційної чи егалітарної), а від рівня узгодженості очікувань партнерів. Якщо уявлення одного з подружжя суттєво відрізняються від уявлень іншого, виникає рольовий конфлікт, що призводить до зниження шлюбного благополуччя (Потапчук Є. М., 2021).

Особливу увагу приділено механізму суб'єктивної справедливості. Регресійний аналіз показав, що гендерні переконання впливають на якість шлюбу не безпосередньо, а через оцінку справедливості вкладу кожного партнера. Тобто навіть традиційний розподіл ролей забезпечує високу задоволеність, якщо обидва партнери вважають його чесним. Натомість в егалітарних парах будь-яке порушення балансу («хто робить більше») миттєво знижує індекс задоволеності (Funk. L., 2007).

Також було виявлено поколіннєвий зсув у змісті соціальних уявлень. Молоді пари, чий стаж сімейного життя не перевищує 5 років, значно частіше демонструють егалітарні установки та готовність до гнучкої зміни ролей порівняно з парами, що перебувають у шлюбі понад 15 років. Це свідчить про те, що соціальні уявлення про сім'ю в українському суспільстві поступово дрейфують у бік партнерства, хоча цей процес не є лінійним і часто супроводжується внутрішньоособистісними конфліктами.

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що соціальні уявлення виступають фундаментальним регулятором сімейного життя, визначаючи когнітивну та емоційну оцінку дій партнера. Трансформація подружніх ролей у сучасному соціокультурному просторі має нелінійний характер, що проявляється в амбівалентності уявлень, де прогресивні партнерські цінності співіснують з інертними патріархальними стереотипами.

Емпірично доведено, що вирішальним чинником задоволеності шлюбом є не формальний тип обраної рольової моделі, а суб'єктивне відчуття справедливості розподілу функцій у парі. Найменш стабільними виявляються сім'ї з амбівалентними уявленнями, де існує значний розрив між очікуваннями та реальною поведінкою партнерів.

Психологічна допомога сучасним сім'ям має бути спрямована на подолання рольових неузгодженостей через розвиток комунікативної компетентності та навичок відкритого узгодження очікувань. Подальші перспективи досліджень полягають у лонгітюдному вивченні динаміки соціальних уявлень протягом усього життєвого циклу сім'ї, особливо в умовах тривалих кризових станів суспільства.

Руденок А. І. Лобода А.
Хмельницький національний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, зумовленими воєнним станом, економічною нестабільністю, інформаційним перенавантаженням та загальним зростанням соціальної напруженості. Такі умови формують ситуацію тривалої невизначеності, що виступає потужним стресогенним чинником і суттєво впливає на психоемоційний стан особистості. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження тривожності як однієї з базових емоційних реакцій на соціальні зміни.

Особливо вразливою до впливу нестабільного середовища є студентська молодь, яка перебуває на етапі активного формування ідентичності, ціннісно-смислової сфери та професійного самовизначення. Як зазначає Т. М. Титаренко (2018), соціальні кризи можуть порушувати цілісність життєвого світу особистості, викликаючи стан невизначеності, емоційної напруги та внутрішнього дисбалансу. У свою чергу, Л. М. Карамушка (2022) підкреслює, що тривала соціальна нестабільність негативно впливає на психологічне благополуччя молоді, знижуючи рівень її адаптаційних можливостей і підвищуючи ризик розвитку тривожних станів. Важливим є

також положення С. Д. Максименка (2017) про те, що ефективність адаптації особистості до складних життєвих умов визначається рівнем сформованості її психологічних ресурсів. У цьому контексті тривожність постає не лише як емоційний стан, а й як індикатор порушення адаптаційної рівноваги, що потребує комплексного наукового осмислення. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення особливостей переживання тривожності студентською молоддю в умовах соціальної нестабільності та визначення психологічних ресурсів, що забезпечують її ефективну адаптацію до сучасних викликів.

Тривожність у сучасній психологічній науці розглядається як складний багатовимірний феномен, що охоплює емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. У класичній концепції Ч. Спілбергера тривожність диференціюється на ситуативну (як тимчасовий емоційний стан, зумовлений конкретними обставинами) та особистісну (як відносно стійку індивідуальну характеристику, що визначає схильність до переживання тривоги) (Spielberger C. D., 1983). Такий підхід дозволяє розглядати тривожність як динамічне утворення, що формується у взаємодії особистісних і середовищних чинників. У контексті соціальної нестабільності тривожність виступає закономірною реакцією на невизначеність, втрату передбачуваності та зниження відчуття контролю над життєвими подіями. Згідно з положеннями ресурсної теорії стресу, розробленої С. Хобфоллом, інтенсивність стресових переживань визначається не лише впливом зовнішніх факторів, а й наявністю або дефіцитом особистісних ресурсів (Hobfoll S. E., 1989). У цьому контексті тривожність може розглядатися як індикатор виснаження або недостатності таких ресурсів.

Значну увагу проблемі психологічної адаптації особистості до складних соціальних умов приділяють українські науковці. Зокрема, С. Д. Максименко підкреслює роль внутрішніх регуляторних механізмів у подоланні стресу та забезпеченні психологічної стійкості особистості (Максименко С. Д., 2017). Т. М. Титаренко розглядає кризові події як чинник трансформації життєвого досвіду, що вимагає від особистості перегляду цінностей і стратегій поведінки (Титаренко Т. М., 2018). У працях Л. М. Карамушки акцентується увага на взаємозв'язку соціальних змін, психологічного благополуччя та адаптаційного потенціалу особистості (Карамушка Л. М., 2022).

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення психологічних ресурсів як чинників подолання тривожності. До таких ресурсів належать соціальна підтримка, життєстійкість, саморегуляція та індивідуально-психологічні особливості особистості. Соціальна підтримка розглядається як система міжособистісних взаємодій, що забезпечує відчуття прийняття, безпеки та належності до соціальної групи, виконуючи буферну функцію щодо стресу. Життєстійкість, у свою чергу, визначається як здатність особистості зберігати психологічну рівновагу та ефективно функціонувати в умовах невизначеності, включаючи такі компоненти, як залученість, контроль і прийняття виклику (Maddi S. R., 2002). Отже, теоретичний аналіз засвідчує, що переживання тривожності молоддю в умовах соціальної нестабільності зумовлюється складною взаємодією зовнішніх стресогенних факторів та внутрішніх психологічних ресурсів, що визначає необхідність комплексного підходу до її дослідження.

Емпіричне дослідження проводилося серед студентів закладу вищої освіти різних спеціальностей. Застосування комплексу психодіагностичних методик дозволило виявити особливості переживання тривожності молоддю в умовах соціальної нестабільності. Отримані результати засвідчили, що для значної частини респондентів характерний підвищений рівень ситуативної тривожності, що відображає реакцію на актуальні стресогенні умови. Водночас показники особистісної тривожності мають варіативний характер, що свідчить про індивідуальні відмінності у схильності до тривожних переживань. Аналіз самооцінки психічних станів показав, що поряд із тривожністю у студентів спостерігаються прояви фрустрації та емоційної напруги, що пов'язано з переживанням невизначеності та обмеженістю життєвих перспектив. Це підтверджує вплив соціально нестабільного середовища на емоційну сферу молоді. Дослідження соціальної підтримки засвідчило, що найбільш значущим ресурсом для студентів виступає сім'я, яка забезпечує емоційну стабілізацію та відчуття безпеки. Підтримка з боку друзів має середній рівень вираженості, тоді як підтримка з боку значущих інших характеризується більшою варіативністю. Встановлено, що життєстійкість як інтегральний особистісний ресурс перебуває переважно на середньому рівні, що свідчить про наявність адаптаційного потенціалу за умов збереження певної вразливості до стресогенних впливів. Вищі показники життєстійкості пов'язані з більш адаптивним переживанням соціальної нестабільності та нижчим рівнем тривожності. Порівняльний аналіз за спеціальностями показав, що студенти соціономічних спеціальностей

(зокрема психології) демонструють вищий рівень соціальної підтримки та життєстійкості, тоді як у студентів технічного профілю частіше спостерігається нижчий рівень цих ресурсів і більша варіативність тривожних проявів.

Отримані результати свідчать про те, що переживання тривожності студентською молоддю в умовах соціальної нестабільності має комплексний характер і визначається взаємодією зовнішніх соціальних чинників та внутрішніх психологічних ресурсів особистості. Таким чином, результати дослідження засвідчують, що соціальна нестабільність виступає значущим стресогенним чинником, який зумовлює підвищення рівня тривожності студентської молоді. Переживання тривожності має варіативний характер і залежить від індивідуально-психологічних особливостей та рівня сформованості адаптаційних ресурсів особистості. Встановлено, що соціальна підтримка, зокрема з боку сім'ї, та життєстійкість виконують важливу буферну функцію щодо негативного впливу стресових факторів.

Отримані дані підкреслюють необхідність розроблення та впровадження психопрофілактичних заходів, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, зміцнення соціальних зв'язків та підвищення адаптаційного потенціалу молоді. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення взаємозв'язку тривожності з іншими психологічними характеристиками особистості в умовах соціальних трансформацій.

Семеняк О. В.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом",
Клініка PULSE, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ. ДІТИ І ВІЙНА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Війна – це екстремальний стресогенний фактор, який докорінно змінює життєвий світ дитини. На відміну від дорослих, діти мають обмежені когнітивні та емоційні ресурси для подолання травми. Психологічний стан дітей під час війни визначається не лише безпосередньою загрозою життю, а й руйнацією звичного укладу, розлукою з близькими та хронічною неочевидністю майбутнього. Війна – це не лише руйнування інфраструктури, а й глибока психологічна деформація найменш захищеного прошарку суспільства – дітей. Дитяча психіка, яка перебуває у процесі формування, стикається з викликами, до яких вона не готова ні фізіологічно, ні емоційно. Діти не обирають обставини, у яких народжуються, не впливають на рішення дорослих, проте змушені жити серед страху, небезпеки й невизначеності. Дитинство, яке мало б бути часом радості, гри та пізнання світу, перетворюється на боротьбу за виживання.

Одним із найболючіших наслідків війни для дітей є психологічна травма. Постійні звуки вибухів, сирени, втрати близьких, вимушене переселення – усе це залишає глибокий слід у дитячій психіці. Діти можуть страждати від тривожності, безсоння, страхів і навіть посттравматичного стресового розладу. Вони часто дорослішають надто швидко, втрачаючи відчуття безпеки, яке є основою здорового розвитку.

Освіта також зазнає серйозних порушень. Зруйновані школи, відсутність стабільного доступу до навчання, вимушені перерви – усе це впливає на майбутнє дітей. Проте навіть у найскладніших умовах багато з них прагнуть вчитися, знаходячи можливості для освіти онлайн або в тимчасових школах. Це свідчить про неймовірну стійкість і бажання будувати своє майбутнє.

Соціальні зв'язки дітей також руйнуються. Вони втрачають друзів, змушені залишати домівки, адаптуватися до нових місць і культур. Це може призводити до відчуття самотності та ізоляції. Водночас у багатьох випадках діти проявляють дивовижну здатність до адаптації, знаходять нових друзів і підтримку навіть у складних умовах.

Під час війни діти – в різній мірі – зіштовхуються з двома типами травматичних подій: несподівані травматичні події та довготривалі несприятливі події, що зумовлюють виникнення непродуктивних стратегій подолання труднощів. У результаті діти значно частіше, ніж їх однолітки без досвіду перебування на війні, страждають від таких проблем, як тривожний розлад, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, дисоціативні розлади (добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, кататонічний синдром), поведінкові розлади (зокрема агресія, асоціальна і злочинна поведінка, схильність до насильства),

а також більш схильні до зловживання алкоголем і наркотичними засобами (Joshi and O'Donnell 2003; Machel, 2001; Wexler et al., 2006). Як зазначають Джоші та О'Доннелл (Joshi and O'Donnell 2003:288), психічні розлади насправді є «нормальною реакцією на ненормальні події». Отже, довготривалий вплив насильства на дітей підвищує «ризик розвитку багатьох і нерідко тривалих форм фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації».

Всесвітня організація охорони здоров'я закликає до захисту дітей у збройних конфліктах. За її даними десять відсотків людей, які пережили травматичну подію, пізніше матимуть симптоми психологічної травми, а ще десять відсотків демонструватимуть поведінкові зміни або психологічні розлади, які стануть перешкодою для повноцінної участі в повсякденному житті (найпоширенішими розладами є тривожний розлад, депресія і психосоматичні розлади) (WHO 2005 in Murthy and Lakshminarayana 2006). Сміт (Smith, 2001) зазначає, що найважливіші чинники, що визначають ступінь впливу війни на психічне здоров'я дітей такі: відсутність базових ресурсів (як-от притулок, вода, їжа, освіта, охорона здоров'я, тощо); розрив сімейних стосунків (через втрату, розлуку або переміщення); стигматизація і дискримінація (мають значний вплив на ідентичність); песимістичний погляд на життя (постійне відчуття втрати та горя, нездатність уявити світле майбутнє) і нормалізація насильства.

Останнім часом західний підхід, який розглядає психічне здоров'я дітей в зонах конфлікту переважно крізь призму ПТСР, зазнає багато критики через властиве йому етноцентричне бачення, що не враховує ні систему переконань місцевого населення, ні здатність до волевиявлення й життєстійкість самих дітей (De Jong, 2002; Fernando and Ferrari, 2013; Jones, 2013). Не варто вважати дітей пасивними жертвами насильства, позбавленими свободи волі. Вони є активними членами суспільства, які створюють власні стратегії виживання і подолання труднощів та здатні самостійно вирішити: протистояти збройному конфлікту чи брати в ньому участь (Dupuy and Peters, 2010).

Останні психологічні дослідження показують, що, попри нелюдські умови, діти мають величезний потенціал життєстійкості (De Jong, 2002; Fernando and Ferrari, 2013; Jones, 2013), що дозволяє їм вирости та стати повноцінними індивідами всупереч отриманим психологічним травмам. Дослідники визначили кілька захисних механізмів, найважливішими серед яких є ефективні стратегії подолання труднощів, позитивна система переконань, здорові сімейні стосунки та дружба. Бідність, неналежні житлові умови, домашнє насильство, дискримінація і соціальна ізоляція – це лише кілька проблем, які потребують розв'язання після закінчення війни, щоб уникнути наслідків травматичних подій і зміцнити життєстійкість (De Jong, 2002; Fernando and Ferrari, 2013; Jones 2013).

Дослідники теоретичних і практичних аспектів надання психологічної допомоги дітям війни, найчастіше оперують таким поняттями як психічна травма, гострий стрес, ПТСР, порушення адаптації, горе (скорбота, пролонгована реакція горя), травмівна втрата.

Найгіршим аспектом хронічного стресу є те, що люди звикають до нього, якщо гострий стрес сприймається як наявний, тому що він раптовий і містить певну новизну, то хронічний стрес ігнорується оскільки він звичний, а часто й комфортний. Наслідками хронічного стресу можуть бути суїциди, насильство, інфаркт, інсульт чи онкологія. Хвороби важко піддаються лікуванню через фізичне та психічне виснаження людини (Sewart A. R., Zbozinek T. D., 2019).

Типові симптоми ПТСР у дітей та підлітків:

Психосоматичні симптоми. Діти можуть скаржитися на головні болі або болі в животі, але педіатр не знаходить на це соматичних причин, часто батькам здається, що такі скарги – виключно привід для відмови від їжі чи підстава не йти до школи. Поширеним симптомом ПТСР у дітей є розлади сну – безсоння, нічні жахи.

Спалах гніву. Незрозумілий спалах гніву (часто непоодинокий) батьки та педагоги часто тлумачать як ознаку неслухняності і не пов'язують його із пережитим дітьми травмівним досвідом.

Страх розлуки. Деякі діти можуть сильно боятися розлучатися зі своїми батьками (навіть відпускати їх у іншу кімнату). Батьки, які добре знають своїх дітей, зможуть усвідомити різницю до і після травми та помітити зміни у поведінці дитини.

Втрата зосередженості і дратівливість. Інші ознаки, на які слід звернути увагу, включають втрату зосередженості та концентрації уваги під час навчання дитини або навіть під час гри, дитина часто відволікається, її пам'ять погіршується, спроби повернути дитину до виконання розпочатої діяльності завершуються плачем.

Уникнення. Нерідко діти можуть відчувати бажання втекти з дому чи будь-якої сцени чи особи, які нагадують їм про травму. Відтворення травмівної події. Часто діти подумки повертаються до травмівних подій, відтворюють їх у своїх іграх та малюнках. За нашими спостереженнями українські діти-війни найчастіше відтворюють бомбардування, арт-обстріли та церемонії поховання, водночас ресурсними для них стають ігри в війну (в нашу перемогу) та у блок-пости.

Вікові особливості ПТСР у дітей та підлітків. Маленькі діти (до 5 років): небажання залишати своїх батьків або опікунів, тремтіння кінцівок, голосу; кататонія: «застиглість» в одній позі, небажання розмовляти (мутизм); енурез (рідше – енкопрез); смоктання великого пальця руки; поведінковий регрес – поведінка, властива молодшим дітям; страхи темряви, замкненого або навпаки, відкритого простору. Діти шкільного віку (6-11 років): агресивна поведінка, у тому числі бійки та вербальна лайка; соціальна ізоляція, відмова від спілкування; розвиток ірраціональних страхів; втрата інтересу до діяльності; зниження шкільної успішності, уникання шкільної та позакласної активності; ірраціональне почуття провини; скарги на неіснуючі проблеми зі здоров'ям. Підлітки (12-17 років): часто – подібні до симптомів ПТСР у дорослих, однак можлива й наступна специфіка – нав'язливі спогади про травмівні події; зловживання психоактивними речовинами; симптоми депресії, соціальна ізоляція, втрата інтересу до звичної активності; виражена тривожність; підвищена агресія, дратівливість або ворожість, особливо у висловлюваннях; суїцидальні думки; саморуйнівна поведінка; уникнення місць і людей, які нагадують їм про травмівні події; безсоння, кошмари або порушення сну; вираження побажань помсти; відчуття провини за не запобігання подіям, що сталися (Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. 2023).

Важливою є роль дорослих у житті дітей під час війни. Батьки, вчителі, психологи та волонтери можуть допомогти дітям пережити травматичний досвід, створюючи для них хоча б часткове відчуття стабільності та безпеки. Підтримка, турбота і щире спілкування стають ключовими чинниками відновлення.

Попри всі труднощі, діти мають вражаючу здатність до відновлення. Вони можуть знову вчитися довіряти, радіти й мріяти. Саме тому надзвичайно важливо забезпечити їм умови для психологічної реабілітації, доступ до освіти та можливості для розвитку.

Війна забирає у дітей багато – спокій, безпеку, інколи навіть родину. Але вона не повинна забрати їхнє майбутнє. Завдання суспільства – зробити все можливе, щоб допомогти дітям відновитися, повернути віру в життя і дати шанс на щасливе дорослішання.

Силкін Є. В.
Київський національний університет імені Т. Шевченка, Україна

ЦІННІСНО-СМИСЛОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ

Сучасний глобальний соціум перебуває у стані глибокої аксіологічної кризи, що проявляється у розмиванні морально-нормативних орієнтирів, девальвації людської гідності та посиленні інформаційно-психологічного впливу. В умовах затяжної російсько-української війни зазначена криза набуває особливої гостроти з огляду на системне застосування агресором стратегій дезінформування, маніпуляції суспільною свідомістю та підриву довіри до фундаментальних соціальних інституцій. Водночас для українського соціуму війна виступає каталізатором ціннісної трансформації. У цьому контексті особливої значущості набуває система вищої військової освіти, покликана не лише забезпечити фахову підготовку офіцерського складу, але й сформувати сталу ціннісно-смислову базу його професійної діяльності. Зазначене зумовлює необхідність перегляду традиційних освітніх парадигм та впровадження інноваційних військово-педагогічних моделей, спрямованих на інтеграцію аксіологічного компоненту, розвиток критичного мислення, морально-психологічної резильєнтності та готовності до дій в умовах невизначеності, інформаційної агресії та перманентного ризику.

Проблематика формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх офіцерів соціального супроводу в процесі їхньої підготовки у закладах вищої військової освіти не втрачає своєї наукової та практичної актуальності. Насамперед це зумовлено тим, що в сучасному

науково-педагогічному дискурсі досі відсутнє єдине концептуально узгоджене визначення поняття «ціннісні орієнтації майбутніх офіцерів соціального супроводу», що ускладнює розробку цілісних підходів до їх формування. Водночас масштабні трансформації, яких зазнає українське суспільство в умовах тривалої російсько-української війни та стратегічного курсу на європейську інтеграцію, охоплюють соціальну, правову, економічну й гуманітарну сфери, що, своєю чергою, актуалізує необхідність оновлення змісту й методів формування ціннісно-смислових орієнтацій офіцерського складу, зокрема фахівців із соціального супроводу.

На думку українських науковців ціннісно-смислова компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що проявляється у здатності усвідомлено вибудовувати власну систему професійно значущих цінностей і смислів. Вона передбачає сформованість умінь окреслювати особистісні ціннісні орієнтири щодо майбутньої професійної діяльності, здійснювати самовизначення в ситуаціях морального та професійного вибору, спираючись на внутрішньо прийняті переконання, а також приймати обґрунтовані рішення, нести відповідальність за їх наслідки й реалізовувати власні дії відповідно до обраних цільових і смислових настанов.

Згідно з поглядами українських дослідників, ціннісно-смислова компетентність трактується як інтегральна характеристика особистості, що проявляється у здатності свідомо вибудовувати власну систему професійно значущих цінностей і смислів. Вона передбачає сформованість умінь визначати особистісні ціннісні орієнтири стосовно майбутньої професійної діяльності, здійснювати самовизначення в ситуаціях морального та фахового вибору, керуючись інтерналізованими переконаннями, а також приймати обґрунтовані рішення, нести відповідальність за їхні наслідки та реалізовувати власні дії відповідно до обраних цільових і смислових настанов (Козаченко С. М., 2013). Водночас ціннісно-смислова компетентність перебуває в органічному взаємозв'язку із системою ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця та виступає індикатором сформованості його особистісної зрілості. Вона виявляється у здатності до цілісного сприйняття й осмислення навколишньої дійсності, адекватної орієнтації в її складних умовах, усвідомлення власного місця, ролі й професійного призначення, а також реалізації творчого потенціалу діяльності. Крім того, зазначена компетентність передбачає сформованість умінь визначати цільові та смислові орієнтири власної поведінки, узгоджувати їх із професійними вимогами й ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах підвищеної відповідальності (Калаур С. М., 2014).

Попри те, що у науковій літературі здійснено ґрунтовний аналіз окремих теоретичних аспектів становлення системи цінностей майбутніх фахівців, постає необхідність у більш глибокому обґрунтуванні педагогічних умов їхнього формування та проведенні експериментальної перевірки їхньої результативності саме в контексті розвитку ціннісно-смислової компетентності майбутніх офіцерів соціального супроводу. Реалізація таких умов в освітньому процесі вищого військового навчального закладу сприятиме підвищенню якості професійної підготовки курсантів, забезпечуватиме її більшу адресність та дасть змогу впровадити індивідуалізований підхід до навчання з урахуванням аксіологічного виміру їхнього особистісного й професійного становлення.

Ціннісно-смислова компетентність майбутнього офіцера соціального супроводу набуває особливої значущості в контексті забезпечення неперервності його професійного розвитку. Систематичне оновлення знань, удосконалення практичних умінь і навичок, а також залучення до сучасних наукових здобутків безпосередньо впливають на обґрунтованість та якість управлінських і професійних рішень офіцера в умовах воєнного часу. Водночас у науковому дискурсі наголошується, що формування компетентностей здобувачів вищої освіти має відбуватися за наявності чітко визначених і науково обґрунтованих педагогічних умов, які забезпечують цілісність, системність і результативність освітнього процесу (Колісник-Гуменюк Ю. І., 2022).

Однією з ключових педагогічних умов розвитку ціннісно-смислової компетентності курсантів є створення у закладах вищої військової освіти ціннісно-насиченого соціокультурного освітнього середовища. Таке середовище постає як вагомий чинник професійного становлення майбутніх офіцерів соціального супроводу, оскільки забезпечує інтеграцію аксіологічного, компетентнісного, системного та особистісно-орієнтованого підходів у процесі підготовки (Свищ Л. О., 2021). Його цілеспрямована організація сприяє розкриттю й актуалізації особистісного потенціалу курсантів, формуванню їхніх професійних смислів і цінностей, а також зумовлює результативність соціокультурного розвитку в межах сучасної системи військової освіти за умов воєнного часу.

Другою важливою педагогічною умовою формування ціннісно-смислової компетентності є проєктування індивідуальної освітньої траєкторії курсанта, яка ґрунтується на комплексному підході та передбачає активне залучення до процесів саморефлексії й усвідомленого професійного саморозвитку. Така траєкторія орієнтована на цілеспрямоване розкриття особистісного потенціалу майбутніх офіцерів соціального супроводу, зокрема через використання можливостей інтерактивних інноваційних хабів, створених у структурі закладів вищої військової освіти. У цьому контексті діяльність курсантів набуває ознак самостійного освітнього розвитку та може розглядатися як складова неформальної освіти, спрямована на набуття практичних навичок соціального супроводу без відриву від основного освітнього процесу.

Третьою педагогічною умовою формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх офіцерів соціального супроводу в освітньому процесі є цілеспрямований розвиток професійно-суб'єктних конструктів їхньої аксіосфери, зокрема культури, патріотичної та громадянської свідомості, а також інших ключових складників системи цінностей (Ордіна Л. Л., Ярмола О. В., 2018). Такий розвиток забезпечується через застосування практичних орієнтованих підходів, зокрема розв'язання змодельованих професійних ситуацій, що відтворюють реальні виклики служби в умовах воєнного часу, а також шляхом залучення курсантів до діяльності в суспільно значущих інституціях: ветеранських просторах, волонтерських ініціативах та інших формах громадянської активності. Це сприяє набуттю ними досвіду відповідальної взаємодії, поглибленню професійної ідентичності та утвердженню ціннісних орієнтирів, адекватних сучасним умовам служби.

