МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ
ЛАБОРАТОРІЯ «ПСИХОГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ»
ЛАБОРАТОРІЯ ІНТЕГРАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСОБИСТОСТІ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ ЛУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
КЗЗСО «ЛУЦЬКА ГІМНАЗІЯ № 20 ЛУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»
ВОЛИНСЬКИЙ АКМЕ-УНІВЕРСИТЕТ
ВОЛИНСЬКИЙ ПІДРОЗДІЛ АСОЦІАЦІЇ ПОЛІТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ
ГО «СПРАВА КОЛЬПІНГА В УКРАЇНІ»

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

із циклу:

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ПОШУК ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

ВИПУСК 12

Луцьк
2025

УДК 159.923:316.6(08)
ББК 88
С-69

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(протокол №5 від 10 грудня 2025 року)

Редакційна колегія:

Ярослав Гошовський – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки (*головний редактор);*

Жанна Вірна – доктор психологічних наук, професор кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки (*членкиня редакційної колегії*);

Дарія Гошовська – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри педагогічної та вікової психології, завідувачка лабораторії «Психогенеза особистості» Волинського національного університету імені Лесі Українки (*членкиня редакційної колегії*);

Оксана Іванашко – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки (*членкиня редакційної колегії*).

С-69 **Соціальна** адаптація особистості в сучасному суспільстві із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування викликів сучасності : збірник наукових статей і тез. Вип. 12. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2025. 388 с.

У збірнику опубліковано результати науково-психологічних досліджень. Розкрито актуальні питання й проблеми психології особистості, зокрема соціальної адаптації особистості в сучасному суспільстві, адаптації до реалій політизованого українського суспільства, ментальності, ідентичності та правової безпека в освіті, психологічних особливостей ортобіозу особистості та медико-психологічної підтримки особистості, ревіталізації учасників бойових дій, жертв війни та внутрішньопереміщених осіб, психологічних складових сталого розвитку суспільства.

За зміст публікації та достовірність даних відповідальність несе автор згідно з кодексом академічної доброчесності.

УДК 159.923:316.6(08)
ББК 88

ЗМІСТ

Абрамюк Лілія
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 12

Алєхно Юлія, Дикий Олег
АГРЕСИВНІСТЬ У ПІДЛІТКІВ: ВІД ЕМОЦІЙНОЇ НЕСТІЙКОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ 15

Бабій Тетяна, Остапйовський Олександр
ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 17

Бабчук Ірина, Гошовська Дарія
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ДЕПРЕСИВНИХ ТА ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 20

Бігун Оксана, Кульчицька Анна
ЕМПАТІЯ ЯК ЧИННИК МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 22

Бойко Ірина, Розмирська Юлія
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ 26

Борульник Юлія, Пашкіна Алла
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ 28

Бурлак Оксана, Федотова Тетяна
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ 32

Вічалковська Наталія
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АСОЦІАЛЬНОЇ СІМ'Ї НА СТАНОВЛЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ 34

Власюк Анна, Федотова Тетяна
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВИЯВУ МОРАЛЬНОЇ ТРАВМИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 38

Волчкович Іванна, Остапйовський Олександр
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ 41

Гараненко Катерина, Гайдучик Петро
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 44

Генсіровська Олена, Малімон Людмила
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 52

ГладкаОльга, Кихтюк Оксана
ВНУТРІШНІ ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ В ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ: РОЛЬ ПРИЙНЯТТЯ ТА САМОЕФЕКТИВНОСТІ 56

Голдованська Вікторія, Гошовська Дарія
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 59

Гончаренко Дар'я, Шевчук Ольга
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ВНАСЛІДОК ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ..... 62

Гошовська Дарія
СПЕЦИФІКА ПСИХОРЕАБІЛІТАЦІЇ ТРИВОЖНИХ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ Й ГІПЕРАКТИВНІСТЮ 65

Гошовський Ярослав
СОЦІОРЕКРЕАЦІЙНА ПСИХОГЕНЕЗА ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ 68

Грицюк Оксана, Розмирська Юлія
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ НАСЛІДКІВ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ ДИТИНСТВА В ЗРІЛОМУ ВІЦІ..... 71

Дацюк Ігор, Кихтюк Оксана
ДО ПРОБЛЕМИ РЕСУРСНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ПОКАЗНИКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я 77

Денисенко Максим, Пашкіна Алла
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТАНІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ 79

Долгая Анна, Коць Михайло
АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 81