Для експериментальної перевірки рівня сформованості ціннісно-смислової компетентності було сформульовано узагальнену емпіричну гіпотезу, згідно з якою результативність її формування в майбутніх офіцерів соціального супроводу підвищуватиметься за умови цілеспрямованого впровадження комплексу педагогічних умов:

– орієнтація курсантів на розвиток здатності до самостійного оцінювання власної професійної підготовленості через активне залучення до діяльності в суспільно значущих організаціях та об'єднаннях;

– забезпечення інтеграції аксіологічного, компетентнісного, системного й особистісно-орієнтованого підходів у процесі опанування фахових дисциплін;

– застосування сучасних інноваційних та інтерактивних методів навчання в освітньому процесі закладів вищої військової освіти.

Отримані результати експериментального дослідження підтвердили висунуту емпіричну гіпотезу щодо підвищення ефективності формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх офіцерів соціального супроводу за умови впровадження розробленого комплексу педагогічних умов. Узагальнення результатів дало змогу уточнити зміст і специфіку зазначеної компетентності, а також здійснити теоретичне осмислення й експериментальну верифікацію організаційно-педагогічних засад її формування. Зокрема, обґрунтовано доцільність та ефективність упровадження ціннісно-орієнтованого освітнього середовища, розвитку професійно-суб'єктних складників аксіосфери курсантів і конструювання індивідуальних освітніх траєкторій як ключових напрямів модернізації підготовки майбутніх офіцерів соціального супроводу.

Сиско Н. М.
Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, Україна

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ ВЕТЕРАНІВ

Сучасні соціально-економічні та суспільно-політичні умови в Україні зумовлюють зростання кількості осіб із числа ветеранів, які потребують професійної переорієнтації, підвищення кваліфікації або здобуття нової професії. Повернення до мирного життя супроводжується низкою викликів, зокрема необхідністю інтеграції у цивільне середовище, відновлення професійної ідентичності та адаптації до освітнього процесу.

Наукові дослідження засвідчують, що успішна професійна реалізація ветеранів після демобілізації є важливим предиктором їхнього психічного здоров'я та посттравматичного зростання, тоді як тривала безробітність і відсутність професійних перспектив пов'язані з

підвищеним ризиком депресії, зловживання психоактивними речовинами та виникненням сімейних конфліктів (Romaniuk et al., 2024; Weber et al., 2025).

Заклади професійної освіти відіграють ключову роль у забезпеченні швидкої та практико-орієнтованої підготовки фахівців. Водночас ефективність професійного навчання ветеранів детермінується рівнем сформованості готовності педагогічних працівників до професійної діяльності з цією категорією здобувачів освіти з урахуванням їхніх психологічних, соціальних та освітніх особливостей.

Ветерани як особлива категорія здобувачів освіти характеризуються специфічним життєвим досвідом, що включає участь у бойових діях, переживання стресових і травматичних подій, а також зміну соціальних ролей. Це може впливати на їхню мотивацію до навчання, когнітивні процеси, емоційний стан та особливості міжособистісної взаємодії.

Готовність педагогічних працівників до навчання ветеранів доцільно розглядати як інтегративне утворення, що поєднує взаємопов'язані компоненти:

1) **мотиваційний**, що передбачає позитивне ставлення до роботи з ветеранами, усвідомлення соціальної значущості цієї діяльності та наявність внутрішньої мотивації до професійного розвитку у цьому напрямі;

2) **когнітивний**, який охоплює знання про психологічні особливості ветеранів, наслідки пережитого стресу, основи кризової психології, принципи андрагогіки та інклюзивного навчання;

3) **діяльнісний**, що включає вміння адаптувати освітній процес, застосовувати гнучкі методи навчання, індивідуалізувати підхід, ефективно комунікувати та вирішувати конфліктні ситуації;

4) **особистісний**, який характеризується розвитком емпатії, емоційної стійкості, толерантності, стресостійкості та здатності до саморефлексії.

У жовтні 2025 року здійснено емпіричне дослідження методом анкетування педагогічних працівників закладів професійної освіти Хмельницької області. Вибірку дослідження сформували 268 педагогічних працівників із 22 закладів професійної освіти.

Результати дослідження засвідчили, що 64 % респондентів мають досвід роботи з дорослими здобувачами освіти. Водночас рівень обізнаності з принципами андрагогіки є неоднорідним: 32 % опитаних оцінюють його як високий, 38 % – як середній, тоді як 30 % характеризуються низьким рівнем відповідних знань.

Встановлено, що лише 8 % педагогічних працівників мають безпосередній досвід організації навчання ветеранів. Водночас переважна більшість респондентів (95 %) усвідомлює необхідність адаптації педагогічних методів з урахуванням їхнього життєвого досвіду, освітніх потреб та індивідуальних можливостей.

Оцінка комунікативних умінь педагогів у контексті взаємодії з ветеранами показала, що 46 % респондентів визначають їх як високі, 40 % – як середні та 14 % – як низькі. Йдеться, зокрема, про здатність до встановлення довірливих взаємин, надання емоційної підтримки, створення безпечного освітнього середовища та уникнення потенційно травматичних тригерів у процесі комунікації.

Дослідження рівня обізнаності щодо психологічних особливостей ветеранів засвідчило, що лише 28 % педагогів володіють відповідними знаннями на достатньому рівні, 62 % – частково обізнані, тоді як 11 % не мають таких знань. Зокрема, йдеться про розуміння проявів посттравматичного стресового розладу, змін у мотиваційній сфері та особливостей соціальної адаптації.

Щодо оцінки освітнього середовища, 42 % педагогів зазначили, що у їхніх закладах створено психологічно безпечний простір для ветеранів, який забезпечує атмосферу поваги, підтримки та можливість вільного самовираження без ризику стигматизації. Водночас 46 % респондентів вказали на часткову сформованість такого середовища, а 13 % – на його відсутність.

Позитивним є те, що 91 % учасників дослідження відзначили наявність налагодженої міжфахової взаємодії з практичними психологами, соціальними педагогами та іншими фахівцями, що створює додаткові можливості для комплексної підтримки ветеранів у процесі навчання.

Водночас результати дослідження засвідчили наявність запиту педагогічних працівників на підвищення професійної компетентності у зазначеній сфері. Зокрема, респонденти висловили потребу у поглибленні знань і розвитку практичних навичок щодо надання психологічної підтримки ветеранам, організації їх адаптації до освітнього середовища, застосування ефективних методів мотивації дорослих здобувачів освіти та кращого розуміння їхніх освітніх потреб.

У цьому контексті актуальним є впровадження травмоінформованого підходу, який передбачає створення безпечного освітнього середовища, підтримку, повагу до досвіду здобувачів освіти та запобігання повторній травматизації.

З метою реагування на виявлені потреби у Науково-методичному центрі професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області було організовано та проведено вебінар для фахівців психологічної служби на тему «Формування психологічної готовності педагогічних працівників до навчання ветеранів». Метою заходу було підвищення їхньої професійної компетентності щодо підтримки педагогів у процесі формування готовності до ефективної взаємодії з ветеранами.

У межах заходу представлено результати регіонального дослідження та досвід організації навчання ветеранів з інвалідністю у Шепетівському професійному ліцеї. До участі були залучені військові психологи-ветерани, які висвітлили особливості емоційних і поведінкових реакцій ветеранів, специфіку комунікації з особами, що пережили полон або отримали тяжкі поранення, а також представили техніки психологічної саморегуляції та адаптації до мирного життя в умовах професійного навчання.

Подальша діяльність Науково-методичному центрі професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області та фахівців психологічної служби спрямована на забезпечення системної методичної та психологічної підтримки педагогічних працівників у процесі навчання ветеранів.

Формування готовності педагогів до навчання ветеранів доцільно здійснювати на засадах системного підходу, що передбачає:

– організацію програм підвищення кваліфікації;

– впровадження травмоінформованих практик;

– психологічний супровід педагогічних працівників і профілактику професійного вигоряння;

– розроблення методичного забезпечення;

– розвиток міжвідомчої взаємодії.

Отже, готовність педагогічних працівників закладів професійної освіти до навчання ветеранів є важливою умовою їхньої успішної соціально-професійної реінтеграції. Вона має комплексний характер і потребує цілеспрямованого формування в умовах системної підтримки педагогів та розвитку освітнього середовища.

Сільвейстрова І. К.
Залісцівська гімназія Дунаєвецької міської ради Хмельницької області, Україна

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ШВИДКОПЛИННИХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасне суспільство живе в епоху постійних і дуже швидких змін. Глобалізація, цифровізація, економічні кризи, масові переміщення людей і складні геополітичні події створюють нову реальність, у якій кожна людина змушена шукати свої способи, як до всього цього пристосуватися. Ці процеси змінюють не тільки те, що відбувається навколо, а й глибоко впливають на внутрішній світ людини – її цінності, життєві орієнтири й уявлення про саму себе.

Людина від природи вміє пристосовуватися до нового. Вона вчиться керувати емоціями, зберігати психологічну рівновагу й знаходити в собі сили для розвитку навіть тоді, коли все навколо стає складним. Саме тому психологія особистості – це жива й гнучка система, яка постійно змінюється під впливом зовнішніх обставин, але при цьому зберігає внутрішню силу для самовдосконалення, самоконтролю та позитивних змін після важких періодів (Гриценко В. В., 2024).

У світі, де багато невизначеності, особливо важливо розвивати психологічну стійкість. Це поняття включає кілька взаємопов’язаних якостей: життєстійкість, резильєнтність і здатність протистояти стресу. Людина не просто переживає кризу, а намагається знайти в ній сенс і можливості для власного зростання.

Резильєнтність допомагає швидко відновлюватися після травматичних подій і повертатися до звичайного життя. Життєстійкість формує активне й позитивне ставлення до труднощів, перетворюючи їх на шанс краще зрозуміти себе. А стресостійкість дає змогу зберігати внутрішню рівновагу навіть у найскладніших умовах.

Дослідження показують, що резильєнтність – це не якась раз і назавжди дана риса, а динамічний процес. Він поєднує когнітивні аспекти (відкритість до нового досвіду, толерантність до невизначеності, позитивне мислення), емоційні (емоційна стабільність, емоційний інтелект, екстраверсія) та поведінкові (активний пошук рішень, просоціальна поведінка). Усе це разом допомагає людині знаходити конструктивні способи долати кризи (Афузова Г. В., Найдьонова Г. О., Кротенко В. І., 2023).

Другим важливим фактором є цифровізація. З одного боку, вона відкриває нові можливості для самовираження, спілкування, дистанційного навчання й створення спільнот. З іншого – цифрове середовище розсіює увагу, підвищує тривожність, може провокувати депресивні стани й надмірне порівняння себе з іншими. Особливо вразлива до цього молодь, яка багато часу проводить онлайн і часто втрачає самооцінку через ідеалізовані картинки чужого життя.

Водночас цифрові технології можуть бути й корисними ресурсами. Вони допомагають розвивати емоційний інтелект, створювати підтримуючі спільноти й знаходити нові форми адаптації. Тож цифрове середовище – це щось амбівалентне: воно може ускладнювати психологічну стабільність, але одночасно дає нові шляхи для гнучкості й саморозвитку (Коваль О. М., 2023).

Адаптація в кризових умовах – це перебудова системи цінностей і мотивів, пошук сенсу й ефективних способів справлятися з труднощами. Вчені виділяють три основні типи такої адаптації:

- Інтегроване зростання – це коли людина гармонійно приймає зміни й відчуває високий рівень задоволеності життям.
- Болісне зростання – глибокі внутрішні трансформації через сильні переживання, які в підсумку роблять людину зрілішою.
- Загальмоване зростання – поверхневе пристосування без справжнього розвитку, яке часто супроводжується виснаженням (Мельничук Т. В., 2024).

Особливу увагу зараз приділяють феномену посттравматичного зростання. Після війни, катастроф чи економічних криз людина іноді радикально переглядає свої пріоритети, стає ближчою до інших людей і виходить на новий духовний рівень. Але цей процес не відбувається сам собою – для нього потрібна внутрішня робота, рефлексія й підтримка оточення. Посттравматичне зростання означає не просто повернення до попереднього стану, а перехід на якісно новий рівень психологічного функціонування (Ткаченко І. С., 2024; Степаненко А. О., 2022; Музичко Л. В., 2024).

Науковці підкреслюють, що посттравматичне зростання тісно пов’язане з резильєнтністю, але це не одне й те саме. Якщо резильєнтність – це здатність відновитися після удару, то посттравматичне зростання – це вже якісна трансформація, коли людина стає більш зрілою, усвідомленою й внутрішньо сильною (Ткаченко І. С., 2024; Степаненко А. О., 2022).

Для українського суспільства, яке зараз переживає війну, ця тема особливо актуальна. Дослідження показують, що саме резильєнтність зменшує ризик посттравматичного стресового розладу й створює умови для особистісного зростання. Ті люди, які знаходять сенс у тому, що пережили, здатні не лише відновитися, а й стати носіями нових цінностей – солідарності, взаємопідтримки й внутрішньої сили.

Таким чином, посттравматичне зростання можна вважати одним із найважливіших ресурсів сучасної людини. Воно доводить, що навіть найважчі випробування можуть стати початком нового життя, де криза перетворюється на можливість, а біль – на джерело внутрішньої сили.

Отже, психологія особистості в умовах швидких змін – це складний і багатогранний процес взаємодії зовнішніх викликів та внутрішніх ресурсів. Успішна адаптація вимагає гнучкості, уміння керувати емоціями й здатності знаходити новий сенс у мінливому світі.

Щоб ефективно допомагати людям, потрібні комплексні психологічні програми, які зміцнюють адаптивні здібності, запобігають вигоранню й кризам ідентичності, а також сприяють позитивному розвитку після травм. Майбутні дослідження мають глибше вивчати ці процеси в різних вікових і соціальних групах, особливо в українському суспільстві.

Дуже важливо інтегрувати психологічну допомогу в освіту й соціальні інституції, формувати резильєнтність ще з дитинства, навчати свідомому використанню цифрових технологій і допомагати людям знаходити сенс навіть у кризах. Лише міждисциплінарний підхід – поєднання психології, соціології, педагогіки та ІТ – дозволить не просто виживати, а використовувати всі ці трансформації як каталізатор розвитку сильної, адаптивної й гармонійної особистості.

Психологічна стійкість формується не лише всередині людини, а й у взаємодії з соціальним середовищем. Тому підтримка з боку держави, громадських організацій і локальних спільнот має величезне значення. Нам потрібно формувати культуру психологічного здоров'я, де звернення по допомогу вважається нормальним і зрілим кроком.

У майбутньому саме комплексний підхід допоможе суспільству не лише виживати в умовах швидких змін, а й перетворювати їх на рушійну силу для розвитку сильної, адаптивної та гармонійної особистості. Психологічна стійкість стає не просто індивідуальним ресурсом, а стратегічним чинником виживання й процвітання цілих націй. Вона закладає основу для нової моделі суспільства, де кризу сприймають не як загрозу, а як можливість для зростання (Музичко Л. В., 2024).

Смалиус Л. Н.
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Атрибутами сучасного інформаційного, соціального середовища, у якому формується особистість молодої людини, стали такі явища як руйнівний фон воєнної тематики, невизначеність професійних перспектив, економічна нестабільність, надмірна залученість до цифрового комунікаційного простору. Поширеними способами міжособистісної комунікації стали хейтерство, булінг, вияв жорстокості. Все це зумовлює кризовість соціального середовища, яке впливає на молодь, і, як наслідок, знижує рівень оптимістичних перспектив повноцінного саморозвитку, професійної і особистісної реалізації, побудови чітких життєвих планів, конструктивного самосприйняття.

Окреслені проблеми зумовлюють виклики до сучасної вищої освіти, спонукають до пошуку та впровадження дієвих підходів до особистісного становлення і професійного розвитку майбутніх фахівців різних галузей, які будуть відбудовувати країну та відновлювати її у повоєнний час. З іншого боку, із запровадженням в Україні діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) заклади вищої освіти (ЗВО) у значній мірі переформатували свою освітню діяльність, суттєво змінили її змістове наповнення задля реалізації надважливої місії – забезпечення якості вищої освіти. Складниками якісної вищої освіти відповідно до вимог НАЗЯВО стали: високий рівень фахової компетентності кадрового складу, академічна мобільність учасників освітнього процесу, безпечність і доступність освітнього середовища, якісне наповнення навчально-методичного забезпечення, індивідуальна освітня траєкторія здобувачів вищої освіти та інші. Однак, варто зазначити, що, у ході наполегливої роботи закладів вищої освіти над відповідністю їх діяльності визначеним критеріям якості, нерідко втрачається можливість приділити належну увагу одному з пріоритетних завдань вищої освіти – особистісне становлення майбутніх фахівців, гармонійний розвиток молодої людини.

З огляду на окреслені проблеми, **метою** цієї публікації є пошук освітніх технологій і методик формування у здобувачів вищої освіти певного рівня соціально і особистісно значимих знань – психологічної грамотності. Реалізацію цього освітнього завдання представимо на основі досвіду діяльності Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Передусім, зосередимо увагу на основних характерних ознаках, які визначають запити і потреби сучасної молодої людини – студента українського закладу вищої освіти (дані узагальнено на підставі опитувань та психологічної діагностики, які проводилися серед здобувачів вищої освіти зазначеного університету упродовж 2021-2025 років):

– поєднання навчання з роботою – часто не за фахом, із незручним графіком, нестабільними умовами роботи;

– низький рівень міжособистісної комунікації у межах однокурсників/ одногрупників;

– низький рівень реалізації потреби у самоактуалізації;

– переважає середній і високий рівень емоційного вигорання;

– труднощі із самопланування̆м і самоорганізацією, не дотримання «дедлайнів» виконання завдань;

– низький рівень готовності пошуку ефективних способів подолання життєвих труднощів;

– надання переваги легко доступним шляхам пошуку навчальної інформації (чат GPT більш популярний у порівнянні з вагомими науковими джерелами);

– посилений інтерес до навчальних дисциплін, які сприяють формуванню «м'яких навичок», психологічних знань, правових компетентностей, іноземної мови;

– відсутність інтересу до суспільних (історичних, філософських) навчальних дисциплін, якщо вони не є фаховими.

Як результат, наявність означених характеристик стає перепоною на шляху формування особистості молодої людини – гармонійно розвиненої, життєздатної, спрямованої на успішну професійну і особистісну самореалізацію. Одним із ефективних шляхів подолання цієї проблеми може бути створення таких психолого-педагогічних умов освітньої діяльності ЗВО, які б відповідали критеріям якості вищої освіти та були спрямовані на формування комплексу необхідних психологічних знань (психологічної грамотності) у здобувачів вищої освіти.

Поняття «психологічна грамотність» визначаємо як комплекс базових психологічних знань, володіння якими дозволить людині здійснювати саморефлексію, застосовувати продуктивні моделі поведінки, будувати оптимальні міжособистісні стосунки, ефективно взаємодіяти у різних життєвих ситуаціях. Основними складниками психологічної грамотності можна визначити такі: сформованість «м'яких навичок», життєстійкість, адаптивність, здатність до саморефлексії і саморегуляції, стресостійкість, готовність до самоактуалізації.

З огляду на визначені складники, діяльність внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти ЧНУ імені Богдана Хмельницького поставила за мету спроєктувати варіанти реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти, яка б уможливлювала формування психологічної грамотності. У досягненні цієї мети відповідно до «Стратегії розвитку ЧНУ імені Богдана Хмельницького на період 2021-2026 років» керуємось такими підходами:

– гармонійне поєднання фундаментальності та фаховості освіти;

– оволодіння навичками, які є необхідною умовою для старту кар'єри та успішного професійного шляху;

– опанування необхідними для майбутньої професійної діяльності компетентностями, які забезпечать конкурентоспроможність на ринку праці;

– реалізація індивідуальних потреб, інтересів, спрямувань;

– формування громадянської позиції майбутнього випускника Університету.

Для досягнення цього було спроєктовано траєкторію вибору варіативної складової індивідуального навчального плану за такими принципами:

– каталог вибіркових дисциплін формується не з «випадкових» навчальних дисциплін, а з певною тематичною і змістовою спрямованістю, у результаті чого вони вивчаються не у хаотичному порядку, а в логічній послідовності, за тематикою/сферою загальних компетентностей, уникаючи повторів і формального вибору;

– каталог вибіркових дисциплін згрупований за категоріями: «фізична підготовка», «безпека і здоров'я людини», «культура», «правничі компетентності» та ін., а також включає низку курсів психологічного спрямування: «Психологія психічного здоров'я», «Психологія саморозвитку», «Емоційний інтелект», «Психологія стресу» та ін., – це забезпечує логіку формування у здобувачів світоглядних уявлень, загальних компетентностей, психологічної грамотності «м'яких навичок», а далі, на їх основі – спеціальних/фахових компетентностей.

Вивчення зазначених навчальних курсів триває на першому-третьому роках здобуття вищої освіти. Варто зазначити, що описаний принцип структурування вибіркових дисциплін уможливлює більш ретельний аналіз відповідності професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників, які забезпечують їх викладання.

Висновки. Порушені у публікації проблеми формування психологічної грамотності здобувачів вищої освіти задля збереження психологічного здоров'я молодого покоління – майбутнього української еліти у різних галузях народного господарства України, зумовлюють необхідність цілеспрямованого доповнення змісту освітніх програм освітніми компонентами психологічного змісту, які були б спрямовані на формування визначених вище складників психологічної грамотності: життєстійкості, адаптивності до нових (несприятливих) умов і обставин, здатності до саморефлексії і саморегуляції, стресостійкості, готовності до самоактуалізації.

Старостіна К. В., Лучинська О. О.
Комунальний заклад загальної середньої освіти «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради», Україна

ІНТЕГРОВАНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Проблема деструктивної поведінки підлітків у сучасному суспільстві не втрачає актуальності у зв'язку зі зростанням соціальної напруги, трансформацією ціннісних орієнтацій молоді та впливом кризових умов, зокрема воєнного стану. У науковому дискурсі деструктивна поведінка тлумачиться як система дій та вчинків особистості, що суперечать соціальним нормам, завдають шкоди як самій людині, так і її оточенню, та перешкоджають гармонійному розвитку особистості (Козирєв О. В., 2023). Сучасні українські дослідники наголошують, що деструктивна поведінка формується під впливом складної взаємодії соціальних, психологічних та педагогічних чинників, серед яких провідну роль відіграють сімейне середовище, рівень емоційної підтримки дитини, особливості міжособистісної взаємодії та умови освітнього простору (Пундєв В. С., Басько О. М., 2025).

У підлітковому віці деструктивна поведінка має специфічні прояви, що зумовлені віковими особливостями розвитку особистості. Зокрема, вона часто проявляється у формі агресивної, опозиційно-викличної, протестної поведінки, негативізму, адиктивних тенденцій та самоушкоджуючих дій, що пов'язано з кризою ідентичності, емоційною нестабільністю та потребою у самоствердженні (Павелків Р. В., 2015). Дослідники підкреслюють, що агресія як одна з форм деструктивної поведінки може виступати як реакція на фрустрацію, так і результат засвоєння деструктивних моделей поведінки в сім'ї чи соціальному оточенні (Дідик Р. Р., Співак В. В., 2023). Водночас сучасні підходи розглядають деструктивну поведінку не лише як порушення норм, а й як своєрідний сигнал про внутрішні труднощі особистості, що потребують комплексного психологічного супроводу.

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема профілактики деструктивної поведінки підлітків у закладах освіти. Українські науковці обґрунтовують необхідність переходу від фрагментарних заходів до системної профілактичної роботи, що базується на інтегрованому соціально-психологічному підході. Такий підхід передбачає узгоджену взаємодію всіх учасників освітнього процесу: педагогів, психологів, соціальних педагогів, батьків та представників соціальних служб, з метою створення безпечного та підтримувального середовища для розвитку підлітків (Пліско Є. Ю., Брусенко А. С., Шарікова-Дегтяр К. П., 2025). У цьому контексті профілактика розглядається не лише як попередження негативних проявів, а як процес формування у підлітків життєвих компетентностей, навичок саморегуляції, конструктивної комунікації та відповідальної поведінки.

Сучасні дослідження також акцентують увагу на необхідності впровадження багаторівневої профілактики, яка включає первинний, вторинний та третинний рівні впливу. Первинна профілактика спрямована на всіх учнів і передбачає створення сприятливого психологічного клімату в закладі освіти, розвиток соціально-емоційних навичок та формування позитивних моделей поведінки. Вторинна профілактика орієнтована на підлітків групи ризику та включає цілеспрямовану корекційно-розвивальну роботу, тоді як третинна передбачає індивідуальний супровід осіб із уже сформованими деструктивними проявами (Дуля О. В., Кузнєцова О. О., 2025). Важливим компонентом такої роботи є раннє виявлення ризикованих форм поведінки та своєчасне надання психологічної допомоги.

Значна увага у працях вітчизняних дослідників приділяється ролі сім'ї як важливого чинника профілактики деструктивної поведінки. Зокрема, підкреслюється, що рівень емоційної підтримки, стиль виховання, наявність довірливих стосунків між батьками та підлітками безпосередньо впливають на формування адаптивних або деструктивних поведінкових стратегій (Ковальчук О. В., 2018). У зв'язку з цим важливим напрямом профілактичної роботи є психолого-педагогічна просвіта батьків та залучення їх до спільної діяльності з освітнім закладом.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із профілактикою крайніх форм деструктивної поведінки, зокрема суїцидальної та самоушкоджуючої. Науковці наголошують на необхідності міждисциплінарного підходу, який передбачає співпрацю психологів, педагогів, медичних працівників та соціальних служб з метою забезпечення комплексної допомоги підліткам

(Гук Н. В., Гриник М. І., 2021). При цьому особлива роль відводиться розвитку у підлітків навичок емоційної регуляції, стресостійкості та формуванню підтримувального соціального середовища.

Зарубіжні дослідження доповнюють зазначені підходи, акцентуючи увагу на ефективності програм, що поєднують когнітивно-поведінкові методи, тренінги соціальних навичок та сімейно-орієнтовані інтервенції. Вони підтверджують, що інтегрований підхід до профілактики дозволяє досягти більш стійких результатів у зниженні рівня деструктивної поведінки підлітків та сприяє їх успішній соціалізації (Николаєва Т. В., Тезік Ю. М., 2025).

Практична реалізація інтегрованого соціально-психологічного підходу до профілактики деструктивної поведінки підлітків у закладі освіти передбачає системну організацію цілеспрямованої діяльності, що охоплює всі рівні освітнього середовища та базується на міждисциплінарній взаємодії фахівців. У сучасних умовах такий підхід розглядається як комплексна модель, що поєднує психодіагностичний, корекційно-розвивальний, просвітницький та соціально-педагогічний компоненти, які спрямовані на попередження та подолання деструктивних проявів у поведінці підлітків (Пліско Є. Ю., Брусенко А. С., Шарікова-Дегтяр К. П., 2025).

Одним із головних практичних аспектів є організація системної психодіагностики, що дозволяє своєчасно виявляти групи ризику та визначати індивідуально-психологічні особливості підлітків. У цьому контексті важливим є використання валідних психодіагностичних методик, спрямованих на оцінку рівня агресивності, тривожності, самооцінки, емоційної регуляції та схильності до девіантної поведінки. Як зазначають дослідники, раннє виявлення деструктивних тенденцій є основою ефективної профілактичної роботи та дозволяє запобігти їх закріпленню у поведінці (Ковальчук О. В., 2018).

Наступним важливим компонентом є реалізація корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування у підлітків адаптивних поведінкових стратегій. Практика показує, що ефективними є тренінгові заняття, орієнтовані на розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, конструктивного розв’язання конфліктів та асертивної поведінки. Зокрема, впровадження програм соціально-емоційного навчання сприяє зниженню рівня агресії та підвищенню психологічної стійкості підлітків (Дуля О. В., Кузнєцова О. О., 2025). Важливим є також використання методів арттерапії, психодрами, когнітивно-поведінкових технік, що дозволяють підліткам безпечно виражати емоції та переосмислювати власний досвід.

Суттєвим практичним напрямом є організація профілактичної роботи зі здобувачами освіти у форматі групових занять із застосуванням інтерактивних вправ, тренінгів та просвітницьких заходів. Така робота спрямована на формування у підлітків ціннісного ставлення до себе та інших, розвиток емпатії, толерантності та відповідальності за власну поведінку. Дослідники підкреслюють, що створення безпечного та сприятливого психологічного клімату в класі є важливою умовою профілактики деструктивної поведінки (Пундєв В. С., Басько О. М., 2025).

Не менш важливим аспектом є активна взаємодія з батьками, яка передбачає проведення консультацій, тренінгів, батьківських зборів та просвітницьких заходів. У межах інтегрованого підходу батьки розглядаються як повноцінні учасники профілактичного процесу, адже від рівня їхньої психологічної компетентності значною мірою залежить ефективність роботи з підлітками. Формування навичок конструктивного спілкування, емоційної підтримки та ненасильницького виховання є важливими завданнями такої взаємодії (Ковальчук О. В., 2018).

Практична реалізація інтегрованого підходу також передбачає тісну співпрацю між фахівцями закладу освіти: психологом, соціальним педагогом, класними керівниками, адміністрацією, а також взаємодію із зовнішніми соціальними інституціями, зокрема службами у справах дітей, центрами соціальних служб та медичними установами. Така міжвідомча співпраця дозволяє забезпечити комплексний супровід підлітків, які перебувають у складних життєвих обставинах або належать до групи ризику (Гук Н. В., Гриник М. І., 2021).

Особливе значення має впровадження програм формування життєвих компетентностей, які включають розвиток критичного мислення, формування стресостійкості, здатності до прийняття рішень та відповідальності за власні дії. Дослідники наголошують, що саме розвиток цих навичок є ефективним засобом профілактики адиктивної та девіантної поведінки підлітків (Павелків Р. В., 2015). У сучасних умовах доцільним є також використання інноваційних форм роботи, зокрема онлайн-програм, інтерактивних платформ та елементів гейміфікації.

Важливим елементом практичної реалізації інтегрованого підходу є моніторинг ефективності профілактичної роботи, який передбачає систематичне оцінювання змін у поведінці підлітків, рівня їхньої соціальної адаптації, емоційного стану та міжособистісних стосунків. Це

дозволяє своєчасно коригувати зміст і форми роботи відповідно до актуальних потреб учнівського середовища (Пліско Є. Ю., Брусенко А. С., Шарікова-Дегтяр К. П., 2025).

Таким чином, практичні аспекти інтегрованого соціально-психологічного підходу до профілактики деструктивної поведінки підлітків у закладі освіти полягають у комплексному поєднанні діагностики, корекції, профілактики та просвіти, що реалізуються через системну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та спрямовані на формування гармонійної, соціально адаптованої особистості підлітка.

Степанюк С. С.
Нетішинський професійний ліцей, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА У ТРАНСФОРМОВАНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У сучасних умовах трансформації суспільства, що супроводжуються глибокими соціальними, економічними та воєнними змінами, проблема збереження психічного здоров'я особистості набуває особливої актуальності. Війна в Україні, вимушене переміщення населення, втрати, невизначеність майбутнього та постійна психоемоційна напруга суттєво впливають на всі вікові категорії населення. У таких умовах діяльність психолога виходить за межі традиційних функцій і набуває нових змістових та практичних вимірів.

Сучасний психолог поєднує освітню діяльність із роботою у соціальному секторі, що дозволяє більш комплексно впливати на розвиток особистості та надання підтримки в кризових ситуаціях (Максименко, 2016; Яценко, 2015). Як зазначає С. Д. Максименко, особистість формується та розвивається у складній системі соціальних взаємодій, що зумовлює необхідність комплексного підходу до психологічної допомоги (Максименко, 2016). У свою чергу, Т. С. Яценко підкреслює важливість глибинного розуміння внутрішніх процесів особистості для ефективної психологічної підтримки (Яценко, 2015). Важливим стає вміння швидко реагувати на кризові ситуації, працювати з травматичним досвідом, а також забезпечувати як індивідуальну, так і групову психологічну підтримку.

У власній професійній діяльності реалізується поєднання роботи практичного психолога у закладі освіти (ліцеї) та діяльності у благодійному секторі. Зокрема, здійснюється психологічний супровід у межах діяльності БФ «Карітас-Нетішин УГКЦ» у проєкті «Соціально-психологічна та духовна підтримка сімей у Хмельницькій області, постраждалих від війни». Такий формат професійної реалізації дозволяє забезпечити більш комплексний та системний підхід до роботи з різними категоріями клієнтів.

Робота у закладі освіти спрямована на профілактику психоемоційних труднощів, розвиток особистісних ресурсів учнів, формування навичок саморегуляції, емоційної грамотності та ефективної комунікації. За Д. Гоулманом, емоційний інтелект є ключовим фактором успішної соціалізації та психологічного благополуччя особистості (Goleman, 1995). Використання інтерактивних методів, тренінгових занять та арттерапевтичних технік сприяє активізації внутрішніх ресурсів учнів та розвитку їх життєстійкості. Особлива увага приділяється роботі з підлітками, які перебувають у складному віковому періоді становлення особистості та водночас зазнають впливу зовнішніх стресогенних чинників.

Паралельно діяльність у благодійному фонді передбачає роботу з сім'ями, які постраждали від війни. Це, зокрема, внутрішньо переміщені особи, сім'ї військовослужбовців, родини, які пережили втрати або перебувають у стані хронічного стресу. У межах проєкту здійснюються:

- індивідуальні психологічні консультації;
- групові заняття для дітей, підлітків та дорослих;
- кризове консультування;
- робота з травматичним досвідом та емоційними станами (тривога, страх, апатія, виснаження);
- розвиток навичок стресостійкості та відновлення внутрішніх ресурсів.

Важливою складовою є інтеграція духовного компоненту у процес психологічної підтримки, що сприяє зміцненню внутрішніх опор особистості, формуванню відчуття сенсу та надії. Такий підхід дозволяє враховувати цілісність людини як біо-психо-соціально-духовної істоти.

В умовах війни діяльність психолога пов'язана з підвищеним емоційним навантаженням та ризиком професійного вигорання. К. Маслач визначає вигорання як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності (Maslach, 2003).

Тому важливою складовою професійної діяльності є розвиток навичок саморегуляції, супервізія та підтримка професійної спільноти.

Поєднання діяльності у різних професійних середовищах сприяє розширенню професійного досвіду психолога, розвитку гнучкості мислення та здатності ефективно працювати з різними категоріями клієнтів. Такий підхід дозволяє більш глибоко розуміти потреби людей, адаптувати методи роботи відповідно до конкретних умов та забезпечувати більш якісну психологічну допомогу.

Висновки. Поєднання роботи в освітньому та соціальному середовищах суттєво підвищує ефективність психологічної допомоги, оскільки дозволяє забезпечити більш цілісну підтримку особистості. Міжсекторальна діяльність сприяє розвитку професійних компетентностей психолога та формуванню комплексного підходу до вирішення запитів клієнтів. Водночас інтеграція психологічних і духовних ресурсів є важливим чинником підвищення стресостійкості та відновлення психоемоційного стану людей, які зазнали травматичних подій. У таких умовах сучасний психолог постає як мобільний, гнучкий фахівець, здатний ефективно працювати в ситуаціях невизначеності та постійних суспільних трансформацій.

Тафінцева С. І.
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

ПСИХОЕДУКАЦІЯ ЯК ФАКТОР ЗМІЦНЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Сучасний соціокультурний простір України характеризується високим рівнем екзистенційної невизначеності, зумовленої військовою агресією та соціально-економічною нестабільністю. У таких умовах сім’я стає первинною ланкою, що приймає на себе основний психологічний удар, а батьківська резильєнтність виступає фундаментальною основою для емоційного благополуччя дитини. Психологічна стійкість дорослих у кризовий період не є статичною рисою, а являє собою динамічний процес адаптації, що потребує постійного відновлення когнітивних та емоційних ресурсів. Як зазначають дослідники, культура психічного здоров’я в суспільстві все ще потребує стратегічної уваги, оскільки низька поінформованість населення про механізми стресу знижує загальний адаптивний потенціал родин (Миколайчук М., 2013).

Психоедукація в роботі дитячого психолога сьогодні переростає межі простого інформування, перетворюючись на комплексну психотехнологію зміцнення внутрішніх опор батьків. Вона дозволяє нормалізувати стан особистості через роз’яснення психофізіологічних механізмів реагування на травму (Борисова О., 2023). В умовах хронічного стресу батьки часто вичерпують свій ресурс, намагаючись захистити дітей, що призводить до викривленого сприйняття поведінкових проявів дитини. Психоедукаційний підхід стає тим «когнітивним якорем», який повертає дорослим відчуття контролю над ситуацією та допомагає адекватно інтерпретувати емоційні реакції підлітків (Тафінцева С., 2024).

Одним із ключових аспектів зміцнення резильєнтності є дестигматизація та нормалізація батьківського досвіду. Досить часто дорослі відчувають провину за власну тривогу чи безсилля, що лише поглиблює кризу. Використання соціально-психологічних технологій протидії стигматизації дозволяє батькам прийняти власні почуття як природну відповідь на кризові обставини (Коробка Л., 2022). Це створює підґрунтя для переходу від позиції «звинувачення себе чи дитини» до позиції конструктивної підтримки. Важливу роль у цьому процесі відіграє підготовка психолога до застосування едукаційних стратегій, що дозволяє фахівцю виступати не лише діагностом, а й фасилітатором сімейних змін (Бульченко Д., 2024).

Практична реалізація психоедукаційної підтримки в системі психосоціальної допомоги сім’ям, що опинились у складних обставинах, базується на принципах партнерства (Панок В., 2019). Психолог допомагає батькам вибудувати нову модель взаємодії з дитиною, де межі контролю трансформуються у простір довіри та передбачуваності. Західний досвід підтверджує, що залучення батьків до психоедукаційних груп значно покращує поведінкові показники в сім’ї та сприяє зниженню загального рівня тривожності (Berge J., 2013). Особливо важливою є форма подачі інформації: делікатна комунікація результатів оцінювання стану дитини запобігає виникненню захисних реакцій у батьків та стимулює їх до активної співпраці (Fusco M., 2024).

В контексті зміцнення резильєнтності психоедукація дозволяє батькам усвідомити важливість розмежування власних емоційних станів та потреб дитини. В умовах війни, коли

рівень стресу є критичним, батьки часто несвідомо перетворюють дітей на емоційний «буфер». Психоедукаційні заходи спрямовують увагу дорослих на відновлення власного ресурсу («принцип кисневої маски») та легалізацію самопідтримки як необхідної умови виживання всієї сімейної системи (Сухіна І., 2023). Розуміння того, що дитяча закритість чи агресія є формою захисту, а не особистою атакою на авторитет батьків, суттєво знижує напругу всередині дому.

Окремим вектором психоедукаційної роботи є зміцнення міжпоколінних зв'язків та підтримка сиблінгової взаємодії. Резильєнтність родини посилюється, коли батьки усвідомлюють значущість підтримки стосунків між усіма дітьми, включаючи дорослих братів чи сестер, які можуть виступати додатковим ресурсом стабільності (Тафінцева С., 2024). Психолог через едукаційні зустрічі допомагає батькам подолати інфантильні чи деспотичні тенденції у вихованні, акцентуючи увагу на важливості передбачуваності батьківських реакцій та фінансової стабільності як складових базової безпеки дитини.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що психоедукація виступає стратегічним інструментом підтримки батьківської резильєнтності в сучасних умовах. Вона забезпечує когнітивну структурованість досвіду, знижує рівень суб'єктивної тривоги та надає батькам дієві інструменти для управління сімейною динамікою.

Зокрема, центральним аспектом психоедукаційного впливу є забезпечення когнітивної структурованості досвіду батьків. В умовах хронічної напруги психіка дорослого часто стикається з дефіцитом передбачуваності, що породжує відчуття хаосу. Психоедукація допомагає впорядкувати цей досвід, вибудовуючи чіткі логічні зв'язки між зовнішніми викликами та внутрішніми реакціями дитини. Розуміння того, що поведінкові прояви дитини (агресія, замкнутість або регресія) є не ознаками виховної поразки, а закономірними захисними механізмами психіки, повертає батькам відчуття компетентності. Когнітивна ясність дозволяє змінити ставлення до проблеми, вона перестає бути некерованою катастрофою і перетворюється на зрозумілий процес, що піддається корекції та супроводу.

Паралельно з когнітивним впорядкуванням психоедукація ефективно знижує рівень суб'єктивної тривоги. Тривожність батьків у часи невизначеності зазвичай живиться відчуттям самотності у власних переживаннях та соціальною стигмою «недостатньо хорошого батьківства». Психоедукаційний підхід працює через механізм нормалізації, адже легалізація почуттів безсилля, гніву чи розпачу знімає з дорослих тягар провини. Коли батьки усвідомлюють, що їхні реакції є природною відповіддю на ненормальні обставини, інтенсивність фонової тривоги спадає. Емоційне розвантаження дорослого безпосередньо впливає на дитину, так як стабільна материнська/батьківська фігура стає надійним «контейнером», здатна витримувати напругу зростаючого покоління без ризику емоційного зриву.

Також важливою складовою психоедукації є надання батькам дієвих інструментів для управління сімейною динамікою. Знання лише тоді стають ресурсом стійкості, коли вони втілюються у конкретні алгоритми взаємодії. Це передбачає навчання навичкам емпатійного слухання, технікам валідації почуттів та мистецтву встановлення гнучких, але надійних кордонів. Психоедукація допомагає батькам опанувати мистецтво створення «острівців безпеки» через ритуали та передбачуваність родинного життя. Особлива увага приділяється вмінню розмежовувати власні емоційні стани від потреб дитини, що запобігає використанню молодших членів сім'ї як емоційного буфера в міжособистісних конфліктах дорослих.

А трансформація батьківської позиції від пасивної розгубленості до відповідальної обізнаності виступає ключовим фактором превенції психосоматичних та емоційних розладів у дітей. Замість того, щоб боротися з симптомами дитячої дезадаптації, психоедукація зміцнює саму основу сімейної системи – батьківську стійкість. Наявність чітких інструментів управління стосунками та розуміння механізмів психічного розвитку дозволяє родині не просто виживати, а й знаходити ресурси для розвитку навіть у кризових умовах.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що інвестиція психолога в обізнаність та емоційну грамотність батьків є найбільш ефективним способом захисту дитини. Психоедукація формує резильєнтність майбутнього покоління через зміцнення теперішнього, створюючи умови, за яких дитина відчуває підтримку, а дорослий відчуває власну силу бути цією підтримкою. Такий підхід забезпечує стійкість особистості до викликів невизначеності, закладаючи фундамент ментального благополуччя нації в довгостроковій перспективі.

Тимофієнко В. О.
Новокаховський приладобудівний фаховий коледж, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У сучасному суспільстві феномен тривожності набуває особливої значущості через зростання рівня стресу, соціальної невизначеності, інформаційного перевантаження та глобальних криз. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (WHO, 2023), тривожні розлади є одними з найпоширеніших психічних проблем, що вражають понад 300 мільйонів людей у світі.

В українському суспільстві актуальність проблеми тривожності особливо зросла в умовах соціально-економічних криз, пандемії COVID-19 та воєнних подій останніх років. Ці фактори створюють хронічний фон стресу, який підвищує рівень особистісної та соціальної тривожності. Водночас тривожність розглядається не лише як деструктивний стан, а й як адаптивний механізм, що сигналізує про можливу небезпеку та мобілізує ресурси особистості.

Необхідно чіткого розмежувати понять "тривога", "страх" і "тривожність" у психологічних дослідженнях, адже ці терміни нерідко використовуються як синоніми, що призводить до теоретичної плутанини. Водночас кожне з них має власний зміст, механізми виникнення та психологічні наслідки для особистості.

Страх визначається як емоційна реакція на реальну або безпосередню загрозу, що має конкретне джерело. Це короткочасний стан, який спрямований на виживання й мобілізацію організму.

Тривога, на відміну від страху, є реакцією на очікувану або невизначену небезпеку, коли об'єкт загрози не є конкретним чи усвідомленим. Вона пов'язана з передчуттям можливих несприятливих подій і виконує сигнальну функцію, попереджаючи про потенційну небезпеку.

Тривожність же – це стійка індивідуально-психологічна властивість особистості, що проявляється у схильності переживати тривогу в широкому колі ситуацій. Вона виступає як риса характеру або як емоційно-мотиваційний стан, що впливає на поведінку, когнітивну діяльність та психічне здоров'я людини.

Проблема тривожності посідає центральне місце в сучасній психологічній науці, що підтверджується багатством концепцій і моделей її пояснення. Різні дослідники розглядають цей феномен з позицій структури особистості, когнітивних процесів, соціального функціонування та біологічних передумов. Узагальнення наукових підходів дає змогу розкрити складну природу тривожності як психічного явища.

Перші спроби кількісного вимірювання тривожності належать Дж. Тейлор, яка створила "Маніфестний тест тривожності". Її підхід започаткував традицію об'єктивного вимірювання індивідуальних відмінностей у рівні тривожності через самозвіти.

Пізніше Ч. Спілбергер розробив Шкалу тривоги (STAI), виокремивши особистісну (Т–властивість) та ситуативну (Т–стан) форми. Ця модель отримала широке емпіричне підтвердження та стала основою для численних психологічних досліджень і тестових методик.

Особистісна тривожність, за Ч. Спілбергером (Spielberger C., 1970), є стійкою рисою, яка зумовлює схильність індивіда сприймати широкий спектр ситуацій як потенційно загрозливі. Натомість ситуативна тривожність є тимчасовою реакцією на конкретні події, що сприймаються як виклик або небезпека.

У мотиваційній психології Х. Хекхаузен (Heckhausen H., 1989) трактував тривожність як емоційну реакцію, що тісно пов'язана з боязню невдачі. Він зазначав, що високотривожні люди виявляють підвищену чутливість до ситуацій оцінювання, соціальної критики чи невдач, що знижує їхню ефективність у діяльності. Водночас позитивна оцінка або інформація про успіх може, навпаки, стимулювати їхню активність. Такий підхід акцентує на адаптивній функції тривожності, яка допомагає людині підвищувати рівень відповідальності та мобілізації у складних умовах.

Згідно з концепцією Р. Мея (May R., 1977), тривога є екзистенційним феноменом, притаманним самій природі людського буття. Учений розрізняв нормальну і невротичну тривогу. Нормальна тривога – природна і пропорційна ситуації, вона допомагає особистості усвідомити значущість власних цінностей та відповідальність за вибір. Невротична ж тривога є непропорційною загрозі, супроводжується внутрішнім конфліктом і захисними механізмами.

Таким чином, у межах цього підходу тривожність трактується як неминучий компонент самосвідомості, що сприяє особистісному зростанню.

У психоаналітичній традиції З. Фрейд (Freud S., 1926) розглядав тривогу як сигнал внутрішнього конфлікту між потягами "Воно" і моральними заборонами "Над-Я".

К. Хорні (Horney K., 1937) доповнила це уявлення, трактуючи тривожність як наслідок внутрішньої ворожості та відчуження від власного "Я", що виникає внаслідок фрустрованих базових потреб у безпеці та любові. Ці підходи пояснюють тривожність як внутрішній конфлікт і механізм психологічного захисту.

У межах соціально-психологічного підходу тривожність розглядається як продукт соціалізації, результат взаємодії особистості з оточенням, системою очікувань і норм

Отже, можна констатувати, що феномен тривожності був предметом уваги багатьох відомих психологів, серед яких З. Фрейд, К. Хорні, Р. Мей, Дж. Тейлор, Х. Хекхаузен, Ч. Спілбергер та інші.

Узагальнення їхніх підходів дає підстави розглядати тривожність як складний, багатовимірний феноменом, який поєднує емоційні, когнітивні, мотиваційні та соціальні компоненти. Її наукове осмислення пройшло еволюцію від психоаналітичного тлумачення як несвідомого конфлікту до сучасних когнітивно-поведінкових та соціальних підходів, що розглядають її як важливий чинник адаптації. Розуміння різних наукових підходів до тривожності дає змогу глибше усвідомити її природу, функції та роль у забезпеченні психічного здоров'я особистості. Сучасна психологічна наука розглядає тривожність не лише як негативне явище, але й як потенційне джерело розвитку, саморегуляції та особистісного зростання.

Тимчик О. М.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

КОНФЛІКТИ ПОКОЛІНЬ У СІМ'Ї: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА ШЛЯХИ ГАРМОНІЗАЦІЇ

Конфлікт між поколіннями, знаний ще з античності, у сучасній українській сім'ї набув особливої гостроти. Війна, економічна нестабільність, вимушене співіснування трьох поколінь («прабатьки – батьки – діти») загострюють протиріччя між віковими групами, що мають різний життєвий досвід, ціннісні орієнтації та комунікативні стилі. Метою роботи є визначення психологічних чинників конфліктів у трипоколінній сім'ї та окреслення шляхів їх подолання.

Проблема «батьків і дітей» має давню історію. К. Мангайм (1928) наголошував, що люди однієї вікової когорти, переживаючи спільні історичні події, формують схожу свідомість. Х. Ортега-і-Гассет (1966) розглядав покоління як «динамічний компроміс між масою та індивідом». Сучасна теорія поколінь В. Штрауса і Н. Хоува (1991) акцентує ціннісні розбіжності між віковими когортами, виділяючи такі генерації як бебі-бумери, покоління X, Y, Z, кожна з яких має унікальний набір цінностей, сформованих під впливом історичних подій та технологічних змін. Українські дослідники (В. М. Заіка, 2018; Н. О. Довгань, 2020) адаптували цю теорію до національного контексту, врахувавши історичні події – війни, голодомор, Чорнобиль, здобуття незалежності, що дозволило створити власну періодизацію поколінь, яка враховує специфіку українського досвіду.

Найчастіше конфлікти в трипоколінній сім'ї виникають через:

1) виховання дітей – прабатьки часто орієнтуються на власний досвід, що не збігається з сучасними педагогічними підходами;

2) розподіл побутових обов'язків та фінансів – спільне проживання загострює питання власності та особистого внеску;

3) ціннісні відмінності – старші орієнтовані на колективізм, безпеку, традицію; молодші – на індивідуалізм, відкритість до змін, гедонізм (Р. Я. Любенко, К. С. Мальцева, 2018);

4) боротьбу за вплив та автономію – прабатьки прагнуть зберегти контроль, а молодші – самостійності;

5) порушення психологічних кордонів – непрохані поради, втручання у виховання онуків, підрив авторитету батьків.

Поряд із зовнішніми факторами діють глибинні, часто неусвідомлювані механізми. О. А. Чаркіна (2018) доводить, що комплекс провини та сімейна лояльність транслюються з

покоління в покоління через неявну сімейну «бухгалтерію» – нащадки несвідомо беруть відповідальність за невирішені конфлікти предків, що може виявлятися в забороні на успіх, щастя чи особисту свободу. Ці процеси часто підкріплюються сімейними міфами («у нашій родині всі невдахи»), які програмують молодше покоління на повторення деструктивних сценаріїв. Водночас генеративність – потреба дорослої людини передавати досвід наступним – стає ресурсом гармонізації (О. О. Вовчик-Блакитна, 2019). Генеративність реалізується через турботу про дітей та онуків, передачу традицій, створення чогось цінного для майбутнього, що надає життю сенсу і зміцнює міжпоколінні зв'язки.

Війна додає нових викликів. Згідно з даними О. П. Вишневської (2022), у 43 % сімей стосунки зміцнилися (переосмислення цінностей, згуртування), а в 25 % – погіршилися через різне сприйняття загроз та емоційну нестабільність. Вимушене проживання трьох поколінь разом унаслідок міграції або втрати житла підсилює напругу, особливо у лініях «свекруха – невістка» та «теща – зять» (А. В. Галичанська, 2020). Крім того, війна призводить до втрати звичного укладу, зміни соціальних ролей (жінки часто залишаються єдиними годувальницями, чоловіки – на фронті), що також впливає на розподіл відповідальності та може провокувати конфлікти.

Як допомогти родині подолати конфлікти? Практичні психологи пропонують такі кроки:

1) чітко розподілити ролі – бабусі й дідусі мають бути підтримкою, а не замінювати батьків; батьки – головні у вихованні, і це мають визнавати всі члени родини;

2) поважати особисті межі – уникати непроханих порад, не критикувати вибір дітей, не ставати на бік онуків у суперечках з батьками (А. Ящишина, 2019); важливо пам'ятати, що навіть найкращі наміри можуть сприйматися як втручання;

3) розвивати емпатію та діалог – говорити про почуття, шукати спільні рішення замість звинувачень; корисним є використання «Я-повідомлень» («мені боляче, коли...», «я хвилююся, що...»);

4) залучати старших до конкретних справ, де вони можуть бути корисними (супровід дитини до школи, допомога з уроками, спільне дозвілля); це дає їм відчуття потрібності та зменшує бажання втручатися у виховання;

5) зберігати традиції, але бути відкритими до нового – спільне приготування страв, святкування, розповіді про минуле створюють «банк світлих спогадів»; водночас готовність старших навчатися новому від молодших (користування гаджетами, нові технології) вирівнює статуси та формує атмосферу взаємоповаги.