Дяченко Ірина, Федотова Тетяна
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОКРАСТИНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ..... 85

Дячук Віктор, Іванашко Оксана
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ ПОДАТКОВОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ 88

Загура Катерина, Гайдучик Петро
ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ВОЄННОГО СТАНУ 100

Залевська Вікторія, Журавльова Олена
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ГЕРІАТРИЧНИХ ПАЦІЄНТІВ У КОНТЕКСТІ ТРАВМИ ВІЙНИ 108

Зінюк Оксана, Коширець Віктор
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 112

Зубаль Марина
ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВТРАТУ 115

Іванашко Оксана
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ КОВІТАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК УМОВА СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗВО 119

Каленик Юлія, Іванашко Оксана
ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ІСПИТІВ 125

Кихтюк Оксана
ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОГІГІЄНИ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я 130

Кідиба Анна, Кульчицька Анна
СУЧАСНІ ПСИЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ 132

Кліш Ірина
МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ 135

Кльоц Анатолій, Мудрик Алла
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ІЗ САМОСТАВЛЕННЯМ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 138

Книш Тетяна
МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ – ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 141

Коваль Марія
СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ 143

Кондрацька Валерія, Моклиця Ганна
ВІРА ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ 146

Косенко Анна, Кульчицька Анна
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ 149

Коць Михайло, Голубець Іванна
ШКІЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ І СТРАХИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 151

Коць Михайло, Зінчук Богдан
РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА 155

Коць Михайло, Кравчук Віктор
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ МІЖОСОБИСТІСНИМ СПРИЙМАННЯМ ТА САМООЦІНКОЮ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 160

Коць Михайло, Кримусь Марина
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ БУЛІНГУ: ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ, РІЗНОВИДИ ТА НАСЛІДКИ 163

Коць Михайло, Матящук Юлія
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ АДМІНІСТРАТОРІВ СЕРВІСНИХ ЦЕНТРІВ МВС 165

Коць Михайло, Петрук Анна
ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ ПІДЛІТКІВ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ 170

Коць Михайло, Січевська Оксана
ІДЕНТИФІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ 172

Коць Михайло, Скороход Лілія
ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 177

Кравчук Лідія, Пашкіна Алла
БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК ЧИННИК ПСИХІЧНОГО І МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА 180

Краглик Лариса, Іванашко Оксана
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЦЕНТРІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ 182

Кудінова Наталія, Федотова Тетяна
СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ЖІНОК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 192

Кульчицька Анна
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД У РОБОТІ З ЕМОЦІЙНИМИ СТАНАМИ ТА ВІДНОВЛЕННІ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГУ 195

Кульчицька Анна, Мудрик Катерина
БУЛІНГ ЯК ПРОЯВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 197

Лукащук Світлана
ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ 200

Луцюк Людмила, Гошовська Дарія
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА КОНТЕКСТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ДОСВІДУ У ФОРМУВАННІ МАТЕРИНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ 203

Лучинець Тетяна, Мудрик Алла
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЯКОСТІ ЖИТТЯ У ПЕДАГОГІВ ... 208

Мар'юк Крістіна, Дикий Олег
ЕМПАТІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ 211

Матвіюк Ольга, Іванашко Оксана
БАЛІНТОВСЬКІ ГРУПИ ЯК МЕТОД ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЦЕНТРІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ 214

Матіїшина Ганна, Розмирська Юлія
ВПЛИВ КІБЕРПРОСТОРУ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 220

Мацюк Станіслав, Кульчицька Анна
ФЕНОМЕН ГРИ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 224

Мельник Віта, Мудрик Алла
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 227

Мудрак Світлана, Мелешко Людмила
КОМПЛЕКС НЕПОВНОЦІННОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ПРОЯВИ 230

Мудрак Світлана, Озерова Світлана
ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЖІНКИ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ, ЕТАПИ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ 232

Мудрик Алла
ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ 235

Мурр-Гроголь Елліс, Павлюк Тетяна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 239

Мусій Любов, Іванашко Оксана
ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ЦЕНТРІВ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 242

Надрага Юрій, Павлюк Тетяна
РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОТИДІЇ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 249

Нежильська Світлана, Вірна Жанна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ 255

Нестерук Іванна, Моклиця Ганна
ПРОЄКТИВНІ МЕТОДИКИ ЯК ЗАСІБ ВИЯВЛЕННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВОЄННІ ДІЇ 256