Отже, конфлікти поколінь у трипоколінній сім'ї не є фатальною неминучістю, а радше сигналом про потребу перегляду правил взаємодії. Усвідомлення внутрішніх механізмів (комплексу провини, сімейної лояльності) та впровадження конструктивних стратегій (діалог, повага до кордонів, спільна діяльність) дають змогу перетворити конфлікт на ресурс розвитку родини. Подальше дослідження передбачає емпіричну діагностику рівня конфліктності в українських сім'ях (із використанням методик К. Томаса, FACES-3, опитувальників батьківського ставлення) та апробацію програми гармонізації міжпоколінних відносин, спрямованої на розвиток навичок ефективної комунікації, емпатії та спільної діяльності представників різних поколінь.

Ткаченко Т. О.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ВПЛИВ ДИТЯЧИХ ТРАВМ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Сьогодні в умовах війни в Україні, загострення економічних проблем, соціально-політичних конфліктів, міграції, сімейних криз та інших суспільних трансформацій, зростає потреба в глибокому вивченні умов збереження життєстійкості людини та її психологічної стабільності. А для цього слід звернути погляд на джерело і умови формування та розвитку особистості та побачити і дослідити вплив дитячих емоційних травм на неї. Розгляд та вивчення можливих наслідків від психологічних травм дитинства для психічного здоров'я і адаптації особистості допоможуть практикуючим психологам в роботі і сприятиме розробці ефективних методів психологічної підтримки та реабілітації.

Особистість є динамічною структурою, яка формується в процесі свідомої діяльності й спілкування людини і являє собою соціально зумовлену систему психічних якостей індивіда, яка

може змінюватись з часом під впливом зовнішніх умов і внутрішнього розвитку. Особистість – це комплексна концепція, що відображає унікальні характеристики, риси, властивості та поведінку людини, які визначають її індивідуальний стиль життя, спосіб сприйняття світу, реакції на зовнішні події та міжособистісні взаємини (Український психологічний ХАБ, 2026 https://www.psykholoh.com/post/ %D0 %BE %D1 %81 %D0 %BE %D0 %B1 %D0 %B8 %D1 %81 %D1 %82 %D1 %96 %D1 %81 %D1 %82 %D1 %8C- %D1 %86 %D0 %B5).

Даніел Гоулман (Daniel Goleman, 1995) – американський психолог, науковий журналіст, автор бестселера «Емоційний інтелект» вказує, що дані загальнонаціональної статистичної вибірки з понад 2000 американських дітей спочатку в середині 1970-х, а потім наприкінці 1980-х продемонстрували довгострокову тенденцію до зниження основних емоційних і соціальних навичок, при цьому за останні кілька десятиліть кількість убивств серед підлітків збільшилася в 4 рази, кількість самогубств – в 3 рази, кількість зґвалтувань подвоїлася.

Усе це є результатом значних змін, що відбулися в суспільстві і продовжують відбуватися через економічні та політичні причини, наслідком яких стало зменшення часу міжособистісного живого спілкування батьків з дітьми та дітей з однолітками. Натомість протягом історії розвитку людства діти здобували основні емоційні й соціальні навички, потрібні їм для розвитку особистості, від спілкування з батьками, родичами та однолітками.

Отже, ключові навички міжособистісного спілкування, яких навчаються в дитинстві, є тим фундаментом, що дає можливість зрозуміти і впоратися з емоціями та відчуттями, що їх турбують, забезпечує контроль над імпульсами і навчає емпатії. А ці навички, у подальшому, забезпечують здатність впоратися з тривогою та депресією, що, своєю чергою – запобігає розвитку зловживання алкоголем, наркотиками та інших залежностей.

Також під час проведення онлайн-дослідження, працюючи над кваліфікаційною роботою на здобуття рівня вищої освіти «магістр» щодо впливу дитячих травм на розвиток особистості, серед 40 респондентів дорослого віку, які добровільно погодилися на участь, понад 80 % респондентів назвали «спілкування з близькими (сім'я, друзі)» – головним ресурсом в якості підтримки, який найбільше сприяє почуттю загального благополуччя.

В дитинстві відсутність психологічно здорового спілкування або наявність травмуючого досвіду є одним з джерел дитячих психологічних травм.

Чітке розмежування понять «психологічна травма», «психічна травма», «психотравма» в працях сучасних психологів і психіатрів відсутнє. Спільним в них є те, що їх виникнення пов'язане, перш за все, з обставинами життя і подіями, які виходять за межі досвіду індивіда, та є болісними переживаннями – відчуттям безпорадності та жаху. **Психічна травма** – це порушення цілісності функціонування психіки, спричинене такою ситуацією, яка суб'єктивно інтерпретується як непереборна та незвичайна внаслідок недостатності захисних механізмів; викликає в подальшому глибокі емоційні переживання (Паливода Л. І., 2021).

Існує багато різних типологій психологічних травм, одним з них є поділення на:

1. **Гостра травма**, що виникає в результаті сильного стресу спричиненого раптовою подією, як приклад, це може бути автомобільна аварія, фізичне та сексуальне насилля.

2. **Хронічна травма** виникає внаслідок постійного перебування в стресових умовах, які часто повторюються. Як приклад, це може бути домашнє насилля, булінг.

3. **Комплексна травма** виникає, коли людина проживає чисельні стресові події, які трапляються одна за одною, і ніяк не можна на них вплинути. В людини може з'являтися відчуття пастки, а у майбутньому вона може втратити відчуття безпеки, розвинути сильну тривожність.

4. **Вторинна травма** виникає, коли людина стає свідком страждань інших людей. Вона може виникати через втому від співчуття та емпатії, скерованої на інших. Як приклад це можуть бути люди, чиї професії пов'язані з допомогою та реагуванням на хаос.

5. **Травма дитинства** з'являється, коли дитина стає свідком або учасником складних травмуючих ситуацій. Така травма може вплинути на подальший розвиток. До прикладу травм належить насилля, розлучення батьків, емоційна самотність (Анохіна В., 2023).

Коли навички подолання та адаптації до криз у дитячому віці ще не розвинуті, негативний вплив суспільного середовища може стати травмуючим для дитини. Будь-який досвід, який порушив базові почуття безпеки, стабільності, цінності чи довіри дитини – є психологічною травмою дитинства.

Такі переживання, як дитячі травми, у дорослому віці можуть мати довготривалі наслідки для особистості, проявляючись через невротичні та тривожні розлади, депресію та посттравматичний стресовий розлад, а фізичне чи сексуальне насильство у дитинстві значно

підвищує ймовірність багаторазових спроб суїциду та схильності до самоушкодження в дорослому віці.

На емоційному рівні реакція на перенесену травму може проявлятися, як страх та фобії, емоційна нестабільність, підвищена недовіра і підозрілість, тривожність та депресії. На когнітивному рівні – погіршення концентрації та уваги, порушення пам'яті, затримка в інтелектуальному розвитку. На поведінковому рівні може спостерігатися ворожість, впертість, конфліктність, що призводить до дезадаптації в спілкуванні та поведінці (Дзюба Т. М., 2012).

Вплив дитячих травматичних переживань, таких, як емоційне ігнорування, насильство чи втрата прив'язаності на формування «Я-концепції» у дорослому віці підтверджують проведені наукові дослідження. Теорія прив'язаності Джона Боулбі, праці Бессела ван дер Колка демонструють, як ці травми формують негативні когнітивні схеми, підвищують соціальну тривожність та проявляються через психосоматику (Шеремет В. В., 2025).

Але чи буде для людини ситуація травмуючою або стресовою залежить від захисних механізмів індивідууму і від зовнішнього середовища. Травмованою особистість стає, якщо їй не вдалося трансформувати біль у досвід.

Тож важливо розуміти, що не всі, хто пережив емоційну травму в дитинстві, страждатимуть від згубних наслідків у дорослому віці. Певні особистості можуть виробити резильєнтність і навчитися навичок подолання, які дозволять їм упоратися з труднощами. Важливим фактором є усвідомлення, а також інтеграція перенесеного досвіду, що дає змогу уникнути повторення деструктивних сценаріїв поведінки. Для подолання наслідків дитячої психотравми та покращення психічного та фізичного здоров'я у дорослому житті тим, хто пережив несприятливі події, буде дуже корисне раннє втручання та психологічна підтримка.

Таким чином, саме вплив дитячих психотравм може поширюватися за межі дитячого віку людини і закарбовуватися у формуванні психологічних рис, емоційного реагування, патернів поведінки в дорослому віці. Тому необхідно глибше вивчати механізми впливу несприятливого досвіду дитинства на розвиток особистості в дорослому віці, а також особливості збереження життєстійкості та психологічної стабільності осіб після перенесених травматичних подій для розробки ефективних методів психологічної допомоги й реабілітації у різних психотерапевтичних підходах.

Тоцька В.
Дрогобицький педагогічний університет імені Івана Франка
Спринська З.
Дрогобицький педагогічний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Сучасні умови життя характеризуються високим рівнем невизначеності, нестабільності та постійними соціальними змінами, що суттєво впливає на психоемоційний стан людини і сприяє зростанню тривожності. Переживання тривожності в умовах сучасності має свої специфічні особливості, зокрема підвищену інтенсивність, тривалість і частоту проявів, що пов'язано з інформаційним перевантаженням, впливом соціальних мереж, воєнними подіями та глобальними кризами. Тривожність може проявлятися як на психологічному рівні (почуття напруження, страху, невпевненості), так і на фізіологічному (підвищене серцебиття, порушення сну, втома), що ускладнює повсякденне функціонування особистості.

Ключову роль у виникненні тривожності відіграють структури головного мозку. Насамперед це мигдалеподібне тіло (амигдала), яке відповідає за швидке розпізнавання небезпеки та запуск емоційної реакції страху. Гіпокамп бере участь у формуванні пам'яті про небезпечні події та допомагає порівнювати поточну ситуацію з попереднім досвідом. Префронтальна кора відповідає за раціональне мислення та контроль емоцій; саме вона може «гальмувати» надмірну тривогу, якщо оцінює ситуацію як безпечну. При підвищеній тривожності часто спостерігається дисбаланс: надмірна активність амигдали та недостатній контроль з боку префронтальної кори.

Нервова система, зокрема вегетативна (автономна), безпосередньо реалізує реакцію тривоги. Активується симпатичний відділ, який запускає реакцію «бий або тікай». У результаті прискорюється серцебиття, підвищується артеріальний тиск, частішає дихання, розширюються

зіниці, напружуються м’язи. Це готує організм до швидкої дії. Водночас пригнічується діяльність парасимпатичної системи, яка відповідає за відновлення і розслаблення. Якщо тривожність триває довго, баланс між цими системами порушується, що може призводити до хронічного напруження та виснаження організму.

Важливу роль відіграє ендокринна система, зокрема так звана гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь. У відповідь на стрес гіпоталамус виділяє відповідні сигнали, які стимулюють гіпофіз, а той, у свою чергу, активує наднирники. Наднирники виділяють гормони стресу – адреналін і кортизол. Адреналін забезпечує швидку реакцію організму: підвищує частоту серцевих скорочень, покращує кровопостачання м’язів, підвищує готовність до дії. Кортизол діє довше – він підтримує організм у стані підвищеної готовності, впливає на обмін речовин і допомагає справлятися з тривалим стресом. Однак хронічно підвищений рівень кортизолу може мати негативні наслідки: порушення сну, зниження імунітету, проблеми з концентрацією.

На рівні суб’єктивних відчуттів тривожність часто описується як внутрішня напруга, неспокій або відчуття загрози без чітко визначеного джерела. Людина може переживати постійне очікування небезпеки, труднощі з концентрацією уваги, а також нав’язливе прокручування можливих негативних сценаріїв. Емоційно це супроводжується відчуттям страху, дратівливості або внутрішньої нестабільності.

Тілесні прояви тривожності є різноманітними та можуть охоплювати кілька систем організму.

З боку серцево-судинної системи спостерігається прискорене серцебиття (тахікардія), відчуття «перебоїв» у роботі серця, підвищення артеріального тиску або пульсація в різних частинах тіла. Часто люди описують це як «серце вискакує з грудей». Дихальна система реагує поверхневим, прискореним диханням, відчуттям нестачі повітря або неможливістю зробити глибокий вдих. У деяких випадках виникає гіпервентиляція, що може призводити до запаморочення чи відчуття нереальності. М’язова система характеризується підвищеним тонусом: напруження в ділянці шиї, плечей, спини, підшлункової залози, шлунка або щелепи. Можуть виникати тремор (тремтіння), мимовільні посмикування м’язів, відчуття скутості або, навпаки, внутрішнього «тремтіння».

З боку шлунково-кишкового тракту тривожність часто проявляється як нудота, дискомфорт у животі, спазми, відчуття “вузла” в шлунку, діарея або зміни апетиту. Ці симптоми пов’язані з тісним зв’язком між центральною нервовою системою та ентеральною нервовою системою. Також характерними є вегетативні реакції: підвищене потовиділення, холодні або вологі долоні, озноб або відчуття жару, поколювання в кінцівках. У деяких випадках виникає відчуття оніміння або «повзання мурашок» по шкірі.

Окремо варто зазначити порушення сну: труднощі із засинанням, поверхневий сон, часті пробудження або ж різке пробудження зранку, відчуття виснаження після сну.

Що ж ми можемо зробити та як покращити стан? *Один з перших кроків, замінити питання* “Чому мені тривожно?” на “Коли саме мені важко, а коли стає легше?”, “А як саме змінюється тривога протягом дня?”. Нотувати та робити висновки в напрямку. “Коли стає легше та що я можу зробити для цього?”

Популярним методом є Mindfulness (майндфулнес). У загальному світовому розумінні майндфулнес (усвідомленість) як техніка – це спосіб тренування уваги, спрямований на свідоме, цілеспрямоване перебування в теперішньому моменті з прийняттям і безоцінним ставленням до власного досвіду. Еллен Лангер, професорка психології, яка вже більше 40 років досліджує майндфулнес в повсякденному житті, пояснює що стан усвідомленості, стан “Майндфулнес” це не про практику, а про спосіб життя. Еллен Лангер зазначає, коли людина усвідомлює межі власного знання і визнає неможливість повністю передбачити події, а також приймає невизначеність як природну частину життя, вона стає більш уважною і глибше залученою в теперішній момент. Така залученість дозволяє вивільнити психічну енергію, яка зазвичай витрачається на оцінювання ситуацій і тривожні роздуми про можливі майбутні труднощі. Ключовою протилежністю цього стану є «mindlessness» – автоматичне функціонування, при якому поведінка визначається заздалегідь сформованими категоріями, стереотипами та минулим досвідом, що часто призводить до помилок сприйняття і втрати чутливості до змін.

Почати можна з: щодня робити мінімум одну дію, на яку буде сфокусована ваша увага. Наприклад: чистити зуби і в цей час не думати ні про що, окрім зубів та процесу чищення, задавати собі питання: ”Як щітка проходить по моїх зубах?”, “Що я відчуваю? Мені приємно чи ні?”, “Яка на смак зубна паста?” і т. д. З часом збільшувати кількість усвідомлених дій.

Пізнайте нові шляхи до роботи або ж йдіть старими, роззирніться навколо та звертайте увагу на нове, щось, що ніколи не помічали. Наш мозок сприймає тривожність та цікавість за схожою системою, головне почати дивитись по новому на ситуацію чи на звичайні, буденні речі.

Отже, майндфулнес як стан свідомості, що виникає тоді, коли людина активно помічає новизну, варіативність і контекстуальність того, що відбувається, замість того щоб діяти автоматично за звичними шаблонами (Еллен Лангер, 2014).

Фізичне навантаження. Про це часто говорять та ось чому це працює: фізичні навантаження безпосередньо впливають на кортизол (рівень стресу), під час самих тренувань рівень кортизолу може підвищитись, але опісля нервова система стабілізується та збалансовується, а також збільшується рівень ендорфінів (гормон щастя). Це можуть бути будь-які варіанти: танці, біг, йога (особливо заспокійлива перед сном), це можуть бути елементарні, вільні рухи тілом, без конкретного плану, що допоможе розслабитись та розім'яти м'язи.

Прогулянка. Бажано без використання будь-яких гаджетів, які можуть ще більше викликати тривогу, адже наша когнітивна функція перезавантажується коли спокійно та немає зайвого шуму, особливо прогулянка в лісі чи парку. Саме під час прогулянки на природі для нас набагато менше загрозливих та небезпечних стимулів. За час прогулянки наш мозок приймає дуже багато дрібних рішень: куди повернути, куди піти, як обійти стовп чи перейти вулицю, аналізує обличчя, зовнішність чи поведінку кожної людини, тому що це важливо для його безпеки, і це дає можливість нашому мозку відпочити від великих та важливих задач.

Збалансоване харчування. Під час війни раціон українців дуже змінився і, на жаль, не в кращу сторону. Наш мікробіом та клітини отримують основну енергію від біофлюеноїдів (рослинних продуктів), якщо ж вони недоотримують достатньо цих корисних речовин, вони починають атрофовуватись або гинути, що призводить до депресії, тривожності, порушення поведінки, агресії і т. д. Наприклад, на добу людині потрібно 25 гр. клітковини, це приблизно 2-2.5 кг. овочів, фруктів чи горіхів на добу. Що ми можемо зробити для початку (адже відразу перебудувати все наше харчування дуже важко): починати нашу закупівлю продуктів з овочів та фруктів, протягом дня на стіл поставити помиті фрукти, замість цукерок чи печива. Важливо: їжа-надійне джерело щастя для людини, та, одночасно, ми маємо відкрити додаткові джерела задоволення, інакше надалі наш мозок не шукатиме та не відчуватиме насолоди від інших прекрасних речей (Віктор Досенко, 2025).

Рутина та нормалізований сон. Рутина є регулярним процесом для нашого мозку, знайомим та передбачуваним. Режим сну, конкретні дії зранку та ввечері, план на день те, що дає відчути безпеку нашому мозку та що допоможе відчути день без зайвого шуму в голові та тривожності. Повноцінний сон (7-9 год), лягати та прокидатись приблизно в один та той самий час, спати в темряві та провітреній кімнаті, не вчитись та не працювати в ліжку протягом дня, адже наш організм буде сприймати ліжко, як робоче місце і з часом засинання може стати важчим (Мет'ю Вокер, 2022).

Підтримка гормонального стану та здоров'я всього організму. Часто проблема може бути в недостатній кількості корисних речовин в організмі, порушений гормональний фон і т. д. З цим варто звертатись до лікаря та проходити додаткові обстеження.

Отже, тривожність у сучасному світі постає як комплексне явище, що формується під впливом постійної невизначеності, інформаційного перевантаження та соціальних викликів. Вона охоплює не лише психологічний рівень, проявляючись через напруження, страх і нав'язливі думки, але й має чітке нейробіологічне та фізіологічне підґрунтя, пов'язане з роботою структур головного мозку, вегетативної нервової системи та гормональною регуляцією. Порушення балансу між цими системами може призводити до хронічного стресу, виснаження організму та зниження якості життя.

Серед дієвих підходів важливу роль відіграють розвиток усвідомленості (майндфулнес), що допомагає зменшити автоматичні тривожні реакції, регулярна фізична активність, яка сприяє стабілізації нервової системи та гормонального фону, а також підтримання режиму сну і формування щоденної рутини як джерела відчуття безпеки та передбачуваності. Не менш значущими є прогулянки на природі, зниження інформаційного навантаження та збалансоване харчування, що впливає на загальний стан організму і психоемоційне здоров'я.

Троян О. І., Потапчук Є. М.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Старший підлітковий вік – це період, коли дитина остаточно перетворюється на дорослу особистість. У цей час відбуваються серйозні внутрішні зміни: підліток шукає відповідь на питання «Хто я?», обирає професію та прагне самостійності тощо. Головним процесом цього віку стає психологічне відокремлення (сепарація) від батьків, що майже завжди супроводжується конфліктами. Трансформація стосунків між батьками та підлітками є неминучою. Старі методи виховання, засновані на простому контролі та наказах, перестають працювати. Підлітки починають критично мислити, помічати помилки дорослих і вимагати рівноправного спілкування. Через це в сім'ї зростає напруженість, яка часто переростає в суперечки.

Вивчення того, як саме підлітки поводяться в таких конфліктах, є надзвичайно актуальним. Конфлікт у цей період не варто вважати лише негативним явищем. Навпаки, це інструмент, за допомогою якого підліток вчиться захищати свої кордони та перевіряє, чи готові батьки сприймати його як дорослого. Розуміння психологічних причин, що спонукають підлітка до протесту або, навпаки, до співпраці, допоможе знайти способи зберегти довіру в родині та забезпечити гармонійний розвиток особистості (В. Павелків, 2015).

Фундаментом для вивчення цієї проблеми є поєднання класичних та сучасних концепцій. Зокрема, конфлікт розглядається як необхідний елемент «кризи ідентичності», де підліток мусить протиставити себе дорослим для знаходження власного «Я» (Е. Еріксон, 1996). Сучасні дослідники пояснюють конфліктність через розбіжність у сприйнятті «зон контролю»: батьки вбачають у певних сферах (вибір друзів, стиль одягу) питання моралі та безпеки, тоді як підлітки трактують це як право на особистий вибір (Л. Стейнберг, 2014; Дж. Сметана, 2006).

Практичну сторону взаємин у родині розкривають дослідження типів неправильного виховання (гіперопіка, надмірні вимоги), які автоматично провокують протестні реакції (Гірняк С. П., 2019). У вітчизняній науці акцент робиться на акцентуаціях характеру, що роблять підлітка чутливим до зауважень (Реан А., 2015), а також на впливі зовнішньої соціальної нестабільності, яка знижує поріг конфліктності (Чайковська О., 2021).

Провідну роль у виборі підлітком конкретної стратегії взаємодії під час суперечки відіграє поєднання його особистісних рис та рівня розвитку емоційної сфери. Зокрема, рівень самооцінки визначає внутрішню позицію підлітка: занижена самооцінка часто змушує його обирати захисну стратегію «уникнення» або «пристосування», тоді як завищена або нестабільна самооцінка стимулює до «суперництва» як способу самоствердження. Важливим чинником є емоційний інтелект (EQ): підлітки, які здатні розпізнавати власні емоції та мають розвинену емпатію, набагато частіше схильні до конструктивного діалогу та пошуку компромісів. Натомість емоційна лабільність виступає потужним стимулом до агресивних випадів (Терлецька Л., 2019).

Окрім емоцій, важливе значення мають вольові та когнітивні якості особистості. Як стверджує М. Савчин (2020), саме відповідальність стає тим психологічним фундаментом, на якому будується поведінка в кризових ситуаціях. Якщо у підлітка сформоване усвідомлення наслідків своїх дій, він здатний контролювати імпульсивні реакції. Цей процес тісно пов'язаний із здатністю до рефлексії, яка дозволяє старшому підлітку ніби «подивитися на себе збоку». Згідно з працями С. Максименка (2020), розвинена рефлексія допомагає особистості дистанціюватися від афективних спалахів, таких як гніву, образ і подолати віковий егоцентризм – переконання, що власна точка зору є єдино правильною. Це створює можливість для розуміння позиції батьків і переходу до стратегії співпраці.

Зовнішнім, але не менш вагомим чинником, є виховний потенціал родини. За теорією Л. Гончар (2018), вибір моделі поведінки підлітка прямо залежить від того, наскільки успішно сім'я виконує свої функції. Якщо в родині задовольняються потреби дитини в безпеці та емоційній підтримці, вона відчуває достатньо довіри, щоб розв'язувати конфлікти мирним шляхом. У протилежному випадку конфлікт стає засобом захисту своєї автономії від надмірного тиску. На завершальному етапі формування стратегії взаємодії вирішальну роль відіграють ціннісні орієнтири. Як підкреслює І. Бех (2021), духовний розвиток підлітка та наявність у нього моральних принципів визначають його здатність до гуманного ставлення та діалогу,

перетворюючи конфлікт із поля бою на простір для взаємного порозуміння та особистісного зростання.

На основі аналізу літератури можна виділити конкретні чинники, які безпосередньо формують поведінку підлітка:

– *Криза ідентичності та сепарація:* конфлікт як інструмент відділення від сім'ї та доведення власної автономності (Еріксон Е., 1996; Павелків В., 2015).

– *Нейробіологічні особливості:* незрілість префронтальної кори на фоні активності лімбічної системи зумовлює домінування емоційних реакцій над раціональними (Стейнберг Л., 2014).

– *Підлітковий егоцентризм:* ілюзія унікальності власних почуттів («мене ніхто не розуміє»), що ускладнює пошук компромісу (Максименко С., 2020).

– *Трансформація авторитетів:* зміна референтної групи з батьків на однолітків та розвиток критичного мислення, що веде до виявлення суперечностей у поведінці дорослих (Бех І., 2021).

Таким чином, трансформація дитячо-батьківських стосунків є необхідною умовою розвитку особистості. Конфлікт виступає інструментом тестування власних кордонів, а поведінка підлітка в ньому це результат інтеграції внутрішніх ресурсів (рефлексія, емпатія) та зовнішніх умов виховання. Розуміння цих чинників дозволяє переорієнтувати сімейну взаємодію з позиції протистояння на позицію діалогу, що є ключовим для гармонійної індивідуації.

Усик С. В.
Всеукраїнська Федерація Дартсу,
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У СПОРТСМЕНІВ З ДАРТСУ ТА ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ

Емоційна регуляція є одним із ключових чинників ефективності діяльності у спорті, особливо у видах, що потребують високої точності та стабільності рухів, зокрема у дартсі. В умовах змагальної діяльності навіть незначні коливання емоційного стану можуть суттєво впливати на результативність (Вейнберг Р. С., Гоулд Д., 2014). Водночас ефективність регуляції визначається не лише рівнем емоційного збудження, а й відповідністю обраної стратегії рівню сформованості навички (Hanin Y. L., 2000).

Наукова новизна дослідження полягає у вивченні емоційної регуляції саме у контексті дартсу як відносно малодослідженого виду спорту в Україні, а також у поєднанні аналізу стратегій виконання з оцінкою впливу музичної інтервенції.

Метою дослідження було вивчення ефективності автоматизованого та свідомо-контрольованого виконання дій у дартсі, а також оцінка впливу музичної інтервенції на емоційний стан спортсменів.

У дослідженні взяли участь 16 осіб різного рівня підготовки. Учасники виконували серії кидків у двох умовах: автоматизованого (інтуїтивного) виконання та свідомо-контрольованого, що передбачало концентрацію на технічних елементах. Оцінювалися показники результативності та частоти серцевих скорочень як індикатора психоемоційного напруження.

Результати показали відсутність статистично значущих відмінностей на рівні загальної вибірки, що свідчить про відсутність універсальної переваги однієї зі стратегій. Водночас виявлено принципово різні ефекти залежно від рівня майстерності: у досвідчених спортсменів автоматизоване виконання сприяє підвищенню результативності, тоді як у менш досвідчених свідомий контроль виконує компенсаторну функцію та забезпечує кращі результати.

Аналіз психофізіологічних показників засвідчив, що свідомий контроль супроводжується підвищенням рівня напруження, що може негативно впливати на стабільність виконання. Натомість автоматизація сприяє зниженню когнітивно-емоційного навантаження.

У другому етапі дослідження (n = 52) вивчався вплив музичної інтервенції на передзмагальний емоційний стан. Учасники експериментальної групи прослуховували релаксаційну інструментальну музику, що призвело до статистично значущого зниження рівня емоційної напруги. Отриманий ефект свідчить про ефективність музики як інструменту регуляції психоемоційного стану спортсмена.

Висновки. Таким чином, результати дослідження підтверджують, що ефективність емоційної регуляції у дартсі має диференційований характер і визначається відповідністю між рівнем сформованості навички та обраною стратегією діяльності. Автоматизація є більш ефективною для досвідчених спортсменів, тоді як свідомий контроль відіграє важливу роль на етапі формування навички. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання тренерами для диференційованого підбору стратегій підготовки спортсменів, а також впровадження музичних інтервенцій як засобу оптимізації передзмагального емоційного стану.

Музична інтервенція може розглядатися як доступний і ефективний засіб оптимізації емоційного стану, що створює передумови для більш стабільної та результативної діяльності у змагальних умовах.

Практичне значення роботи полягає у можливості впровадження тренерами диференційованих стратегій підготовки та використанні музики як доступного інструменту оптимізації передзмагального стану спортсменів.

Федюк М. Є.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

КРИЗА ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ НАСЛІДОК СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасне суспільство характеризується динамічним та багатовимірними трансформаційними процесами, що охоплюють економічну, політичну, соціокультурну та інформаційну сфери. Глобалізація, цифровізація, міграційні процеси, а також кризові явища, зокрема воєнні конфлікти та соціально-економічна нестабільність, суттєво змінюють умови життєдіяльності людини.

У міжнародному науковому дискурсі ці процеси розглядаються як чинники підвищення рівня невизначеності та нестабільності, що впливають на базові психологічні структури особистості, включаючи її ідентичність, ціннісні орієнтації та життєві стратегії. Умови постійних змін порушують усталені соціальні норми, ролі та механізми соціалізації, що ускладнює процес самовизначення особистості.

У цьому контексті проблема кризи ідентичності набуває особливої актуальності, оскільки вона відображає не лише індивідуальні труднощі розвитку, але й системні наслідки взаємодії особистості з трансформованим соціальним середовищем. Криза ідентичності виступає індикатором порушення балансу між внутрішньою стабільністю особистості та зовнішніми вимогами суспільства, що змінюються, і водночас є важливим етапом її подальшого розвитку в умовах соціальної динаміки.

Ідентичність у сучасній психології розглядається як інтегративне утворення, що відображає усвідомлення особистістю власної цілісності, унікальності та безперервності у часі, а також її належність до певних соціальних груп і спільнот. У межах соціально-психологічного підходу ідентичність формується в процесі взаємодії індивіда з соціальним середовищем і є результатом засвоєння соціальних норм, ролей, цінностей та моделей поведінки. Вона виконує функцію узгодження внутрішнього світу особистості з вимогами соціального оточення, забезпечуючи відчуття стабільності та передбачуваності власного існування (Martin S., 2025).

У соціально-психологічному контексті ідентичність виступає ключовим механізмом становлення особистості, оскільки забезпечує інтеграцію індивідуального досвіду з соціальними впливами. Вона визначає спосіб інтерпретації соціальної реальності, регулює поведінку та сприяє адаптації до змін у соціальному середовищі. Умови суспільних трансформацій підсилюють варіативність соціальних контекстів і ролей, що ускладнює процес формування стабільної ідентичності та підвищує ймовірність її кризових проявів.

Криза ідентичності розглядається як стан порушення цілісності та стабільності особистісної ідентичності, що виникає внаслідок невідповідності між внутрішніми уявленнями особистості про себе та зміненими вимогами соціального середовища. У соціально-психологічному контексті вона постає як результат ускладнення процесу соціалізації в умовах трансформації суспільства, що супроводжується зміною соціальних норм, ролей, цінностей.

Соціальні трансформації зумовлюють зростання невизначеності, що ускладнює процес самовизначення особистості та підвищує ймовірність виникнення внутрішніх суперечностей.

Криза ідентичності проявляється у втраті чіткості життєвих орієнтирів, нестабільності ціннісних установок, труднощах у виборі соціальних ролей та зниженні відчуття контролю над власним життям. Таким чином, вона є не лише індивідуальним психологічним станом, а соціально зумовленим явищем, що відображає специфіку становлення особистості в умовах змін.

Перебіг кризи ідентичності в умовах суспільних трансформацій має складний і динамічний характер, зумовлений взаємодією індивідуальних і соціальних чинників. Криза ідентичності розгортається як процес дезінтеграції та подальшої інтеграції уявлень особистості про себе під впливом зміненого соціального середовища. Сучасні дослідження свідчать, що кризові стани ідентичності часто пов'язані з різкими змінами соціальних умов, такими як міграція, війна або соціальна нестабільність, які порушують звичні моделі соціалізації та ускладнюють формування узгодженої системи ідентичності (Schwartz S., 2025).

Криза ідентичності проявляється через низку психологічних і поведінкових ознак, зокрема підвищену тривожність, втрату життєвих орієнтирів, невпевненість у майбутньому, суперечливість ціннісних установок і труднощів у прийнятті соціальних ролей. Емпіричні дослідження показують, що такі стани можуть супроводжуватися зниженням психологічного благополуччя, емоційної нестабільністю та соціальною дезадаптацією (Mandal K., 2025). Водночас у період соціальних змін посилюється фрагментація ідентичності, що ускладнює інтеграцію особистісного досвіду та підвищує внутрішні конфлікти.

Механізми подолання кризи ідентичності пов'язані з активними процесами осмислення та перебудови уявлень особистості про себе в соціальному контексті. Сучасні дослідження показують, що формування ідентичності відбувається через взаємодію процесів дослідження власних можливостей і прийняття зобов'язань, що забезпечує її поступові стабілізацію (Branje A., 2021). У цьому контексті важливу роль відіграє здатність особистості до рефлексії та переоцінки власного досвіду, що сприяє інтеграції нових соціальних ролей і адаптації до змін середовища (Crocetti et al., 2022).

Отже, криза ідентичності в умовах суспільних трансформацій є складним соціально-психологічним явищем, що відображає взаємозв'язок індивідуальних процесів становлення особистості та впливу змінного соціального середовища. Вона виникає як наслідок порушення узгодженості між внутрішньою системою уявлень про себе та новими соціальними вимогами, що зумовлює дестабілізацію ідентичності та ускладнення процесу самовизначення. Водночас криза ідентичності має не лише деструктивний, а й потенційно конструктивних характер, оскільки виступає важливим етапом розвитку, що сприяє переосмисленню життєвих орієнтирів і формуванню більш гнучкої та інтегрованої системи ідентичності. Ефективність подолання кризи визначається поєднанням внутрішніх ресурсів особистості, зокрема здатності до рефлексії, адаптивності та смислотворення, а також зовнішніх соціальних умов, таких як підтримка та стабільність соціального середовища.

У цьому контексті подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення соціально-психологічних механізмів підтримки становлення ідентичності в умовах нестабільності, що є важливим для забезпечення психологічної стійкості особистості в сучасному суспільстві.

Хромих Н. В.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ БАР'ЄР РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема емоційного інтелекту (ЕІ) є однією з центральних у сучасній психології особистості. Дослідження стабільно фіксують гендерну асиметрію в показниках ЕІ, проте механізм цієї асиметрії залишається теоретично недостатньо розробленим. Більшість наявних досліджень пояснюють гендерні відмінності у ЕІ через біологічний детермінізм, не враховуючи ролі соціально-психологічних чинників. Водночас крос-культурні дані свідчать про значну варіативність цих відмінностей залежно від культурного контексту та переважаючих гендерних норм (Farruggia D. та ін., 2021), що вказує на визначальну роль соціалізації.

Гендерні стереотипи – нормативні уявлення про «прийнятну» для осіб певної статі емоційну поведінку – засвоюються в процесі ранньої соціалізації і набувають статусу інтерналізованих регуляторів емоційної поведінки. Настанови «чоловіки не плачуть», «жінка

надто емоційна для раціональних рішень» функціонують не лише як зовнішні соціальні правила, а й як внутрішні психологічні обмеження, що здатні системно гальмувати розвиток ЕІ особистості. У процесі інтеріоризації зовнішній нормативний тиск поступово перетворюється на внутрішній фільтр емоційного досвіду: людина перестає не лише демонструвати «неприйнятні» емоції, а й розпізнавати їх (Виготський Л. С., 1983).

Центральним у нашому теоретичному аналізі є поняття алекситимії – специфічного дефіциту ідентифікації та вербалізації власних емоційних станів (Sifneos P., 1973). Дослідники виокремили три компоненти алекситимії: труднощі ідентифікації емоцій, труднощі їх вербалізації та екстернально орієнтоване мислення (Taylor G. та ін., 2003). Алекситимія є суміжним із ЕІ, але не тотожним конструктом: вона описує специфічний дефіцит внутрішньої емоційної обробки, тоді як ЕІ охоплює також міжособистісний вимір.

На основі теоретичного аналізу пропонується трирівнева медіаторна модель: інтерналізований гендерний стереотип → алекситимія (медіатор) → знижений ЕІ. Відповідно до цієї моделі, гендерні стереотипи обмежують розвиток ЕІ через три механізми: 1) пряме пригнічення емоційної експресії, що поступово знижує здатність розпізнавати відповідні емоції; 2) формування вторинної алекситимії як хронічного дефіциту ідентифікації та вербалізації «заборонених» емоційних станів; 3) звуження емоційного репертуару, що обмежує здатність до тонкої диференціації чужих емоційних станів та емпатії.

Модель є диференційованою за гендером: маскулінні стереотипи (заборона вразливості, страху, ніжності) переважно обмежують здатність до ідентифікації та вербалізації власних емоцій; фемінінні стереотипи (заборона гніву, асертивності) обмежують здатність до управління емоціями у соціальних ситуаціях (Bem S., 1974; Levant R., 2009). Принциповою рисою моделі є її самопідтримувальний характер: знижений ЕІ позбавляє особистість ресурсів для критичного переосмислення інтерналізованих норм, що підтримує жорсткість стереотипів.

Практичне значення запропонованої моделі полягає в обґрунтуванні психокорекційного підходу, орієнтованого не на розвиток ЕІ «в загальному», а на деконструкцію конкретних гендерно-стереотипних бар'єрів – через усвідомлення інтерналізованих настанов, зниження алекситимічних тенденцій та розширення дозволу на повний спектр емоційного досвіду.

Висновки. Гендерні стереотипи є активними психологічними регуляторами, що обмежують розвиток ЕІ особистості через формування вторинної алекситимії. Запропонована медіаторна модель «стереотип → алекситимія → знижений ЕІ» відкриває нові можливості для диференційованої психодіагностики та цілеспрямованої психокорекційної роботи з гендерно зумовленими бар'єрами емоційного розвитку. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією моделі та апробацією відповідної психокорекційної програми на вибірці молодих дорослих.

Цимбал А.
Відокремлений структурний підрозділ «Хмельницький політехнічний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка», Україна

СТАНОВЛЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Особистість людини виступає як суцільна система з специфічною та неповторною єдністю біологічних і соціальних факторів; система, в якій фізичне, психічне, духовне, природне, соціальне, функціонують як цілісний організм (Мельник Ю., 2016). Розглядаючи даний термін на початку, він характеризував лише зовнішні ознаки людини, згодом зовнішність наскільки стала переоціненою, що термін став аналізувати та трактувати внутрішню психологічну суть та світ особи. Сама особистість людини унеможливлює пасивний розвиток, він відбувається лише через активну взаємодію з навколишнім середовищем, тим самим засвоюючи різноманітні цінності людського суспільства, а саме: матеріальні та духовні.

Звертаючись до піраміди ієрархії потреб А. Маслоу, усі потреби згідно з теорією мотивування належать до змістових, що зупиняють свою дію стимулювання (мотивування) при досягнені задоволення певного рівня. Самореалізація відповідно виступає найвищим рівнем особистих потреб.

Після того як задоволені базові потреби, людина починає шукати не просто комфорт, а можливість розвиватися, творити, проявляти себе. Тобто, досягнення самореалізації можливе

лише за умови, що всі первинні потреби (фізіологічні, безпеки, належності та поваги) уже є задоволеними та здійсненими. Проте, щоб дійти цього рівня потрібно вдосталь зусиль, прагнення до розвитку особистості, бажання та здійснення самопізнання та пізнання світу, творчого та матеріального втілення цілей, ідеалів та цінностей особистості.

З метою внутрішньо відповідати сучасній ідеології дійсності, людина має різносторонньо розвиватися, бути всебічно обізнаною та здатною невимушено адаптуватися до плинності світу, без страху до внесення власних змін.

Проте, відповідно до досліджень, не всю діяльність людини можна визначити як самореалізацію. Тільки запланована робота, для якої усвідомлено і чітко є поставлена ціль, може виступати фактором реалізації своєї сили.

Згідно з різними психологічними дослідженнями самореалізація розглядається як мета, стан, результат. В оцінювальну систему психічної діяльності входять такі критерії щодо самореалізації, які є в кожної людини − задоволення та продуктивність.

Невід`ємну роль у цьому контексті відіграють емоції та почуття. Їх можна розуміти як переживання та як відповіді на особистий діалог зі світом, тому що ця «розмова» має невідривний зв'язок зі змістом потреб людини, її прагнень, пошуком можливостей для самореалізації, істини буття та його сенсу (Кириленко Т., 2010).

Процес залучення емоцій у реалізацію цілеспрямованої поведінки чи діяльності передбачає сприйняття зовнішнього світу та оцінки його окремих елементів чи ситуацій, що мають суб'єктивне значення. Варто підкреслити, що механізм емоційної оцінки результатів діяльності, окремої дії чи операції формується ще до їх виконання, тобто до отримання конкретного результату. У такий спосіб емоційні переживання стають ключовим фактором для майбутнього розвитку особистості, її самореалізації та самостановлення. Створюючи нові цінності, людина зростає та розвивається сама, тим самим стаючи суб'єктом власного прикладу для наслідування, здійснюючи вчинок (Кириленко Т., 2010).

Самореалізація не є одноразовим актом, що приводить індивідуума до завершеності й повної досконалості його дій. Також цей процес не є миттєвим та потребує індивідуального певного періоду часу. Його можна розглядати за призмою шляху втрати та пошуку власної гармонії як особливий, не схожий на інші, тип діяльності, самореалізація виступає поетапним та поступовим процесом цілісної структури життєдіяльності людини, що полягає в усвідомленні всього комплексу індивідуальних, інтелектуальних, фізичних, духовних здібностей людини і веде до перетворення особистості на активного суб'єкта власного життя (Пінська О., 2022).

Окремо науковці виділяють професійну самореалізацію, що є організованим і багатоетапним процесом поступового перетворення професійного потенціалу на реальні досягнення, який триває протягом усього життя особистості. Показником успішності професійної самореалізації людини є її кар'єрне зростання, він охоплює унормований рівень компетентності у вибраній професії, прагнення рухатися професійним шляхом і братися за складнішу та відповідальнішу роботу завдяки розвитку й удосконаленню професіоналізму, а також підвищенню рівня майстерності (Маноха І, 1993).

Відчуття успішної реалізації професійних ролей, також й навчальних, формується під впливом не лише зовнішніх (соціальних) чинників, а й внутрішніх (особистісних). Це виступає суб'єктивним ставленням до обраної професії, особливості її розвитку, а також індивідуальною особливістю, а саме: вміння переживати професійні кризи на початковому етапі, прагнення до навчання та кар`єрного зростання.

Професійна самореалізація, у ролі процесу соціалізації людини, містить таких два рівні (Мазур Т., 2013):

– репродуктивний, на якому особистість намагається ігнорувати ті цінності, мотиви й потреби, які могли б спрямувати її на професійну перспективу, пов'язану з набуттям нових знань, умінь і навичок та допомогли б у розв'язанні нових професійних завдань;

– творчий, це етап, на якому особистість реалізує накопичений інтелектуальний досвід у межах свого професійного потенціалу та водночас продовжує формувати майстерність і компетентність.

Варто зазначити, що наявність цілей та сенсів у перспективі майбутнього існування та функціонування людини відіграють важливу роль у психологічних основах її самореалізації. Цілі та сенси становлять основні психологічні засади самореалізації, оскільки вони формують образ майбутнього, спонукають та мотивують до розкриття потенціалу індивідуума. Вони визначають спрямованість особистості на перетворення себе та досягнення життєвих цілей.

Одним з найбільш необхідних умов для процесу самореалізації є саморозвиток. Адже, щоб особа успішно реалізувалась, вона повинна мати систему морально-духовних цінностей, які слугують змістовним підґрунтям цього духовно-практичного процесу. Саморозвиток – це переважно індивідуальний процес, що відбувається у внутрішньому світі особистості під впливом її безпосереднього бажання (Мельник Ю., 2016). Водночас це об'єктивний процес, що здійснюється у взаємодії зі значущими іншими. Він є тривалим і вимагає самопізнання, сміливості та наполегливості, проте саме завдяки йому людина може відчути задоволення від життя та власної реалізації.

Отже, питання самореалізації людини розглядається науковцями та кожним індивідуумом з різних точок зору, підходів та упереджень. Вона є важливим способом самоствердити себе, сформувати власний імідж та ідентичність, відчути себе унікальним. Її загальне значення полягає в тому, що саме через самореалізацію людина стає справжнім суб'єктом свого життя, розкриває свої здібності, цінності та знаходить життєвий сенс.

Швець А. О.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне дитинство є одним із найважливіших етапів у становленні особистості дитини, адже саме в цей період закладаються основи її емоційного та соціального розвитку. Сучасні умови життя, зокрема вплив стресових факторів та цифровізація суспільства, висувають нові виклики до процесу формування емоційної компетентності дітей. Розуміння психологічних особливостей емоційної сфери дошкільників є необхідним для створення сприятливих умов їхнього гармонійного розвитку та підготовки до шкільного навчання (Павелків Р. В., Цигипало О. П., 2015).

Емоційна сфера дошкільника зазнає суттєвих трансформацій порівняно з раннім віком. Згідно з дослідженнями Л. Виготського, Д. Ельконіна та інших видатних психологів, головною лінією розвитку емоцій у цей період є їхня поступова інтелектуалізація. Дитина починає не лише переживати певні стани, але й усвідомлювати їх, що проявляється у здатності назвати свою емоцію та пояснити її причину (Пірожeнко Т. О., 2010).

Можна виокремити такі ключові психологічні особливості розвитку емоційної сфери в дошкільному віці:

– Формування вищих почуттів: У цей період активно розвиваються моральні (почуття обов'язку, сорому, гордості), естетичні (відчуття прекрасного) та інтелектуальні (допитливість, радість відкриття) почуття. Вони стають глибшими та більш усвідомленими (Бех І. Д., 2008).

– Розвиток емпатії: Дитина дошкільного віку вчиться розуміти емоційний стан інших людей, співчувати та співпереживати. Це є критично важливим фактором для успішної соціалізації та побудови міжособистісних відносин у групі однолітків.

– Зниження афективності: Реакції стають менш імпульсивними. Формуються перші навички емоційної саморегуляції, коли дитина здатна стримати небажану емоцію або відтермінувати її прояв, керуючись правилами поведінки.

– Провідна роль гри: Сюжетно-рольова гра виступає головним механізмом емоційного розвитку. У грі дитина моделює соціальні відносини, програє різні емоційні стани та вчиться керувати ними в безпечному середовищі.

Важливо зазначити, що розвиток емоційної сфери не відбувається ізольовано. Він тісно пов'язаний із когнітивним розвитком та залежить від соціальної ситуації розвитку, насамперед – від стилю сімейного виховання та взаємодії з вихователями. Відсутність емоційної підтримки з боку дорослих може призвести до формування тривожності, агресивності або емоційної відчуженості (Кутішенко В. П., 2010).

Вплив стилів сімейного виховання на емоційний розвиток дошкільника. Окремим чинником, що детермінує розвиток емоційної сфери дитини, виступає стиль сімейного виховання. Взаємодія в системі «батьки-дитина» створює емоційний фон, який безпосередньо впливає на формування особистісних рис:

– Демократичний стиль (авторитетний) є найбільш сприятливим, оскільки базується на поєднанні високого рівня контролю з емоційним прийняттям. Це сприяє розвитку адекватної самооцінки, впевненості у собі та високого рівня емпатії.

– Авторитарний стиль призводить до виникнення емоційної напруженості, страху та ворожості. Дитина пригнічує власні почуття, що в подальшому провокує розвиток внутрішньоособистісних конфліктів та емоційної замкненості.

– Ліберальний стиль (потурання) перешкоджає формуванню навичок саморегуляції. Відсутність чітких кордонів у вихованні робить дитину схильною до афективних спалахів, егоцентризму та труднощів у соціальній адаптації.

– Байдужий стиль (гіпоопіка) характеризується емоційною депривацією, що є найбільш руйнівним для психіки. У дитини формується базове недовір'я до світу, емоційна холодність та схильність до агресивної поведінки як способу захисту (Бех І. Д., 2008).

Таким чином, гармонійний розвиток емоційної сфери дошкільника можливий лише за умови емоційної чуйності батьків та створення в родині атмосфери безпеки і прийняття.

Висновки. Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери. Відбувається перехід від імпульсивних емоційних реакцій до усвідомлених почуттів, формується емпатія та закладаються основи емоційної саморегуляції. Забезпечення психологічного благополуччя дитини в цей період вимагає від дорослих створення емоційно підтримуючого середовища та залучення дитини до ігрової діяльності.

Шемет М. М.
ПрАТ "ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ БОЙОВОГО СТРЕСУ

У сучасних умовах трансформації суспільства, що супроводжуються військовими конфліктами, особливої актуальності набуває проблема психологічної адаптації військовослужбовців. Військовослужбовці перебувають у середовищі постійної невизначеності, високого рівня ризику та інтенсивного психоемоційного навантаження, що суттєво впливає на їхній психологічний стан та поведінку (WHO, 2022).

Психологічна адаптація розглядається як складний багаторівневий процес активного пристосування особистості до нових умов життєдіяльності. Вона включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, які взаємодіють між собою та визначають здатність людини ефективно функціонувати у змінених умовах. У бойових умовах цей процес значно ускладнюється через постійний вплив екстремальних стресорів.

Сучасні дослідження свідчать, що тривалий вплив бойового стресу може призводити до розвитку дезадаптаційних станів, серед яких найбільш поширеними є підвищена тривожність, емоційне виснаження, депресивні прояви та посттравматичний стресовий розлад (DSM-5-TR, APA, 2022). Відповідно до класифікації ICD-11 (WHO, 2019), такі розлади можуть мати як гострий, так і хронічний характер, значно ускладнюючи процес соціального та професійного функціонування військовослужбовців.

Особливу увагу в сучасній психології приділяють дослідженню стресостійкості як ключового фактору адаптації. Стресостійкість визначається як здатність особистості ефективно протистояти стресовим впливам та зберігати внутрішню рівновагу. Вона формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, включаючи життєвий досвід, особистісні ресурси та рівень психологічної підготовки.

Не менш важливим аспектом є копінг-поведінка – сукупність стратегій, які людина використовує для подолання стресових ситуацій. Сучасні підходи виділяють адаптивні та дезадаптивні копінг-стратегії. До адаптивних належать активне вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, раціональне переосмислення ситуації. Дезадаптивні стратегії включають уникнення, ізоляцію, емоційне пригнічення (Kazlauskas & Quero, 2020).

Значну роль у процесі адаптації відіграє соціальна підтримка. Наявність підтримки з боку родини, друзів та колег сприяє зниженню рівня стресу та підвищенню психологічної стійкості. Дослідження показують, що військовослужбовці, які мають високий рівень соціальної підтримки,

демонструють кращі показники адаптації та швидше відновлюються після стресових ситуацій (Southwick & Charney, 2018).

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення феномену резильєнтності (resilience), який розглядається як здатність особистості відновлюватися після стресу та адаптуватися до складних умов. Резильєнтність виступає інтегративним показником психологічної стійкості та визначає ефективність адаптаційних процесів (Bonanno, 2021).

Дане дослідження є частиною магістерської роботи та спрямоване на вивчення психологічних особливостей адаптації військовослужбовців. У межах емпіричної частини використовується авторська анкета, яка дозволяє оцінити рівень тривожності, емоційного стану, адаптаційних ресурсів та поведінкових стратегій подолання стресу.

Методологічна база дослідження передбачає використання кількісного аналізу отриманих даних, що дає змогу встановити взаємозв'язки між різними психологічними показниками. Це дозволяє більш глибоко зрозуміти механізми адаптації та виявити ключові фактори, що впливають на її ефективність.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення системи психологічного супроводу військовослужбовців. Зокрема, результати можуть бути використані для розробки програм психопрофілактики, а також впровадження сучасних психотерапевтичних підходів, таких як когнітивно-поведінкова терапія (CBT) та EMDR.

Таким чином, дослідження психологічної адаптації військовослужбовців має важливе теоретичне та практичне значення. Воно сприяє глибшому розумінню механізмів подолання бойового стресу та формуванню ефективних стратегій психологічної підтримки в умовах сучасних викликів.