Нікітюк Вікторія, Журавльова Олена
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНУ САМОТНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ 259

Орлова Людмила, Коширець Віктор
ОСОБЛИВОСТІ СТРЕС-ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ БОЙОВИХ ДІЙ 262

Осипюк Наталія, Розмирська Юлія
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ 265

Остапйовський Олександр
МЕХАНІЗМИ FOMO, СОЦІАЛЬНОГО ПОРІВНЯННЯ ТА ІЛЮЗІЇ МАСОВОЇ УСПІШНОСТІ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ 267

Панасюк Наталія, Іванашко Оксана
ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 269

Петрик Оксана, Антонюк Олена
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКОВОДУ ВІЦІ 276

Пирожок Іванна, Гошовська Дарія
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ 279

Пономаренко Олег, Малімон Людмила
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОМІНУЮЧИХ СТРАТЕГІЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У СПІЛКУВАННІ ТА КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ МЕНЕДЖЕРІВ КОМЕРЦІЙНИХ УСТАНОВ 282

Потоцький Максим, Іванашко Оксана
ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ 286

Пшонюк Олена, Шевчук Ольга
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДО ЖИТТЯ ПІСЛЯ ВТРАТИ БЛИЗЬКОЇ ЛЮДИНИ 295

Рекрут Яна, Вірна Жанна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НОМОФОБІЇ ТА ЇЇ ПСИХОКОРЕКЦІЯ 297

Романова Катерина, Мудрак Світлана
РОЛЬ ПРОДУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 299

Ропацька Інесса, Вірна Жанна
СОЦІАЛЬНО- АДАПТАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСІБ СТАРШОГО ВІКУ 302

Рудницький Олександр
ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТА Я-КОНЦЕПЦІЯ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ : ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ 306

Руднік Оксана, Гошовський Ярослав
ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я 312

Саверчук Наталя, Грицюк Ірина
ПРОЯВИ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ПІДЛІТКІВ 317

Сидорук Ірина, Розмирська Юлія
МОТИВАЦІЙНА СФЕРА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 320

Смірнова Ірина
СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 323

Сорока Наталія, Радюк Інна
ЕМОЦІЙНІ, МОРАЛЬНІ ТА ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 326

Станько Олена
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЖІНКИ ДО МАТЕРИНСТВА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІРИ 328

Ткач Алла, Федотова Тетяна, Мітлош Антоніна
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗЛАДУ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ 330

Томчук Тетяна, Гошовський Ярослав
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ 333

Третяк Дарія, Іванашко Оксана
ПСИХОКОРЕКЦІЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ПРАКТИЦІ 335

Троцюк Владислав, Вірна Жанна
ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВЕТЕРАНІВ У ГРУПОВИХ ПРОГРАМАХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ 339

Усік Мирослава, Іванашко Оксана
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПАРТНЕРІВ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ШЛЮБІ 341

Федотова Тетяна
СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ МОРАЛЬНОЇ ТРАВМИ ОСОБИСТІСТЮ 346

Фищук Вікторія
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ 349

Ходорчук Ангеліна, Кордунова Наталія
ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ 351

Цап Богдан, Іванашко Оксана
ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ 358

Чернюк Олег, Павлюк Тетяна
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА АДАПТАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ БОЙОВОГО СТРЕСУ 365

Шафранська Оксана, Кульчицька Анна
ПСИХОПРОФІЛАКТИКА СТРЕСОГЕННИХ СИТУАЦІЙ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 368

Шубіна Людмила, Кихтюк Оксана
ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТОЛЕРАНТНОСТІ У МІГРАНТІВ 370

Ярополець Назар, Іванашко Оксана
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ-ПСИХОЛОГІВ 373

Ященко Тетяна, Кульчицька Анна
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 382

Абрамюк Лілія
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Формування позитивної Я-концепції у дітей молодшого шкільного віку є складним, багатокомпонентним і динамічним процесом, що розгортається у взаємодії внутрішніх психологічних характеристик дитини та різноманітних зовнішніх соціальних впливів. Для глибшого розуміння цього процесу необхідно проаналізувати комплекс чинників, які визначають становлення цілісного й гармонійного образу себе в учнів початкових класів.

Одним із першочергових чинників є темперамент, який розглядається як вроджена система індивідуальних особливостей поведінки, що детермінує реакції дитини на різні життєві ситуації. Наприклад, школяр із флегматичним темпераментом зазвичай відзначається врівноваженістю і спокоєм, що сприяє його легшій адаптації до нових соціальних умов. Водночас дитина-холерик частіше демонструє емоційну нестабільність і високу чутливість до критики [2]. Такі відмінності безпосередньо позначаються на формуванні Я-концепції: спокійні діти частіше зберігають позитивне самосприйняття, тоді як емоційна реактивність може ускладнювати розвиток впевненості в собі.

Важливе значення має когнітивний розвиток, особливо становлення метакогнітивних умінь – здатності усвідомлювати власні думки, емоції й мотиви поведінки. На думку Д. Шанк [9], саме в період початкового навчання відбувається інтенсивний розвиток навичок мислення «про мислення». У цьому віці діти поступово починають усвідомлювати причинно-наслідкові зв’язки між діями, емоційними переживаннями та отриманими результатами, що має вирішальне значення для розвитку адекватного та відносно стабільного образу «Я».

Так, школяр, який здатен не лише емоційно реагувати на невдачу, а й пояснити її конкретними причинами (наприклад, недостатньою підготовкою чи неуважністю), зберігає віру у власні здібності. Якщо після невдалої відповіді на уроці дитина каже собі: «Я забув приклад, бо не повторив учора. Наступного разу буду уважнішим», – це свідчить про високий рівень когнітивної зрілості, яка дозволяє уникати руйнівного впливу невдачі на самооцінку. Навпаки, дитина, яка переживає сором чи розчарування, але не усвідомлює причин помилки, схильна формувати занижене самосприйняття і в майбутньому уникати подібних ситуацій.

Когнітивна зрілість слугує також базою для розвитку саморегуляції. Вона допомагає дитині не лише інтерпретувати власні дії, а й коригувати поведінку у відповідності до цілей. Успішне подолання труднощів на основі аналізу власних помилок підвищує почуття компетентності та формує позитивний образ «Я». Таким чином, когнітивний розвиток у початковій

школі стає фундаментом для становлення внутрішньої впевненості, конструктивної самооцінки та здатності до самопідтримки.

Не менш значущим є чинник мотивації. Внутрішня мотивація, що ґрунтується на природній цікавості й прагненні пізнавати світ, позитивно впливає на Я-концепцію. Наприклад, дитина, яка із задоволенням читає і відчуває прогрес у цьому, переживає почуття компетентності та успіху [2]. Водночас зовнішня мотивація – похвала, винагороди чи визнання з боку інших – також може підтримувати позитивне самосприйняття. Проте її надлишок нерідко призводить до залежності самооцінки від зовнішніх оцінок, що робить Я-концепцію менш стійкою.

Ключовим внутрішнім чинником формування Я-концепції є самооцінка. У молодшому шкільному віці вона ще нестабільна й легко піддається впливу зворотного зв'язку з боку батьків, учителів і ровесників. Дослідження Д. Шанк [9] демонструють, що діти з високою самооцінкою та регулярним позитивним підкріпленням з боку педагогів виявляють більшу ініціативність, наполегливість і досягають вищих результатів. Навіть незначне заохочення з боку вчителя – наприклад, похвала за покращення каліграфії – посилює відчуття значущості власних зусиль, мотивує до навчання та укріплює образ «Я».

Натомість діти з низькою самооцінкою часто уникають складних завдань, легко здаються й характеризують себе як «нездатних». Така установка формує замкнене коло: низька самооцінка → уникання викликів → низькі результати → підтвердження негативного образу. Без цілеспрямованої педагогічної чи психологічної підтримки подолати цей цикл вкрай складно.

Зовнішнє соціальне середовище відіграє не менш важливу роль. Стиль батьківського виховання істотно впливає на становлення Я-концепції. Демократичний стиль, що передбачає підтримку, довіру та надання можливості приймати рішення, сприяє розвитку самостійності та впевненості в собі. Натомість авторитарний стиль, зосереджений на суворому контролі й критиці, часто призводить до підвищеної тривожності й сумнівів у власних силах [5; 6].

Не менш значущим інститутом соціалізації є школа. Педагогічне середовище формує простір, у якому дитина вибудовує нові соціальні ролі та Я-образи. Учитель, який створює теплу атмосферу, індивідуалізує підхід та підтримує учня навіть у малих досягненнях, істотно зміцнює його самооцінку [1]. Натомість жорсткий, наказовий стиль викладання провокує страх помилок, невпевненість та негативний образ себе.