Шептуха А. І., Подкоритова Л. О.
Хмельницький національний університет, Україна

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ У СТУДЕНТІВ

Студентський вік виступає особливим і надзвичайно значущим етапом життєвого розвитку, що характеризується інтенсивним процесом формування особистості, професійним самовизначенням та поступовим утвердженням індивідуальної системи життєвих цінностей. У межах цього періоду феномен перфекціонізму набуває складного й суперечливого значення. З одного боку, він може виконувати роль конструктивного внутрішнього механізму, який стимулює прагнення до самовдосконалення, формує наполегливість, підвищує відповідальність і сприяє досягненню значущих результатів. З іншого боку, перфекціонізм здатний набувати деструктивного характеру, провокуючи емоційне виснаження, підвищений рівень тривожності, страх припуститися помилки або зазнати невдачі, зниження самооцінки, а також розвиток стійкої прокрастинації. У зв'язку з цим важливим є не лише визначення рівня вираженості перфекціонізму як індивідуальної характеристики, а й глибоке дослідження психологічних механізмів і чинників, які безпосередньо впливають на його виникнення, формування та закріплення в особистісній структурі.

У межах сучасного наукового підходу перфекціонізм розглядається як відносно стабільна особистісна риса, що проявляється у постійному прагненні людини до бездоганності, встановленні надзвичайно високих, часто суб'єктивно завищених стандартів діяльності та надмірно критичному ставленні до власних результатів. Цей психологічний феномен має складну багаторівневу структуру, включає різні форми, аспекти та виміри прояву. Упродовж останніх десятиліть у науковій літературі домінуючою залишається концептуальна модель Хьюїта та Флетта (1991), у межах якої перфекціонізм аналізується як явище, що охоплює як внутрішньоособистісні, так і міжособистісні аспекти. У межах цієї моделі виділяють три основні форми перфекціонізму: орієнтований на себе, орієнтований на інших та соціально встановлений перфекціонізм (Флетт Г. Л., Хьюітт П. Л., 2002.).

У загальному розумінні перфекціонізм можна охарактеризувати як стійку схильність людини до безперервного прагнення до високих стандартів і максимальної якості виконання діяльності, що супроводжується вираженою самокритикою у випадку навіть незначних відхилень від ідеального результату. У психології цей феномен розглядається як багатовимірне явище, що

охоплює різні сфери життя особистості та може мати як позитивний, так і негативний вплив залежно від ступеня його вираженості та впливу на психоемоційний стан і поведінкові реакції індивіда. У наукових дослідженнях чітко розмежовуються два базові типи перфекціонізму: адаптивний і дезадаптивний. Зокрема, Д. Хамачек одним із перших запропонував розглядати це явище крізь призму його конструктивних і деструктивних проявів, виділивши шість характеристик, що відрізняють нормальний та невротичний перфекціонізм: переживання пригніченості, емоційний дискомфорт, внутрішні переконання щодо необхідності значних зусиль, прагнення захищати власну репутацію через поведінку, переживання сорому та схильність до самокритики (Батраченко І. Г., Лоза О. О., 2011).

Адаптивний перфекціонізм проявляється у прагненні до високих стандартів, однак при цьому особистість зберігає внутрішню рівновагу та здатність послідовно реалізовувати власні цілі. Люди з подібними установками сприймають помилки як можливість для навчання і розвитку, а не як привід для постійного самозасудження. Для них важливим є не лише кінцевий результат діяльності, але й сам процес пізнання, самовдосконалення та накопичення досвіду. На противагу цьому дезадаптивний перфекціонізм може перетворюватися на серйозну психологічну проблему, оскільки характеризується встановленням нереалістично високих стандартів, досягнення яких практично неможливе. У результаті цього людина постійно переживає незадоволення собою, схильна до надмірної самокритики, поступово втрачає впевненість у власних можливостях і відчуває розчарування у випадку невдач. Тривале перебування у подібному психологічному стані здатне сприяти виникненню різноманітних психоемоційних розладів, зокрема депресивних станів, підвищеної тривожності та обсесивно-компульсивного розладу (Чала О. А., 2012.).

Перфекціонізм тісно пов’язаний із широким спектром емоційних переживань і психологічних станів, тому його вплив може проявлятися на різних етапах життєвого шляху людини. Варто підкреслити, що цей феномен здатний істотно впливати на різні сфери життєдіяльності індивіда, включаючи навчальну, професійну та соціальну. Такі науковці, як А. Адлер та А. Маслоу, розглядали прагнення до досконалості в навчальній і професійній діяльності як природний і навіть необхідний компонент особистісного розвитку. На їхню думку, орієнтація на високі стандарти може виступати позитивною стратегією саморозвитку, однак її надмірність здатна призвести до появи негативних психологічних наслідків. О. Лоза підкреслює, що прагнення встановлювати високі цілі та досягати їх відображає загалом позитивне ставлення до життя і не може розглядатися як патологічне явище саме по собі (Лоза О. О., 2009). Вікові психологи також зазначають, що саме у студентському віці активно формуються такі важливі особистісні якості, як здатність до рефлексії, критичне мислення, цілеспрямованість, відповідальність та моральна зрілість.

У студентському середовищі молодь прагне досягнути не лише академічних результатів, але й реалізувати себе у соціальному просторі, утвердити власну індивідуальність і значущість серед оточення. Подібні тенденції створюють сприятливі умови для формування перфекціоністських установок, оскільки прагнення до високих стандартів часто стає способом задоволення потреби в самоповазі та суспільному визнанні. У цьому контексті перфекціонізм можна розглядати як один із механізмів самореалізації та саморегуляції особистості студента. У ролі інструменту самореалізації він сприяє досягненню поставлених цілей, розвитку професійних і особистісних компетентностей та підтриманню позитивного уявлення про власні можливості. Як зазначав К. Роджерс, прагнення до самореалізації є природною і вродженою тенденцією людської природи, що полягає у бажанні максимально реалізувати власний потенціал і можливості (Павленко Т. М., 2023).

Гендерна специфіка проявів перфекціонізму полягає у відмінностях джерел і спрямованості вимог, які висуває до себе особистість. Зокрема, жінки частіше орієнтуються на перфекціоністські стандарти, що формуються під впливом соціального оточення, тоді як чоловіки більшою мірою зосереджені на внутрішніх вимогах до власної особистості. Більшість дослідників (С. Волікова, Н. Гаранян, М. Елліотт, С. Мелтснер, А. Холмогорова, Т. Юдеєва та ін.) дотримуються думки, що перфекціоністські установки мають передусім соціально приписаний характер, а вирішальну роль у їх формуванні відіграє мікросоціальне середовище, зокрема сім’я та особливості сімейного виховання. Науковці зазначають, що батьки, схильні до перфекціонізму, нерідко покладають на дитину надмірно високі очікування, очікуючи від неї підтвердження та перевершення власних досягнень і водночас уникнення їхніх помилок (Лоза О. О., 2009). Одним із джерел формування перфекціоністських тенденцій виступає досвід взаємодії дитини з батьками, які рідко демонструють безумовне схвалення, а їхня любов та підтримка залежать від результатів

діяльності дитини (Грубі Т. В., 2016). У таких умовах дитина починає відчувати, що її цінність визначається насамперед функціональною ефективністю, тому на несвідомому рівні прагне компенсувати це через бездоганне виконання поставлених завдань. Значну роль у формуванні подібних установок відіграє також стиль сімейного виховання, який може або підсилювати, або послаблювати розвиток перфекціоністських рис.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що перфекціонізм у студентському середовищі є складним і багатовимірним психологічним феноменом, структура якого значною мірою детермінується гендерним чинником. Гендерна специфіка проявляється насамперед у джерелах формування високих стандартів: для студенток більш характерним є вплив зовнішнього соціального тиску та потреба у схваленні з боку оточення, що може підвищувати їхню вразливість до дезадаптивних форм перфекціонізму. Натомість у студентів чоловічої статі перфекціонізм частіше має внутрішньо орієнтований, егоцентричний характер і пов'язаний із прагненням до лідерства, самоствердження та досягнення високого статусу. Встановлено, що сімейне виховання відіграє ключову роль у закладанні перфекціоністських тенденцій, однак подальше професійне та освітнє середовище може виступати як чинником посилення, так і механізмом стримування розвитку деструктивних форм перфекціонізму.

Шеремет А. М., Казьмірова К. А.
Хмельницький національний університет, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ У ПРОГРАМІ «ПЕРЕЗАВАНТАЖЕННЯ: РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ»

У сучасних соціально-економічних умовах проблема професійного самовизначення молоді набуває особливої актуальності. Динамічні зміни на ринку праці, невизначеність професійних перспектив, наслідки кризових ситуацій та високий рівень психологічного навантаження зумовлюють потребу у системному психологічному супроводі осіб, які перебувають на етапі вибору або зміни професійного шляху (Климов Є., 2004). У цьому контексті програма «Перезавантаження» Українського Червоного Хреста виступає як комплексна ініціатива, спрямована на підтримку молоді у процесах профорієнтації, пошуку роботи та подальшого працевлаштування.

Психологічний супровід у межах програми базується на принципах індивідуального підходу, конфіденційності, добровільності участі та орієнтації на внутрішні ресурси особистості (Rogers C., 1961). Основною метою є не лише визначення професійних інтересів, а й формування стійкої мотивації до саморозвитку, підвищення рівня самооцінки та впевненості у власних можливостях.

Одним із ключових напрямів роботи є профорієнтаційне консультування. Воно включає вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, інтересів, здібностей та ціннісних орієнтацій. Застосування психодіагностичних методик дозволяє більш об'єктивно визначити професійні схильності та окреслити можливі напрями кар'єрного розвитку (Пряжников Н., 2010). Важливим є також формування у молоді реалістичного уявлення про сучасний ринок праці та вимоги роботодавців.

Не менш значущим компонентом програми є психологічна підтримка осіб, які стикаються з труднощами у процесі пошуку роботи або переживають невдачі під час працевлаштування. У таких випадках спостерігається підвищений рівень тривожності, невпевненості та страху перед майбутнім. Завдання психолога полягає у зниженні емоційної напруги, розвитку стресостійкості та формуванні конструктивних стратегій подолання труднощів (Bandura A., 1997).

У межах програми активно застосовуються тренінгові форми роботи, які сприяють розвитку практичних навичок. Зокрема, учасники опановують навички ефективної комунікації, самопрезентації, складання резюме та підготовки до співбесіди. Значна увага приділяється розвитку впевненості у власних силах, умінню презентувати свої сильні сторони та адекватно реагувати на оцінювання з боку роботодавців (Super D., 1990).

Практична реалізація програми «Перезавантаження» включає індивідуальні консультації та групові заняття. Під час роботи з учасниками послідовно реалізуються такі етапи:

– Діагностика професійних інтересів, здібностей та рівня мотивації (Holland J., 1997).
– Психологічне консультування щодо професійного самовизначення.
– Формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

– Розвиток навичок пошуку роботи та підготовки до працевлаштування.

– Опрацювання психологічних бар'єрів, пов'язаних із невпевненістю та страхом невдачі.

Окрему увагу слід приділити розвитку життєвих компетентностей, які є необхідними для успішної інтеграції молоді у сучасне суспільство. До них належать уміння приймати рішення, відповідальність за власний вибір, навички саморегуляції та емоційної стабільності (Bandura A., 1997). Формування цих компетентностей відбувається у процесі активної взаємодії під час тренінгів та консультацій.

Результати реалізації програми свідчать про підвищення рівня професійної визначеності учасників, зростання мотивації до працевлаштування та навчання, а також покращення емоційного стану. Молодь стає більш впевненою у власних силах, краще усвідомлює свої можливості та здатна до більш ефективного планування майбутньої професійної діяльності.

Отже, програма «Перезавантаження» є дієвим інструментом психологічної підтримки молоді, що поєднує елементи профорієнтації, психологічного консультування та розвитку практичних навичок працевлаштування. Її впровадження сприяє не лише професійному становленню, але й загальному особистісному розвитку учасників, що є важливою умовою їх успішної соціальної інтеграції.

Шкода В. І., Афанасенко В. І.
Хмельницький національний університет, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В АКТУАЛЬНИХ УМОВАХ

Постановка проблеми. В сучасних українських реаліях проблема розвитку життєстійкості особистості пов'язана з необхідністю збереження психічної цілісності людини в умовах тривалих соціальних трансформацій, невизначеності та хронічного стресу. Наші співвітчизники від ранку 24 лютого 2022 перебувають під впливом багатовимірних кризових викликів, зокрема, воєнної загрози, економічної нестабільності, вимушених міграційних процесів, втрати соціальної стабільності та звичних життєвих орієнтирів. У цих умовах життєстійкість постає базовим ресурсом виживання і розвитку особистості. Вона стає основою не лише спроможності протистояти деструктивним впливам, але й забезпечує збереження внутрішнього емоційно-психічного балансу, узгодженості суб'єктивних потреб і можливостей, надає смислової визначеності життєдіяльності особистості.

В проблемному полі наукових досліджень життєстійкість розглядають як інтегративне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вона включає здатність до рефлексії, емоційної регуляції, гнучкого мислення, а також активної позиції щодо подолання труднощів. У ситуації тривалого стресу саме життєстійкість виконує функцію внутрішнього регулятора, який запобігає розвитку дезадаптивних станів – тривожності, апатії, емоційного вигорання та втрати життєвого сенсу.

Особливої актуальності дослідження життєстійкості набуває у зв'язку з тим, що сучасні соціальні умови не лише невпинно підвищують рівень стресогенності, а й трансформують сам характер психологічних ресурсів особистості. Хронічний страх за своє життя і здоров'я, життя і здоров'я своїх близьких, невпевненість навіть у найближчому майбутньому, зміни планів, економічна криза як на рівні держави, так і у світі, загострена подіями на Близькому сході – усе це впливає на усі сфери життєдіяльності людини й функціонування її організму як на психічному, так і на соматичному рівні. Традиційні механізми адаптації часто виявляються недостатніми, що актуалізує потребу в пошуку нових моделей психологічної стійкості, заснованих на усвідомленості, внутрішній автономії та смисложиттєвій орієнтації. У цьому контексті життєстійкість виступає не просто як здатність витримувати навантаження, а як потенціал до особистісного зростання в умовах кризи. У масштабі суспільства це визначає потенціал колективної витривалості, здатність до відновлення та розвитку після кризових потрясінь.

Отже, дослідження проблеми розвитку життєстійкості особистості в сучасних українських реаліях є не лише теоретично значущим, але й має вагоме практичне значення. Недостатня розробленість практичних програм розвитку життєстійкості, адаптованих до українського контексту створює запит на науково обґрунтовані, культурно чутливі наукові розвідки, спрямовані на розвиток внутрішніх ресурсів особистості.

Виклад основного матеріалу. У сучасному психологічному дискурсі представлено значну множину концептів, що описують особистість, її внутрішню реальність, духовний вимір та закономірності розвитку. Водночас парадоксально, що попри таку теоретичну насиченість, феномен "життєстійкості" не має однозначного й вичерпного тлумачення: його змістова визначеність залишається відкритою, варіативною і контекстуально залежною. Натомість наявна широка сукупність теоретичних передумов, які дозволяють концептуалізувати це поняття через призму інтеграції різних підходів до розуміння особистості.

В наукових розвідках (Kobasa S. C, Maddi S. R., Kahn S., 1982) з'явилося припущення, що високі резерви опору стресу обумовлені особливою особистісною диспозицією людини. Ця властивість одержала назву "hardiness", тобто, "сміливий", "зухвалий", "міцний горішок", "стійкий". Стверджуючи положення про те, що властивості особистості опосередковують вплив ситуації, S. Kobasa та співавтори зазначають, що особистісні диспозиції можуть впливати на процеси подолання і бути механізмом, за допомогою якого особистість буферно впливає на стресові події (Kobasa S. C, Maddi S. R., Kahn S., 1982). Твердість, міцність, сила протистояння (hardiness) – інтегративна особистісна якість, яка на індивідуальному рівні визначає установки у вигляді включеності, контролю та прийняття ризику. Оскільки це поняття схоже й тісно переплітається з іншими поняттями, які застосовувались різними психологами й філософами у різний час, єдиного бачення і визначення поняття життєстійкості наразі не існує.

Ідея розвитку життєстійкості особистості ґрунтує сучасне наукове розуміння її динамічним ресурсом, що формується у взаємодії індивіда з життєвими обставинами та власним внутрішнім досвідом (Чиханцова О., 2021, Сомова О. О., 2022, Мілорадова Н. Е., 2023; Мілорадова Н. Е., 2024; Предко В. В.).

Життєстійкість не "вбудована" в особистість раз і назавжди, а виникає як результат поступового накопичення досвіду подолання труднощів, осмислення кризових ситуацій і трансформації негативного досвіду в особистісний ресурс. Саме тому складні життєві обставини не лише дестабілізують, а й створюють умови для зростання, виступаючи своєрідними каталізаторами внутрішніх змін.

Розвиток життєстійкості відбувається через формування здатності до рефлексії, що дозволяє особистості не просто переживати події, а інтерпретувати їх у смисловому полі власного життя. Усвідомлення власних реакцій, мотивів і внутрішніх конфліктів відкриває можливість для їх регуляції, а відтак – для переходу від пасивного реагування до активного конструювання життєвого досвіду.

Не менш важливим є розвиток емоційної саморегуляції. Життєстійкість передбачає не відсутність негативних переживань, а здатність витримувати їх без руйнівних наслідків для особистості. У цьому сенсі вона формується через поступове розширення "діапазону витримування" – здатності залишатися психологічно цілісним навіть у стані напруження, невизначеності чи втрати.

Ключовим механізмом розвитку життєстійкості виступає також зміна способу взаємодії зі стресом: від уникнення або заперечення – до прийняття, осмислення та конструктивного подолання. Така трансформація передбачає формування активної життєвої позиції, відповідальності за власний вибір і готовності діяти навіть за умов обмежених ресурсів.

Висновки. Отже, життєстійкість є не статичною характеристикою, а процесом, що розгортається в площині постійної взаємодії особистості із собою та світом. Її розвиток можливий за умови включення особистості в активний процес самопізнання, саморегуляції та смислотворення, де кожна життєва ситуація – навіть кризова – набуває потенціалу для внутрішнього зростання.

Шкода В. О.
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФЛІКТІВ МІЖ ВЧИТЕЛЯМИ ТА БАТЬКАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Сучасний заклад освіти постає як багаторівнева соціально-організаційна система, у якій ефективність функціонування значною мірою залежить від якості взаємодії між педагогами та батьками учнів. Саме ця комунікативна площина визначає не лише результати навчання, а й загальний психологічний клімат освітнього середовища. У контексті динамічних суспільних змін, реформування освіти та зростання соціальних очікувань до школи така взаємодія дедалі частіше

супроводжується підвищеним емоційним напруженням. Як наслідок, виникають міжособистісні конфлікти, що негативно позначаються на професійному самопочутті вчителів і можуть спричиняти розвиток емоційного вигорання (Карамушка Л. М., 2021).

Особливо чутливою ця проблема є в умовах початкової школи, де формується базовий досвід взаємодії дитини з освітнім середовищем. Значущість ролі «першого вчителя» у поєднанні з високим рівнем батьківської відповідальності створює підґрунтя для підвищеної напруги у взаєминах. Вступ дитини до школи часто збігається з так званою нормативною сімейною кризою, що супроводжується зміною звичних ролей і моделей поведінки в родині. У цей період батьки нерідко демонструють надмірну емоційну реактивність, особливо щодо перших навчальних труднощів дитини. Водночас вони можуть переносити власний шкільний досвід на сучасні освітні реалії, формуючи ідеалізовані очікування від діяльності вчителя. Розбіжність між цими очікуваннями та реальними умовами навчального процесу часто породжує когнітивний дисонанс, який стає підґрунтям для конфліктної взаємодії.

Аналіз наукових джерел дозволяє систематизувати основні соціально-психологічні чинники, що зумовлюють виникнення конфліктів між учителями початкових класів і батьками:

1. Зміна характеру рольових відносин. У сучасному освітньому просторі простежується відхід від традиційної моделі, де вчитель виступає авторитетом, до клієнтоорієнтованої парадигми. У її межах батьки дедалі частіше сприймають освітні послуги як продукт, а себе – як споживачів, що мають право контролю та оцінювання. Такий підхід призводить до зниження статусу педагогічної професії, знецінення фахових компетенцій учителя та обмеження його професійної автономії. У результаті формується стійке психологічне напруження, пов’язане з очікуванням критики чи скарг (Ушкальов В. В., 2023).

2. Порушення меж професійної взаємодії та вплив цифрового середовища. Активне використання цифрових технологій, зокрема месенджерів, суттєво змінило характер комунікації між школою та родиною. З одного боку, це сприяє оперативності обміну інформацією, з іншого – створює ілюзію постійної доступності педагога. Часті звернення поза межами робочого часу (у вечірні години чи вихідні) формують явище «телепресингу», що позбавляє вчителя можливості повноцінного відпочинку. Відсутність навичок асертивної поведінки у відстоюванні власних кордонів лише підсилює цей негативний вплив і сприяє накопиченню професійного стресу.

3. Високий рівень емоційного навантаження («емоційна праця»). Професійна діяльність учителя початкових класів передбачає постійний контроль емоційних проявів. Педагог змушений демонструвати доброзичливість, терпіння та емпатію навіть у ситуаціях, коли взаємодія супроводжується агресією або необґрунтованими претензіями з боку батьків. Таке «поверхневе» регулювання емоцій потребує значних психологічних ресурсів і з часом призводить до внутрішнього виснаження, зниження стресостійкості та професійної мотивації.

4. Когнітивні викривлення та труднощі комунікації. Важливим фактором ескалації конфліктів є різні способи інтерпретації причин навчальних труднощів дитини. Зокрема, проявляється феномен фундаментальної помилки атрибуції: педагоги схильні пояснювати проблеми особливостями сімейного виховання, тоді як батьки – недостатньою компетентністю вчителя. Додатковим ускладненням виступає низький рівень комунікативної толерантності, що проявляється у неспроможності приймати іншу точку зору та конструктивно реагувати на критику (Бойко В. В., 2020). У таких умовах навіть нейтральні за змістом зауваження можуть сприйматися як особиста образа, що активізує захисні механізми та блокує продуктивний діалог.

З метою емпіричної перевірки зазначених теоретичних конструктів нами було проведено констатувальне дослідження на базі закладу загальної середньої освіти (вибірка склала 10 вчителів та 50 батьків учнів). Результати діагностики засвідчили, що батьки (як замовники послуг) частіше обирають деструктивну стратегію поведінки «суперництво» (34 %) та мають достовірно вищий рівень комунікативної інтолерантності. Натомість слабким місцем педагогів виявилася схильність до стратегії «пристосування» на тлі ознак емоційного вигорання.

Отже, конфлікти між вчителями початкових класів та батьками є складним соціально-психологічним явищем, що детермінується зіткненням несумісних рольових очікувань, порушенням особистих кордонів, когнітивними упередженнями та необхідністю виконання важкої емоційної праці. Конструктивне розв’язання таких суперечностей вимагає відмови від споживацької моделі на користь партнерської (фасилітативної), а також цілеспрямованого розвитку комунікативних «soft skills» та емоційного інтелекту сучасних педагогів (Богдан Ж. Б., 2024).

Якимчук Б. А.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ АСОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Спрямованість – стрижнева психологічна особливість. У проблемі спрямованості виокремлюється взаємозв'язок спрямованості особистості з асоціальною поведінкою (Otto H., 1967). Сутність індивідуально-психологічних особливостей особистості полягає у своєрідних властивостях психічної активності особистості (темперамент, характер, мотиваційно-потребова сфера), які утворюються через злиття індивідуальних біологічних і соціально набутих властивостей особистості (Гуртовенко Н., 2025). Проблематика, пов'язана з індивідуально-типологічними відмінностями у структурі асоціальної спрямованості особистості, базується на вирішенні двох класів завдань: виявлення домінуючого компонента структурної організації асоціальної спрямованості особистості тих, хто навчається, та визначення чинників ризику і чинників-протекторів, які задають мішені профілактики девіантної поведінки, у т. ч., проблемного використання тими, хто навчається, інтернету (Краєва О., 2018).

На основі вивчення теоретичних джерел і результатів емпіричних досліджень були визначені такі особистісні детермінанти девіантної поведінки: розлади особистості (Р. Герріг і Ф. Зімбардо), агресивність, жадібність, брехливість, екстраверсія (Г. Айзенк), психотизм (Г. Айзенк, П. Хевен, А. Фарнхам, П. Алейксо і С. Норріс), низький інтелект, сугестивність і конформність (Гуртовенко Н., 2025).

Для аналізу індивідуально-типологічних відмінностей структурної організації асоціальної спрямованості особистості здобувачів було розроблено теоретичну модель асоціальної спрямованості особистості. У дослідженні індивідуально-типологічних відмінностей структурної організації асоціальної спрямованості особистості здобувачів за допомогою факторного аналізу методом головних компонент взяли участь 144 юнаків та підлітків віком від 11 до 25 років, з них чоловічої статі (n = 78; «малопроблемні» – 38, «середньо-проблемні» – 20, «проблемні» – 28) і жіночої статі (n = 66; «малопроблемні» – 34, «середньопроблемні» – 14, «проблемні» – 20).

Для виокремлення факторів було складено кореляційну матрицю (кількість перемінних – 41). За допомогою факторного аналізу було виявлено фактори із високим факторним навантаженням ($|a_{ij}| \geq 0{,}32$), яка є коефіцієнтом кореляції кожної із вихідних ознак із кожним із виявлених факторів.

Проведений факторний аналіз після повороту рішень методом Varimax дозволив виявити дванадцять факторів асоціальної спрямованості особистості, що мають високе факторне навантаження ($|a_{ij}| \geq 0{,}32$). У таблиці 1 подано пояснену дисперсія типів асоціальної спрямованості особистості.

Таблиця 1 – Пояснена дисперсія типів асоціальної спрямованості особистості за методом повороту рішення Varimax (частка поясненої дисперсії – 59,629 %)

Тип, який аналізується	Фактори	Після повороту рішення		
		Дисперсія	% дисперсії	Накопичений %
Делінквентний	1	3,480	8,487	8,487
	8	1,672	4,078	46,928
Агресивний	2	3,152	7,689	16,176
Оціночний	3	3,113	7,594	23,770
	9	1,495	3,645	50,573
Кібердевіантний	4	2,235	5,450	29,220
	6	1,875	4,573	38,553
Статусний	5	1,952	4,760	33,980
	10	1,252	3,053	53,626
	12	1,213	2,958	59,629
Аффективний	7	1,762	4,297	42,849
	11	1,249	3,045	56,671

Виокремлені фактори можуть бути сформовані по-різному, при цьому вираженість окремих компонентів асоціальної спрямованості особистості дає можливість спрогнозувати ймовірність і ступінь вираженості проблемної поведінки, оскільки особистість з асоціальною спрямованістю спирається на сформовані компоненти і має закріплені девіантні патерни поведінки.