Важливим чинником є і міжособистісні стосунки з ровесниками. Діти, інтегровані у групу підтримки, відчувають власну значущість, тоді як жертви булінгу або соціальної ізоляції стикаються з високим ризиком формування заниженої самооцінки та відчуття неприйнятності.

Практичні рекомендації у сфері формування позитивної Я-концепції передбачають використання комплексу психолого-педагогічних прийомів. Зокрема, важливим є застосування конкретизованої похвали: замість загального «молодець» дитина повинна чути деталізований відгук на зразок:

«Ти дуже добре пояснив задачу, бо зосередився на деталях» [4]. Такі коментарі допомагають усвідомити власні досягнення й пов’язати їх із власними зусиллями.

Ефективним є й залучення дітей до рефлексивних практик – бесід, ігрових вправ чи ведення щоденників самоаналізу. Наприклад, після виконання завдання школяр може дати відповіді на запитання: «Що вийшло добре? Що можна зробити краще?» [6]. Це стимулює розвиток самосвідомості, самоконтролю й формує конструктивний образ себе.

Особливу увагу слід приділяти індивідуальному підходу та відзначенню навіть дрібних досягнень. Так, дитина з труднощами у читанні, яка поступово підвищує рівень навичок завдяки індивідуальній підтримці, отримує досвід успіху, що значно покращує її самооцінку [3].

Значущість саморегуляції у формуванні Я-концепції підтверджують праці Б. Ціммермана [10] і К. Пауелла [8]. Саморегуляція охоплює постановку цілей, планування, контроль і оцінку результатів власної діяльності. Дитина, яка вміє організувати свій день, долати труднощі й оцінювати досягнення, відчуває себе більш компетентною і впевненою. Самостійність у подоланні труднощів підвищує мотивацію та підтримує позитивний образ себе.

Таким чином, процес формування Я-концепції у молодших школярів є результатом тісної взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. Темперамент, когнітивна зрілість, мотивація та самооцінка переплітаються зі стилем виховання, шкільним середовищем і міжособистісними взаєминами, створюючи унікальний простір розвитку. Практичні підходи, засновані на позитивному підкріпленні, розвитку рефлексії та підтримці саморегуляції, дозволяють сформувати стійку й гармонійну Я-концепцію.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення взаємозв’язків між окремими факторами та на адаптацію психолого-педагогічних практик у контексті цифрової освіти, що відкриває нові можливості, але й створює нові виклики для розвитку особистості школяра.

Список використаних джерел:

1. Гладченко В. Психолого-педагогічні прийоми формування позитивної «Я-концепції» у молодших школярів. Харків : ХНПУ, 2023. 14 с.
2. Кузьменко І. В. Мотиваційна сфера учнів початкової школи. Київ : Академія, 2018. 147 с
3. Литвиненко С. Психологічні умови формування позитивного Я-образу. *Психологія: реальність і перспективи.* 2023. № 9. С. 67–78.
4. Масол Л. М. Теорія і практика формування позитивного Я-образу учнів. Київ: Шкільний світ, 2018. 120 с.
5. Сливка Я. В. Вплив дитячо-батьківської емоційної взаємодії на формування самооцінки та поведінкових стратегій : кваліфікац. магіст. робота ; наук. керівник О. В. Ткаченко ; Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2023. 97 с.
6. Співак Л. М**.** Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень. Київ: Каравела, 2011. 330 с.
7. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 1–26.

8. Powell K.C. The Role of Concept of Self and Societal Expectations in Academic and Career Achievement. *Journal of Adult Education*. 2009. Vol. 38, № 2. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891079.pdf
9. Schunk D. H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*. 1989. Vol. 26, Issue 3–4. P. 117–137.
10. Zimmerman B. J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist. 1990. Vol. 25, Issue 1. P. 3–17.

Алєхно Юлія
добувач освіти ОС Магістр
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Дикий Олег
науковий керівник, кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

АГРЕСИВНІСТЬ У ПІДЛІТКІВ: ВІД ЕМОЦІЙНОЇ НЕСТІЙКОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Агресивна поведінка підлітків є однією з найбільш актуальних соціально-психологічних проблем сучасного суспільства. Вона викликає значне занепокоєння у батьків, педагогів, психологів та соціальних служб, оскільки має суттєвий вплив на процес соціалізації дитини, її міжособистісні стосунки, академічні успіхи та майбутню інтеграцію в суспільне життя. Проблематика агресивності підлітків вивчається в багатьох країнах світу, і її дослідження охоплюють широкий спектр підходів – від біологічних і психофізіологічних до соціально-психологічних та когнітивних. Аналіз українських і зарубіжних досліджень свідчить про багатофакторну природу агресивної поведінки, яка формується під впливом поєднання соціальних, емоційних, когнітивних, культурних та моральних чинників. [3]