За аналогією із назвою виокремлених факторів було виокремлено шість багатовимірних типів структурної організації асоціальної спрямованості особистості. Особливості прояву типів асоціальної спрямованості особистості із врахуванням домінуючого компонента подано нижче:

– делінквентний тип – підвищена схильність до делінквентної, самоушкоджувальної, саморуйнівної поведінки, агресії та насильства, низький вольовий контроль емоційних реакцій, високі показники соціальної бажаності, а також схильність до адиктивної поведінки та подолання норм і правил (домінує мотиваційний компонент);

– агресивний тип – підвищені показники готовності до прояву фізичної агресії по відношенню до оточуючих людей, гніву, що містить фізіологічне збудження і підготовку до агресії, і ворожості, заснованої на переживанні несправедливості і утиску, незадоволеності бажань (домінує поведінковий компонент);

– оціночний тип – визначається особливостями сприйняття виховних тактик батьків: директивність матері і батька, автономність матері і батька, ворожість матері і батька, непослідовність матері і батька, позитивний інтерес матері і батька (домінує когнітивний компонент);

– кібердевіантний тип – підвищені показники асоціальної реальної активності, аутодеструктивної реальної активності, асоціальної віртуальної активності, аутодеструктивної віртуальної активності; активний інтернет-користувач з ознаками проблемного використання інтернету, такими як перевага онлайн-спілкування, регулювання настрою здійснюється за рахунок виходу у мережу, когнітивна поглиненість, компульсивне використання інтернету, недостатня саморегуляція і труднощі усвідомленого планування активності у мережі (домінує емоційно-вольовий компонент);

– статусний (рольова позиція у булінгу) тип – підвищені показники ініціатора, помічника, жертви, захисника і спостерігача у структурі булінгу, висока соціальна бажаність (домінує поведінковий компонент);

– афективний тип – підвищені показники нейротизму і копінг-стратегій, орієнтованих на прояв емоцій, знижені показники копінг-стратегій, орієнтованих на вирішення проблем, екстраверсія (домінують емоційно-вольовий і поведінковий компоненти).

У таблиці 2 подано частота прояву типів асоціальної спрямованості особистості юнаків та підлітків.

Таблиця 2 – Типологія структурної організації асоціальної спрямованості особистості (n=144)

Тип інтелектуальної діяльності особистості	Частота прояву	%
Делінквентний	17	11,5
Агресивний	33	23,2
Оціночний	28	19,5
Кібердевіантний	23	16,2
Статусний	19	13,0
Аффективний	24	16,5

Отже, здійснення нами факторного аналізу методом головних компонент для виявлення індивідуально-типологічних відмінностей структурної організації асоціальної спрямованості особистості та розгляд структурної організації асоціальної спрямованості особистості віком 11-25 років за статевою ознакою дали можливість встановити типологічні відмінності структурної організації асоціальної спрямованості особистості.

Яковицька Л. С.
Національний університет «Київський авіаційний інститут», Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

У сучасному освітньому середовищі проблема підготовки молоді до сімейного життя набуває особливої актуальності, що зумовлено соціальними трансформаціями, зміною сімейно-шлюбних орієнтацій та впливом кризових суспільних процесів. У таких умовах особливої ваги набуває формування адекватних уявлень молоді про сім'ю, шлюбні взаємини та відповідальність за побудову майбутнього сімейного життя.

Сім'я протягом тисячоліть відігравала ключову роль у житті суспільства та розвитку особистості. Вона забезпечує відтворення населення, передачу культурних цінностей і норм суспільної моралі, виступає осередком психологічної, соціальної та матеріальної підтримки індивіда. Водночас сім'я як соціальний інститут постійно змінюється. Особливо інтенсивні трансформації відбуваються з кінця XX століття, а на початку XXI століття вони значно прискорилися у зв'язку з процесами глобалізації, розвитком інформаційного суспільства та змінами на ринку праці. Зміцнюється соціальна позиція жінок, зростає свобода індивідуального вибору, що сприяє переходу від традиційної моделі сім'ї до більш сучасних форм партнерських взаємин. Такі зміни дослідники визначають як сімейні трансформації, тобто суттєві перетворення у структурі та функціонуванні сім'ї (Ліпіч Л., 2018; Протас О., 2020).

В умовах воєнного стану значно зростає роль сім'ї як джерела емоційної підтримки особистості, стабільності та психологічної безпеки. Результати дослідження засвідчують, що молодь дедалі частіше сприймає шлюб не лише як традиційний етап дорослого життя, а й як важливий соціально-емоційний ресурс (Редніч О., 2025; Синицька І., 2026). Водночас у частини старшокласників і студентів виявляється підвищена тривожність щодо майбутнього сімейного життя, що пов'язано з невизначеністю соціального середовища (Федоренко Р., 2022). Це свідчить про необхідність психологічної підтримки молоді та формування у неї позитивних, реалістичних уявлень про шлюбні взаємини. У цьому контексті особливої уваги потребує проблема трансформації сімейно-шлюбних орієнтацій молоді, яка проявляється у зростанні нестабільності шлюбних відносин, підвищенні рівня розлучуваності та зміні традиційних уявлень про сімейні ролі (Кравець І., Коломієць М., 2025; Пирог Г., Свінціцька М., 2023).

Саме молодь є активним суб'єктом цих трансформацій, адже вона створює сім'ї в умовах, які значно відрізняються від умов життя попередніх поколінь. Сучасний стан української сім'ї характеризується поєднанням традиційних та сучасних моделей сімейних відносин. Частина молодих людей орієнтується на традиційні сімейні цінності, інші – на більш сучасні партнерські моделі взаємодії, також значна частина поєднує елементи обох підходів. Тому дослідження сімейно-шлюбних орієнтацій молоді є важливим для розуміння того, які моделі сімейного життя можуть сформуватися у майбутньому (Ахметов І., 2024).

У процесі підготовки молоді до сімейного життя важливого значення набуває формування адекватних уявлень щодо розподілу сімейних ролей, відповідальності партнерів і взаємної підтримки у шлюбі. У період соціальної нестабільності та воєнних викликів молодь часто стикається з внутрішніми страхами щодо майбутнього, що може створювати психологічні бар'єри для планування сімейного життя (Віцинець А. В., 2024). Водночас у частини молодих людей, навпаки, посилюється прагнення до створення стабільних міжособистісних стосунків як джерела емоційної опори та підтримки (Вахоцька І., Безвіконна К., 2024). Такі суперечливі тенденції свідчать про необхідність системного психолого-педагогічного супроводу молоді у процесі формування готовності до сімейного життя.

Результати дослідження Р. Федоренко показали, що більшість респондентів підтримують модель партнерських взаємин у сім'ї, орієнтуючись на рівноправний розподіл обов'язків між чоловіком та жінкою. Водночас серед юнаків частіше зустрічаються традиційні уявлення про роль чоловіка як лідера у родині, тоді як дівчата більше орієнтовані на емоційну підтримку, взаєморозуміння та психологічну близькість у шлюбі (Федоренко Р., 2022). Дослідження цінностей у сімейній сфері доводять, що молодь найбільше цінує духовність, фінансову стабільність, можливість збереження власної індивідуальності та особистісного розвитку. Крім того, дослідження засвідчило, що молоді люди демонструють відкритість до спілкування,

соціальну активність та інтерес до таких сімейних цінностей, як взаємна ідентифікація партнерів, інтимність і соціальна підтримка (Скуратовська Я., 2025).

Таким чином, в умовах воєнного часу змінюється система життєвих пріоритетів молодого покоління, тому підготовка до сімейного життя повинна базуватися на сучасних психолого-педагогічних підходах. Практична діяльність психологів у цьому напрямі може включати просвітницькі лекції, тренінги з розвитку комунікативних навичок, формування навичок конструктивної взаємодії у парі, а також використання діагностичних методик для оцінювання рівня психологічної готовності молоді до шлюбу. У дослідженні М. Волошенко щодо формування усвідомленого батьківства у молоді визначено та обґрунтовано конкретний спектр із трьох педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню усвідомленого батьківства у молоді, розвитку відповідального ставлення до батьківських ролей та підвищенню готовності майбутніх фахівців до здійснення відповідної просвітницької й консультативної діяльності, а саме: стимулювання мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців до формування усвідомленого батьківства у молоді; упровадження у професійну підготовку ситуаційного та тренінгового навчання задля забезпечення готовності фахівців з соціономічних спеціальностей до формування усвідомленого батьківства у молоді; надання особистісно зорієнтованої педагогічної підтримки студентам у здійсненні ними самовдосконалення в означеному напрямі. Кожна наведена умова є підґрунтям для наступної, що характеризує їх системний та взаємопов'язаний характер (Волошенко М., 2024).

Загалом сучасний стан функціонування сім'ї в Україні дослідники оцінюють як складний і суперечливий. Небажання частини молоді поспішати зі створенням сім'ї нерідко пов'язане з усвідомленням відповідальності за майбутнє подружнього життя, необхідністю завершення освіти та прагненням краще пізнати партнера. Така позиція свідчить про більш усвідомлений підхід сучасної молоді до створення сім'ї.

Психологічні установки молоді щодо шлюбних взаємин відображають загальні тенденції розвитку сучасного суспільства, зокрема зростання індивідуалізму, переорієнтацію цінностей з обов'язку на самореалізацію та поширення егалітарних моделей партнерства. Водночас зберігається висока значущість таких базових сімейних цінностей, як любов, взаємна підтримка та стабільність. Формування зрілих шлюбно-сімейних установок можливе за умови розвитку психологічної готовності до взаємної відповідальності, емоційної зрілості, толерантності та комунікативної компетентності, що є важливими передумовами побудови гармонійних сімейних відносин у майбутньому.

Суттєвий вплив на формування уявлень про шлюб мають соціальні чинники, зокрема суспільна нестабільність, економічні труднощі та воєнні події. Виявлено, що у кризових умовах молодь надає більшого значення емоційній підтримці у сім'ї та меншою мірою орієнтується на матеріальні аспекти шлюбу. Посилюється потреба у стабільних партнерських взаєминах, що пояснюється прагненням до психологічного захисту у складних соціальних умовах.

Янюк А. М.
Комунальний заклад загальної середньої освіти
«Ліцей № 4 імені Павла Жука Хмельницької міської ради», Україна

"SUCCESS SITUATION DESIGN METHOD" ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНО БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти вимагає від педагога не лише володіння теоретичними знаннями про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а й здатності створювати таке освітнє середовище, у якому кожна дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та успішною. У центрі цієї діяльності перебуває ідея формування ситуації успіху як базового психолого-педагогічного механізму, що забезпечує розвиток внутрішньої мотивації, позитивної самооцінки та емоційного благополуччя. Саме в цьому контексті особливого значення набуває авторська технологія «Success Situation Design Method», яка розглядається як цілісна система проєктування освітнього процесу, орієнтована на досягнення кожною дитиною особистістю значущого результату. В основі підходу лежить ідея свідомого конструювання

педагогом умов, за яких учень отримує досвід успішної діяльності, що сприяє формуванню віри у власні можливості та готовності до подальшого навчання.

Реалізація зазначеної технології розпочинається з глибокого аналізу індивідуальних особливостей учнів, їхніх освітніх потреб, емоційного стану та рівня мотивації. У практичній діяльності активно використовуються інструменти педагогічної діагностики, серед яких спостереження, бесіди, інтерактивні анкети, а також методики емоційного картування, що дозволяють визначити рівень тривожності, комфортності та залученості дитини до навчального процесу. На основі отриманих даних педагог формує індивідуальну траєкторію розвитку, яка враховує сильні сторони учня та забезпечує поступове ускладнення завдань із гарантованою можливістю досягнення позитивного результату. Такий підхід дозволяє уникнути ситуацій неуспіху, що є критично важливим для дітей з ООП, які часто мають негативний досвід навчальної діяльності.

Практична реалізація «Success Situation Design Method» передбачає впровадження спеціально організованих занять, спрямованих на формування відчуття успіху через різні види діяльності. Заняття «Я можу, я вмію, я досягну» побудоване на поєднанні вправ на самоусвідомлення та виконання посильних завдань, що поступово ускладнюються. У процесі роботи застосовується метод «малих кроків», коли кожне досягнення фіксується та підкріплюється позитивною оцінкою. Вправа «Сходинки успіху» дозволяє візуалізувати прогрес дитини, створюючи індивідуальну траєкторію досягнень. Заняття «Мій ресурс – моя сила» спрямоване на розвиток емоційного інтелекту через усвідомлення власних сильних сторін та їх використання у навчанні. У рамках цього заняття використовується прийом «ресурсного кола», де кожен учень визначає власні досягнення та отримує підтримку від однокласників.

Особливу роль у створенні емоційно безпечного середовища відіграють ігрові методики, які забезпечують природне включення дітей у навчальний процес та знижують рівень тривожності. У практиці активно застосовуються ігри «Скарбничка успіху», де учні збирають символічні «досягнення» за виконані завдання, «Емоційний компас», що допомагає орієнтуватися у власних переживаннях, а також «Тепле слово», спрямована на формування позитивної взаємодії в колективі. Використання рольових ігор «Я – вчитель», «Я – дослідник», «Я – експерт» дозволяє учням відчути себе компетентними та значущими, що підсилює їхню впевненість у власних силах. Гейміфікація навчального процесу реалізується через створення системи рівнів, нагород та досягнень, що стимулює інтерес до навчання та підтримує мотивацію.

Важливим компонентом технології є впровадження сучасних цифрових інструментів, які дозволяють персоналізувати навчання та забезпечити постійний зворотний зв’язок. Використання платформ ClassDojo, LearningApps, Wordwall дає можливість створювати інтерактивні завдання, що відповідають рівню підготовки кожного учня. Застосування цифрових портфоліо дозволяє фіксувати досягнення учнів та відстежувати їхній прогрес у динаміці. У занятті «Мій цифровий шлях до успіху» учні створюють власні електронні щоденники досягнень, де відображають результати своєї діяльності, що сприяє розвитку рефлексії та самостійності. Використання інтерактивних дошок та онлайнопитувань забезпечує активну участь кожного учня в освітньому процесі та створює умови для індивідуалізації навчання.

Значну увагу в межах «Success Situation Design Method» приділено проєктній діяльності, яка виступає ефективним засобом формування навчальної мотивації. Проєкт «Я – успішний» передбачає створення учнями власних історій досягнень, що включають опис труднощів, шляхів їх подолання та отриманих результатів. Проєкт «Світ моїх можливостей» спрямований на дослідження інтересів учнів та їх трансформацію у навчальні цілі. У процесі реалізації таких проєктів використовуються методи фасилітації, коучингові запитання, техніки візуалізації, що сприяють розвитку внутрішньої мотивації та саморегуляції. Робота в малих групах дозволяє формувати навички співпраці та взаємопідтримки, що є важливим компонентом емоційно безпечного середовища.

Особливе значення має організація взаємодії між учнями, педагогами та батьками, яка забезпечує цілісність освітнього процесу. У цьому напрямі проводяться інтерактивні зустрічі «Партнерство заради успіху», тренінги для батьків «Як підтримати дитину без тиску», а також консультації, спрямовані на формування позитивного ставлення до навчання. Використання методу «позитивного підкріплення» у взаємодії з батьками дозволяє створити єдину систему підтримки дитини, що підсилює ефективність педагогічного впливу. Важливим є також впровадження практик спільного обговорення досягнень, що сприяє формуванню відкритого та довірливого освітнього середовища.

У практиці впровадження «Success Situation Design Method» ефективно зарекомендував себе цикл занять «Моя зона впевненості», спрямований на поступове розширення можливостей дитини через контрольовані ситуації досягнення. Робота будується як серія інтерактивних занять, де кожен учень отримує індивідуально адаптовані завдання з чіткою структурою та прогнозованим позитивним результатом. Використовується прийом «керованого успіху», коли педагог моделює навчальну ситуацію таким чином, щоб учень обов'язково досягнув результату, а потім поступово підвищує рівень складності. Вправа «Я зробив це сам» передбачає виконання невеликого завдання без сторонньої допомоги з подальшим публічним визнанням досягнення. У занятті «Мій перший крок до складного» застосовується техніка розподілу завдання на мікродії, що дозволяє уникнути перевантаження та формує відчуття контролю над процесом. Важливим елементом є використання візуальних трекерів успіху, які відображають динаміку досягнень і підсилюють мотивацію до подальшої діяльності.

Ще одним важливим напрямом є впровадження емоційнопідтримувальних практик через заняття «Коло підтримки та довіри», що спрямовані на формування безпечного психологічного клімату в класі. У межах цих занять використовується метод «відкритого кола», де кожен учень має можливість висловити свої почуття та отримати підтримку від однокласників. Вправа «Мене бачать – мене чують» сприяє розвитку навичок самовираження та формуванню впевненості у власній значущості. У грі «Комплімент як ресурс» учні навчаються помічати сильні сторони один одного та вербалізувати позитивні якості, що підсилює взаємну підтримку. Значний ефект демонструє техніка «емоційної паузи», коли у напружених ситуаціях вводиться короткий час для стабілізації стану через дихальні вправи та фокусування уваги. Такі практики сприяють зниженню тривожності, формують довіру та забезпечують психологічний комфорт кожної дитини.

У межах технології активно реалізується інтегрований проєкт «Моя історія успіху», який поєднує елементи рефлексії, творчості та самопрезентації. Учні працюють над створенням особистих історій досягнень у різних форматах, включаючи малюнки, цифрові презентації, відео або колажі, що відображають їхній шлях до успіху. У процесі роботи застосовується прийом «позитивного переосмислення», коли навіть складні ситуації розглядаються як досвід, що сприяв розвитку. Важливим етапом є публічна презентація результатів у форматі «Я можу – я ділюсь», що дозволяє кожному учню відчути визнання та підтримку. Додатково використовується техніка «дзеркала досягнень», коли однокласники відзначають сильні сторони автора проєкту, підсилюючи ефект позитивного підкріплення. Така діяльність сприяє формуванню внутрішньої мотивації, розвитку самооцінки та створенню стійкого відчуття власної успішності в освітньому середовищі.

Висновок. У результаті системного впровадження «Success Situation Design Method» спостерігається позитивна динаміка в розвитку учнів з ООП, що проявляється у зниженні рівня тривожності, підвищенні активності, формуванні позитивної самооцінки та розвитку навчальної мотивації. Практичний досвід підтверджує, що створення ситуації успіху є не лише ефективним педагогічним прийомом, а й стратегічним напрямом розвитку інклюзивної освіти, що забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини та її успішну соціалізацію. Застосування сучасних технологій, індивідуалізація навчання, використання ігрових та проєктних методик дозволяють створити освітнє середовище, у якому кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал і відчути радість від навчання.

Яценко М. О.
Харківський національний економічний університет імені С. Кузнеця, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

Сучасні соціальні трансформації, включаючи економічну нестабільність, зміну гендерних ролей та хронічний стрес, значно впливають на якість міжособистісних відносин. В умовах України ця проблема загострюється через додаткові фактори, пов'язані з тривалим суспільним напруженням.

За даними Державної служби статистики України, рівень розлучень становить 55–65 % від кількості укладених шлюбів, що свідчить про системні труднощі у формуванні стабільних сімейних структур.

Незважаючи на значну кількість досліджень, питання психологічної готовності до сімейного життя залишається недостатньо інтегрованим у практику освіти та соціальної політики.

Сучасні дослідження (2020–2025) підтверджують значущість як раннього досвіду, так і індивідуальних психологічних характеристик. сімейної психології, психології, розвитку, теорії прив'язаності, емоційного інтелекту.

Наше дослідження показало, що формування сімейних відносин є багатофакторним процесом, що включає: інтеріоризовані сімейні сценарії, психоемоційну зрілість, соціальний контекст. Нами виявлено феномен «тунельного сценарного мислення», за якого навіть заперечення батьківської моделі не виходить за її межі. Психоемоційна зрілість знижує рівень конфліктності, покращує комунікацію, підвищує стабільність відносин. Водночас вона є ймовірнісним, а не детермінуючим фактором.

Отже, стабільність сімейних відносин визначається взаємодією психологічних і соціальних факторів, а саме: інтеріоризовані сценарії мають значний, але не визначальний вплив. Психоемоційна зрілість підвищує ймовірність гармонійних відносин. Саме тому підготовка молоді до сімейного життя потребує системного підходу на рівні освіти та державної політики.

У контексті запропонованої інтегративної моделі доцільним є впровадження навчального курсу «Психологія емоційно зрілої особистості та підготовка до партнерства», спрямованого на формування ключових психоемоційних компетенцій. Надалі пропонується розглянути можливий варіант такого навчального курсу.

Курс «Психологія емоційно зрілої особистості та підготовка до партнерства»

Модуль 1. Сепарація та деконструкція сімейних сценаріїв.

Мета: формування усвідомлення інтеріоризованих моделей поведінки та розвиток психологічної автономії.

Зміст модуля базується на положеннях трансакційного аналізу та включає:

- Практикум "Генограма сценаріїв" – аналіз міжпоколіннєвих патернів (3–4 покоління) з виявленням повторюваних моделей поведінки;
- Аналіз "тунельного сценарного мислення" – дослідження антисценаріїв як форми залежності від батьківської моделі;
- Ідентифікацію его-станів "Дитина – Батько – Дорослий" як інструменту підвищення рефлексивності.

Критичне уточнення: сепарація розглядається не як розрив із сім'єю, а як формування автономної позиції.

Модуль 2. Емоційний інтелект як основа психологічної стійкості.

Мета: розвиток навичок емоційної регуляції та зниження ризику дезадаптивних реакцій.

Модуль спирається на концепцію емоційного інтелекту та сучасні дослідження травми.

Основні компоненти:

- "Лабораторія почуттів" – розвиток диференціації емоційних станів;
- Психоедукація щодо травми (з урахуванням робіт Бессел ван дер Колк):
  - розуміння механізмів ПТСР;
  - усвідомлення зв'язку між минулим досвідом і реакціями в конфліктах;
- Аналіз впливу хронічного стресу.

У контексті України це набуває особливої актуальності, адже за даними Міністерства охорони здоров'я України спостерігається суттєве зростання тривожних розладів серед молоді (до 40 % у студентських вибірках за останні роки).

Модуль 3. Комунікація та особисті межі.

Мета: формування навичок конструктивної взаємодії у партнерстві.

Модуль базується на підході ненасильницького спілкування.

Ключові елементи:

- Тренінг "Я-повідомлення" як альтернатива звинувачувальній комунікації;
- Картографія особистих меж:
  - фізичних;
  - емоційних;
  - фінансових;
- Рольові симуляції конфліктів з використанням стратегій типу Win-Win.

Принципове уточнення: ефективна комунікація розглядається як навичка, що формується, а не як особистісна риса.

Модуль 4. Свідомий вибір та ціннісна основа партнерства.

Мета: формування реалістичного та відповідального підходу до побудови відносин.

Зміст модуля включає:

- Визначення індивідуальних потреб (з урахуванням моделі Гері Чепмен);
- Деконструкцію романтизованих уявлень про кохання;
- Практикум відповідальності:
  - аналіз зв'язку між свободою та відповідальністю;
  - усвідомлення особистої ролі у динаміці відносин.

Критичний акцент: партнерство розглядається як процес регулярних рішень, а не як стабільний емоційний стан.

Очікувані результати впровадження програми.

На рівні закладів вищої освіти:

- зниження рівня емоційного та академічного вигорання, що пов'язано з покращенням навичок саморегуляції;
- формування культури звернення до психологічної допомоги, що відповідає рекомендаціям Всесвітньої організації охорони здоров'я;
- підвищення психологічної стійкості студентів.

На рівні суспільства:

- потенційне зниження рівня розлучень;
- формування більш стабільних сімейних систем;
- зменшення ризику міжпоколіннєвої передачі психотравм;
- підвищення відповідального ставлення до батьківства.

Для того, щоб курс «Психологія емоційно зрілої особистості» у закладах вищої освіти (ЗВО) не перетворився на чергову суху теорію, він має бути побудований на засадах практичного психологічного тренінгу та рефлексивного навчання.

У сучасних умовах України спостерігається високий рівень розлучень, зростання психоемоційних розладів серед молоді (дані Міністерства охорони здоров'я України), розрив між біологічною та психологічною зрілістю. Саме тому необхідне впровадження психологічної підготовки до сімейного життя в освітню систему, зокрема, важливо розвивати навички емоційної регуляції, комунікації, усвідомлення власних потреб і кордонів. Психологічна підтримка молоді має стати системною складовою соціальної політики.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Brodniewicz Teresa (Бродневич Тереза) – Doktor nauk biologicznych, Fundatorka, Prezeska Zarządu "Fundacja I Pójdziesz Dalej" (Warszawa, Polska) / Doctor of Biological Sciences, Founder and President of the Board of the "I Pójdziesz Dalej" Foundation (Warsaw, Poland) / доктор біологічних наук, засновниця і голова правління Фонду «І підеш далі» (м. Варшава, Польща).

Brown Richard (Браун Річард) – Medical Doctor, Associate Professor, Department of Clinical Psychiatry Columbia University College of Physicians and Surgeons, Founder Breath-Body-Mind™ Foundation (New York, USA) / доктор медицини, доцент кафедри клінічної психіатрії медичного факультету Колумбійського університету, Нью-Йорк, Нью-Йорк, засновник Breath-Body-Mind™ Foundation (м. Нью-Йорк, США).

Gerbarg Patricia (**Гербарг Патриція**) – Medical Doctor, Associate Professor, Department of Psychiatry and Behavioral Sciences, New York Medical College, Walhalla, New York, Founder Breath-Body-Mind™ Foundation (New York, USA) / доктор медицини, доцент кафедри психіатрії та поведінкових наук Нью-Йоркського медичного університету, Валахала, Нью-Йорк, засновниця Breath-Body-Mind™ Foundation (м. Нью-Йорк, США).

Havrylkevych Viacheslav (Гаврилькевич В'ячеслав) – Ph.D. in Medical Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Khmelnytskyi National University, Psychiatrist (1997–2018), HeartMath® Certified Practitioner, Teacher Breath-Body-Mind™ Level-2, Facilitator of training programs in Ukraine on behalf of the Israel Trauma Coalition (Khmelnytskyi, Ukraine) / кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр (1997–2018), сертифікований практик HeartMath®, викладач Breath-Body-Mind™ другого рівня, фасилітатор навчальних програм в Україні від Ізраїльської коаліції по роботі з травмою (м. Хмельницький, Україна).

Homoniuk Olena (Гомонюк Олена) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Khmelnytskyi National University (Khmelnytskyi, Ukraine) / доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Kruk Stanislav (Крук Станіслав) – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, President of the All-Ukrainian Cultural and Educational Association of Humane Pedagogy (Lviv, Ukraine) / кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки (м. Львів, Україна).

Oliinyk Maria (Олійник Марія) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Jan Kochanowski University (Kielce, Poland) / доктор педагогічних наук, професор факультету педагогіки та психології Університету Яна Кохановського (м. Кельце, Польща).

Pehkonen Pirjo (Пехконен Пірйо) – Master of Social Sciences, Senior Lecturer and Educational Consultant, Savonia University of Applied Sciences (Finland) / магістр соціальних наук, старша викладачка та навчальна консультантка Савонського університету прикладних наук (м. Куопіо, Фінляндія).

Podkorytova Larysa (Подкоритова Лариса) – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Khmelnytskyi National University, member of the board of the Art-Therapy Association, psychologist (Khmelnytskyi, Ukraine) / кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, членкиня правління ВГО «Арттерапевтична асоціація», психологиня (м. Хмельницький, Україна).

Valivots Nataliia (Валівоць Наталія) – the student of Khmelnytskyi National University (Khmelnytskyi, Ukraine) / здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Анпілогов Віталій – здобувач вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Антонова Зінаїда – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, координаторка проєкту «Здорова школа» в Хмельницькій області від українсько-швейцарського проєкту «Діємо для здоров'я» (м. Хмельницький, Україна).

Атаманчук Анастасія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Афанасенко Валентина – доктор філософських наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Барсукова Ірина – здобувачка вищої освіти за спеціальністю С4 Психологія Навчально-наукового інституту психології та суспільних наук Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна).

Біла Олена – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Україна).

Богдан Жанна – доктор психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології і соціології Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (м. Харків, Україна).

Бондаренко Оксана В. – здобувачка вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна).

Бондаренко Оксана М. – військовослужбовиця військової частини А5018 (м. Хмельницький, Україна).

Бутова Людмила – викладачка економічних дисциплін циклової комісії дисциплін професійної підготовки галузі знань «Бізнес, адміністрування і права» Новокаховського приладобудівного фахового коледжу (м. Нова Каховка, Україна).

Венгер Ганна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології та психічного здоров'я Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна).

Венгер Ганна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри клінічної психології та психічного здоров'я Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна).

Висятицький Висятицька Ірина – здобувачка вищої освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна).

Вовк Валентина – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна).

Волошин Володимир – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри реабілітаційної психології та фізичного виховання закладу вищої освіти «Подільський державний університет», директор ГО «Інститут психології здоров'я» (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Волянська-Савчук Леся – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри HR-інжиніринг у бізнес-економіці Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Ганчева Лілія – здобувачка вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна).

Громик Лариса – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки та комунікації Закладу вищої освіти «Подільський державний університет» (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Гуляс Інеса – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

Густяк Олена – заступниця директора з навчально-виховної роботи Опорного закладу освіти Новоселицький ліцей Полонської міської ради Полонської міської територіальної громади (м. Полонне, Україна).

Дем'яненко Віталій – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав, Україна).

Дідик Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Дубина Валерія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Могилів-Подільський, Україна).

Дуднік Карина – викладач кафедри психології та педагогіки, методистка факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Єфімова Оксана – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Жигло Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова (м. Харків, Україна).

Заміщак Марія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна).

Ігумнова Ольга – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Кабузенко Ігор – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (м. Київ, Україна).

Казьмірова Каріна – лаборантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Капітонова Світлана – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Караміна Олена – методистка, викладачка психології Комунального закладу «Костянтинівський медичний фаховий коледж» (м. Тернопіль, Україна).

Карпова Дарія – доктор філософії з психології, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Касумова Ольга – практична психологиня, спеціалістка вищої категорії, психологиня-методистка Харківської Гімназії № 52, тренерка освітніх програм НУШ, керівниця Харківського відокремленого підрозділу ВГО «Арттерапевтична асоціація», ГО «ART-Kharkiv» (м. Харків, Україна), супервізорка, психологиня фундації «IDYLLA» та «I Pójdziesz Dalej» (м. Варшава, Польща).

Кірдан Тетяна – викладачка кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Клименко Наталія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Козиряцька Єлизавета – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Козловська Діана – здобувачка вищої освіти Відокремленого структурного підрозділу «Хмельницький політехнічний фаховий коледж» Національного університету «Львівська політехніка» (м. Хмельницький, Україна).

Козловська Людмила – старша викладачка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Комар Таїсія – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Корж Вікторія – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Коржук Аліна – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Корсунська Вікторія – психологиня Coaching and integration counseling for families, children and adolescents, інтеграційна асистентка Leuchtturm – Perspektive Mensch (м. Галле (Halle (Saale), Німеччина).

Косінська Анастасія – здобувачка вищої освіти Хмельницького інституту Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Хмельницький, Україна).

Костенко Валентина – викладачка Комунального закладу «Костянтинівський медичний фаховий коледж» (м. Тернопіль, Україна).

Коцюк Олександра – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, старша викладачка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Кулешова Олена – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Лавлінський Руслан – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом", Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук (м. Київ, Україна).

Лагода (Петелько) Тетяна – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Ларченко Ірина – доктор філософії з психології, викладачка кафедри психології Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв, Україна).

Левко Мар'яна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів, Україна).

Лобода Анасатсія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Логвись Ольга – доктор філософії в галузі психології, асистент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, практичний психолог відділу у справах молоді (м. Тернопіль, Україна).

Лучинська Ольга – соціальна педагогиня комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Макарова Наталія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Маламуж Ірина – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Мамчур Ірина – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький, Україна).

Матвійчук Тетяна – психотерапевтка у напрямку дитячої та юнацької психотерапії, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Махоніна Катерина – вчителька початкових класів Освітнього центру ABC Fenix (м. Ізмаїл, Україна).

Мерінова Оксана – вчителька англійської мови Гімназії № 20 імені Сергія Єфремова (м. Хмельницький, Україна).

Міхеєва Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Молчанюк Павло – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Мороз Олеся – практична психологиня комунального закладу загальної середньої освіти «Гімназія № 22 імені Олега Ольжича Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Мотозюк Людмила – кандидат психологічних наук, доцент Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Назаревич Вікторія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна).

Невєдрова Юлія – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Ірпінь, Україна).

Невмержицький Володимир – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна).

Ніжник Тетяна – директорка Опорного закладу «Дядьковицький ліцей Дядьковецької сільської ради Рівненського району Рівненської області, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 «Психологія» Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна).

Новицький Валерій – військовослужбовець Збройних Сил України (м. Херсон, Україна).

Новосад Ганна – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Олендра Вікторія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Олійник Валентина – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Хмельницького інституту Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Хмельницький, Україна).

Онишко Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Паладіна Анна – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Пастощук Галина – клінічна психологиня Державної установи «Територіальне медичне об'єднання Міністерства внутрішніх справ України по Хмельницькій області» (м. Хмельницький, Україна).

Пастух Людмила – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методик суспільно-гуманітарних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка (м. Хмельницький, Україна).

Петяк Олена – доктор філософії з психології, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Пижук Юлія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Погоріла Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології та методики викладання Білоцерківського національного аграрного університету (м. Біла Церква, Україна).

Погорільська Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна).

Поклад Ірина – кандидат психологічних наук, старша наукова співробітниця, провідна наукова співробітниця лабораторії загальної психології та історії психології імені В. А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна).

Потапкіна Леся – кандидат педагогічних наук, викладачка спеціальних дисциплін циклової комісії програмної інженерії Відокремленого структурного підрозділу Хмельницького політехнічного фахового коледжу «Національного університету «Львівська політехніка» (м. Хмельницький, Україна).

Потапчук Євген – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, Заслужений працівник освіти України, Засновник і Голова Правління ГО «Українська асоціація сімейних психологів» (м. Хмельницький, Україна).

Прищепа Марина – керівниця абілітаційного процесу у Львівському абілітаційному центрі НАВ, ветеранка війни, ветеранка Збройних Сил України, офіцерка запасу, військова психологиня, кризова психологиня, клінічна психологиня (м. Львів, Україна).

Прокоф'єва Катерина – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту, бізнесу, адміністрування Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (м. Харків, Україна).

Рабійчук Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Раєвська Яна – доктор психологічних наук, професор, завідувачка аспірантури та відділу післядипломної освіти, професорка кафедри психології Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Рацюк Марина – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Руденко Людмила – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Руденок Алла – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Семеняк Олександра – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Силкін Євгеній – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна).

Сиско Наталія – кандидат психологічних наук, доцент Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (м. Хмельницький, Україна).

Сільвейстрова Ілона – вчителька української мови та літератури Залісцівської гімназії Дунаєвецької міської ради Хмельницької області (с. Залісці, Хмельницька обл., Україна).

Смалиус Людмила – кандидат педагогічних наук, старша викладачка кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна).

Спринська Зоряна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна).

Старостіна Крістіна – практична психологиня комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Степанюк Світлана – практичний психолог Нетішинського професійного ліцею (м. Нетішин, Україна).

Тафінцева Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

Тимофієнко Віта – викладачка української мови та літератури Новокаховського приладобудівного фахового коледжу (м. Київ, Україна).

Тимчик Олександра – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Краків, Польща).

Тимчук Інна – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри славістичної філології, педагогіки та методики викладання Білоцерківського національного аграрного університету (м. Біла Церква, Україна).

Ткаченко Тетяна – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Тоцька Валерія – здобувачка вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна).

Тригуба Юлія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Троян Олена – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Усик Сергій – Віцепрезидент Всеукраїнської Федерації Дартсу, Приватне акціонерне товариство "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Федюк Марія – здобувачка вищої освіти Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Ірпінь, Україна).

Хмельницький національний університет

Хоманчук Любов – вчителька початкових класів комунального закладу загальної середньої освіти «Гімназія № 22 імені Олега Ольжича Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Хромих Наталя – дитяча психологиня закладу дошкільної освіти «Вішенки» (м. Буча, Україна), здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Цимбал Анастасія – здобувачка вищої освіти Відокремленого структурного підрозділу «Хмельницький політехнічний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка» (м. Хмельницький, Україна).

Чернушкіна Оксана – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри HR-інжиніринг у бізнес-економіці Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Шаронова Ольга – асистентка вчителя Нерушайського ліцею Татарбунарської міської ради Одеська області (с. Нерушай, Білгород-Дністровський район, Одеська область, Україна).

Швець Анастасія – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного Університету (м. Хмельницький, Україна).

Шемет Маргарита – здобувачка вищої освіти Приватного акціонерного товариства "Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом" (м. Київ, Україна).

Шептуха Анна – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Шеремет Алла – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Шкода Віктор – здобувач вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Шкода Вікторія – здобувачка вищої освіти Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (м. Харків, Україна).

Якимчук Борис – кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університет імені Павла Тичини (м. Умань, Україна).

Яковицька Лада – доктор психологічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ, Україна).

Янюк Альона – старша вчителька початкових класів Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 4 імені Павла Жука Хмельницької міської ради» (м. Хмельницький, Україна).

Яценко Марина – здобувачка вищої освіти Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (м. Харків, Україна).

ЗМІСТ

GERBARG P. L., BROWN R. P.
Breath-Body-Mind for relief of war-related stress and trauma in military personnel, veterans, health care providers, families 5

HOMONIUK O. M., OLIINYK M. I.
Preschool childhood as a special space for the formation of a schoolchild 6

PEHKONEN P.
Towards trauma-informed higher education – strengthening teachers' pedagogical competences 8

АНПІЛОГОВ В. Б.
Емоційний інтелект як психологічний ресурс для професійної діяльності менеджерів великих організацій 9

АНТОНОВА З. О., НОВОСАД Г. М.
Вплив тривожності на процес професійного самовизначення підлітків в умовах війни 11

БАРСУКОВА І., ВЕНГЕР Г.
Психологічний супровід, нейрокорекція та реабілітація дітей та підлітків з розладами аутистичного спектру в умовах науково-реабілітаційного центру 12

БІЛА О. О., МАХОНІНА К. А.
До питання про гуманізацію професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивної початкової школи 14

БІЛА О. О., ШАРОНОВА О. О.
Педагогіка співпраці у практичній діяльності студентів в умовах інклюзивної початкової школи 15

БОГДАН Ж. Б.
Ментальне здоров'я майбутніх психологів у сучасних умовах суспільних трансформацій 16

БОГДАН Ж. Б., ПРОКОФ'ЄВА К. С.
Порівняльний аналіз сучасних моделей емоційного інтелекту 17

БОНДАРЕНКО О. В.
Хронопсихологічні детермінанти та прогностичні маркери репродуктивного здоров'я жінок в умовах воєнного стану 18

БУТОВА Л. В.
Професійне вигоряння у вимірі «робота-сім'я» в умовах прискореного ритму соціальних змін 20

ВИСЯТИЦЬКИЙ ВИСЯТИЦЬКА І. В., ЗАМІЩАК М. І.
Психологічні підходи до збереження ментального здоров'я дітей молодшого шкільного віку в умовах суспільних трансформацій 21

ВОВК В., ЛОГВИСЬ О.
Розробка та впровадження тренінгу вихідного дня з чутливого та травмоінформованого підходу для працівників університету 23

ВОЛОШИН В. М.
Алгоритм психологічного забезпечення персоналу сектору безпеки в умовах тривалої війни 24

ВОЛОШИН В. М.
Техніка «Титроване опрацювання спогаду»: структурований підхід до роботи з травматичним досвідом 25

HAVRYLKEVYCH V. K., KRUK S. L.
Self-knowledgement, self-regulation and self-improvement as psychological components of the successful activity of teachers – subjects of humanistic person-centered education 26

ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К., КРУК С. Л.
Самопізнання, саморегуляція і самовдосконалення як психологічні складові успішної діяльності педагогів – суб'єктів гуманно-особистісної освіти 28

ГАНЧЕВА Л. Д., ВЕНГЕР Г.
Невідповідність батьківських моделей поведінки індивідуально-типологічним особливостям дітей та підлітків, як чинник виникнення емоційно-поведінкових порушень 29

ГРОМИК Л. І.
Кейс-технологія як засіб формування культури усного фахового мовлення здобувачів вищої освіти 31

ГУЛЯС І. А.
Самоконструювання ідентичності в умовах соціальних трансформацій: між адаптацією та автентичністю 33

ГУСТЯК О. І.
Гейміфікація як простір соціально-психологічного становлення особистості учня в цифрову епоху 35

ДЕМ'ЯНЕНКО В. С.
Вплив соціального оточення на формування мотивації тяжкопоранених військовослужбовців та ветеранів до лікування та реабілітації 36

ДІДИК Н. М.
Психолого-педагогічні основи травмо-інформованого підходу в освіті 38

ДУБИНА В. Ю., КАРПОВА Д. Є.
Вплив стилю сімейного виховання на стратегії вирішення конфліктів у подружніх стосунках 40

ДУДНІК К. І.
Емоційний інтелект як чинник психологічного здоров'я підлітків у міжособистісних стосунках 41

ЄФІМОВА О. М.
Аспекти дослідження соціально-психологічних умов стабільності цивільного шлюбу 42

ЖИГЛО О. О.
Створення безпечного освітнього простору в університеті як основа травмо-інформованого навчання 44

ІГУМНОВА О. Б.
Когнітивна гнучкість як фактор резильєнтності в умовах хронічного стресу 47

КАБУЗЕНКО І. В.
Організаційна справедливість як детермінанта ментального здоров'я працівників 49

КАПІТОНОВА С. С.
Психологічні особливості розвитку креативності та спонтанності практичних психологів 51

КАРАМІНА О. М., КОСТЕНКО В. Г.
Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни 53

КАРПОВА Д. Є.
Індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх психологів 55

КАСУМОВА О., BRODNIEWICZ T.
Арттерапія як ресурс розвитку особистості в умовах соціальних трансформацій: робота з бенефіціарами через творчість та ігрові практики 56

КІРДАН Т. В.
Психологічні механізми формування мотивації до пізнання у підлітків 57

КЛИМЕНКО Н. С., ПОТАПЧУК Є. М.
Дефіцит психогігієнічних навичок у осіб з адиктивною поведінкою 59

КОЗИРЯЦЬКА Є. Ю., ПИЖУК Ю. М., КАРПОВА Д. Є.
Емоційна саморегуляція як ресурс психологічної стійкості особистості 60

КОЗЛОВСЬКА Д.
Соціально-психологічні аспекти становлення особистості в процесі фахової підготовки 62

КОЗЛОВСЬКА Л. В.
Вплив міжособистісних взаємин подружжя на ефективність реалізації репродуктивної функції 64

КОЗЛОВСЬКА Л. В., АТАМАНЧУК А. Ю.
Взаємозв'язок типу сім'ї та емоційної стабільності підлітків в умовах воєнного стану 66

КОМАР Т. В.
Діалог, що зцілює: діалогічна компетентність та емпатія психолога у роботі з клієнтом 67

КОМАР Т. В., ВОЛЯНСЬКА-САВЧУК Л. В.
Роль психологічних аспектів розвитку soft skills у підвищенні ефективності рекрутингу в HR-інжинірингу 70

КОМАР Т. В., ЧЕРНУШКІНА О. О.
Резильєнтність у системі стратегічного HR-управління в умовах сучасних соціально-економічних викликів 72

КОРЖ В. К.
Психологічна підтримка осіб із панічними атаками у практиці сучасного психолога 75

КОРЖУК А. Ю., ПЕТЯК О. В.
Авторська анкета як засіб дослідження індивідуальних проявів тривожності в учнів старшої школи 76

КОРСУНСЬКА В. В.
Комунікативна компетентність як ключовий елемент міжособистісної взаємодії 78

КОЦЮК О. О.
Вплив воєнного стану на формування агресивної поведінки кривдників та особливості їх психологічного дослідження 79

КУЛЕШОВА О. В., БОНДАРЕНКО О. М.
Моральна травма у структурі посттравматичних порушень військовослужбовців 80

КУЛЕШОВА О. В., ТРИГУБА Ю. М.
Особливості розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці 81

ЛАВЛІНСЬКИЙ Р. О.
Цифровий фенотипінг як інструмент моніторингу психологічного стану осіб із досвідом психотравми в умовах воєнного часу 82

ЛАГОДА (ПЕТЕЛЬКО) Т. М., РАЄВСЬКА Я. М.
Стрес у повсякденному житті та способи його подолання 83

ЛАРЧЕНКО І.
Резильєнтність здобувачів вищої освіти як ресурс самозбереження в умовах суспільної трансформації 84

ЛЕВКО М. І., ОНИШКО О. Г.
Особливості розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів 85

МАКАРОВА Н. О.
Психологічні особливості прояву тривожності у дітей дошкільного віку 87

МАЛАМУЖ І. М.
Психологічні особливості тривожності у дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану 88

МАМЧУР І. В.
Особливості надання психологічної допомоги сім'ям військовослужбовців цивільними психологами 90

МАТВІЙЧУК Т. В.
Ігрове дитинство ≠ цифрове дитинство – виклики сучасного світу 91

МЕРІНОВА О. О.
Психопрофілактика шкідливих звичок у юнаків 93

МІХЕЄВА Л. В., РАЦЮК М. М.
Психологічні особливості гендерних відмінностей у ранній дорослості 95

МОЛЧАНЮК П. Б.,
Медитативні практики в розвитку резильєнтності учасників бойових дій 98

МОРОЗ О. В., ХОМАНЧУК Л. В.
Дослідження особливостей ставлення шестирічок і семирічок до навчання в школі 99

МОТОЗЮК Л. М.
Захисні та асертивні тактики самопрезентації особистості у віртуальному просторі
як відповідь на виклики соціальної трансформації 101

НЕВЄДРОВА Ю. О.
Арттерапевтичні практики як засіб підтримання психологічного здоров'я жінок
в умовах війни 103

НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ В. М.
Використання цифрових освітніх ресурсів у сучасній школі 104

НІЖНИК Т. Д., НАЗАРЕВИЧ В. В.
Педагогічно-психологічні стратегії попередження остракізації дітей з нейрорізноманіттям
у закладах загальної середньої освіти 106

НОВИЦЬКИЙ В. С.
Трансформація копінг-стратегій особистості в умовах подолання наслідків ПТСР:
від виживання до посттравматичного зростання 108

ОЛЕНДРА В. В., КОЗЛОВСЬКА Л. В.
Психологічні чинники впливу соціальних мереж на формування самооцінки
та образу тіла молоді 109

ОЛІЙНИК В. В., КОСІНСЬКА А. С.
Емоційно-комунікативні аспекти взаємовідносин у підліткових групах 111

ПАЛАДІНА А. С., ПОДКОРИТОВА Л. О.
Емоційні чинники прокрастинації у студентів 113

ПАСТОЩУК Г. Д.
Особистісна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності 114

ПАСТУХ Л. В.
Емоційний інтелект та емоційна компетентність вихователя ЗДО як фактор
безпечного освітнього середовища 116

ПОГОРІЛА С. Г., ТИМЧУК І. М.
Етика ділового спілкування в аграрній сфері: ситуаційні завдання, поведінкові стратегії
та професійні стандарти 117

ПОГОРІЛЬСЬКА Н. І.
Значення наполегливості для психологічного добробуту 119

PODKORYTOVA L. O., VALIVOTS N. V.
The relevance of researching the relationship between reflection and self-attitude in youth 120

ПОДКОРИТОВА Л. О., ВАЛІВОЦЬ Н. В.
Доцільність дослідження зв'язку рефлексії та самоставлення у молоді 121

ПОКЛАД І. М.
Адаптація особистості та її ресурсний потенціал в умовах
швидкоплинних суспільних трансформацій 122

ПОТАПКІНА Л. В.
Особливості та підходи підготовки сучасних програмістів 123

ПРИЩЕПА М. М.
Абілітаційний процес як оновлений погляд на шлях повернення ветерана з війни 125

РАБІЙЧУК С. О.
Психологічна діагностика впливу соціальних мереж на духовність та когнітивні здібності особистості 126

РУДЕНКО Л. О.
Соціальні уявлення про рольові відносини в сучасній сім'ї 127

РУДЕНОК А. І., ЛОБОДА А.
Особливості переживання тривожності студентською молоддю в умовах суспільних трансформацій 128

СЕМЕНЯК О. В.
Соціально-психологічні аспекти становлення особистості. Діти і війна: психологічний аспект 130

СИЛКІН Є. В.
Ціннісно-смислова компетентність як основа професійної ідентичності майбутнього офіцера соціального супроводу 132

СИСКО Н. М.
Готовність педагогічних працівників закладів професійної освіти до навчання ветеранів 134

СІЛЬВЕЙСТРОВА І. К.
Психологія особистості в умовах швидкоплинних суспільних трансформацій 136

СМАЛИУС Л. Н.
Розвиток психологічної грамотності майбутніх фахівців у процесі здобуття вищої освіти 138

СТАРОСТІНА К. В., ЛУЧИНСЬКА О. О.
Інтегрований соціально-психологічний підхід до профілактики деструктивної поведінки підлітків у закладі освіти 140

СТЕПАНЮК С. С.
Психологічна підтримка у трансформованому суспільстві 142

ТАФІНЦЕВА С. І.
Психоедукація як фактор зміцнення батьківської резильєнтності в умовах невизначеності 143

ТИМОФІЄНКО В. О.
Теоретико-методологічні підходи до вивчення тривожності особистості в умовах суспільних трансформацій 145

ТИМЧИК О. М.
Конфлікти поколінь у сім'ї: психологічні чинники та шляхи гармонізації 146

ТКАЧЕНКО Т. О.
Вплив дитячих травм на розвиток особистості в дорослому віці 147

ТОЦЬКА В., СПРИНСЬКА З.
Особливості переживання та подолання тривожності в умовах сучасної реальності 149

ТРОЯН О. І., ПОТАПЧУК Є. М.
Психологічні чинники конфліктної поведінки особистості в старшому підлітковому віці 152

УСИК С. В.
Особливості емоційної регуляції у спортсменів з дартсу та вплив музичної інтервенції 153

ФЕДЮК М. Є.
Криза ідентичності як соціально-психологічний наслідок суспільних трансформацій 154

ХРОМИХ Н. В.
Гендерні стереотипи як психологічний бар'єр розвитку емоційного інтелекту особистості 155

ЦИМБАЛ А.
Становлення самореалізації особистості 156

ШВЕЦЬ А. О.
Психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку 158

ШЕМЕТ М. М.
Психологічні особливості адаптації військовослужбовців в умовах бойового стресу 159

ШЕПТУХА А. І., ПОДКОРИТОВА Л. О.
Гендерні особливості прояву перфекціонізму у студентів 160

ШЕРЕМЕТ А. М., КАЗЬМІРОВА К. А.
Психологічний супровід професійного самовизначення молоді у програмі «Перезавантаження: розширення можливостей для працевлаштування» 162

ШКОДА В. І., АФАНАСЕНКО В. І.
До проблеми розвитку життєстійкості особистості в актуальних умовах 163

ШКОДА В. О.
Соціально-психологічні чинники конфліктів між вчителями та батьками в умовах сучасної школи 164

ЯКИМЧУК Б. А.
Індивідуально-типологічні відмінності структурної організації асоціальної спрямованості особистості 166

ЯКОВИЦЬКА Л. С.
Особливості підготовки молоді до сімейного життя в сучасних соціокультурних умовах 168

ЯНЮК А. М.
“Success Situation Design Method” як технологія створення емоційно безпечного середовища та підтримки навчальної мотивації дітей з ООП 169

ЯЦЕНКО М. О.
Психологічні засади підготовки молоді до сімейного життя: інтегративний підхід 171

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 174

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Тези доповідей
Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 23-24 квітня 2026 року)

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
E-mail: kafedrapip@ukr.net
https://psy.khmnu.edu.ua

Формат 84×108 1/32. Електронне видання.
Ум. друк. арк. 19,2.