Соціальні теорії агресії підкреслюють значення навчання через спостереження та моделювання поведінки. Відомі експерименти А. Бандури з використанням «ляльки Бобо» демонструють, що діти активно засвоюють агресивні моделі поведінки, спостерігаючи за дорослими, ровесниками або героями медіа. Дослідження доводять, що агресивність формується не тільки під впливом біологічних факторів, а передусім у процесі соціальної взаємодії та наслідування поведінкових моделей. [4] Це пояснює, чому певні форми агресії у підлітків поширюються у групах ровесників і в медіапросторі, а також чому поведінка підлітків часто відображає ті моделі, які вони бачать у сім'ї чи серед оточення.

Когнітивні та емоційні підходи до вивчення агресії вказують на інші важливі механізми її прояву. Л. Берковіц підкреслює, що агресія виникає як реакція на емоційне збудження, негативні переживання та зовнішні «агресивні ключі» – об'єкти або ситуації, що асоціюються з насильством [6]. Дослідження соціально-когнітивної теорії Д. Доджа

показують, що агресивні підлітки часто мають викривлені схеми соціальної взаємодії: вони неправильно інтерпретують нейтральні дії оточення як загрозливі, що спонукає їх обирати агресію як основний спосіб відповіді [4]. Таким чином, агресивна поведінка підлітків пов'язана не лише з емоційними реакціями, але й із когнітивними особливостями, сформованими під час виховання та соціального досвіду.

Розвиток агресивності у підлітків може мати різні траєкторії. Дослідження Т. Моффітт показують, що частина підлітків демонструє тимчасові прояви агресії, властиві більшості дітей під час кризових періодів розвитку. Водночас інша частина підлітків демонструє хронічну агресивність, яка пов'язана із соціальними факторами ризику, такими як жорстке виховання, низький рівень батьківської залученості, негативні стосунки у школі та соціальна маргіналізація [7]. Європейські дослідження підтверджують провідну роль сімейного середовища: ранні прояви фізичної агресії зустрічаються практично у всіх дітей, проте подальше зменшення агресії залежить від стабільності емоційного клімату, ефективного виховання та підтримки з боку батьків.

Не менш важливим чинником є медіасередовище, яке значно впливає на формування агресивних моделей поведінки. Надмірне споживання контенту з насильством підвищує толерантність до агресії та формує у підлітків уявлення про насильство як про допустимий спосіб вирішення конфліктів. В.М. Оржеховська зазначає, що сучасний інформаційний простір створює надмірну кількість агресивних моделей, які підлітки переймають через ідентифікацію з «героями сили» [4]. Шкільне середовище, взаємодія з ровесниками та участь у соціальних групах також формують соціальні моделі поведінки, що можуть посилювати агресивні тенденції та девіантні прояви.

Українські дослідники зосереджують увагу на соціально-психологічних механізмах агресивності. Підлітковий вік є критичним для формування самосвідомості, і конфлікт між потребою у самостійності та залежністю від дорослих може призводити до внутрішньої напруги та проявів агресії. Агресивні підлітки часто не володіють конструктивними способами реагування на фрустрацію, вдаючись до грубості, вербальної або фізичної агресії. Агресивність у таких випадках може виступати формою психологічного захисту у ситуаціях дефіциту прийняття та підтримки, маскуючи внутрішню невпевненість, низьку самооцінку та недостатню емоційну зрілість. [1]

Важливу роль відіграє моральний розвиток дитини. Недостатня сформованість моральних норм, низький рівень емпатії та відсутність внутрішніх регуляторів підвищують ризик агресивної поведінки. Виховання моральної компетентності, розвиток самоконтролю та формування емоційної і соціальної компетентності є ключовими напрямами профілактики. Дослідження також показують, що підлітки з високим рівнем агресії часто мають низьку стресостійкість, труднощі в регуляції емоцій та проблеми у встановленні соціальних контактів, що потребує

цілеспрямованого корекційного втручання з боку психологів та педагогів [5].

Таким чином, агресивність підлітків є багатофакторним явищем, яке формується під впливом соціального середовища, когнітивних та емоційних особливостей, моральних цінностей та інформаційного поля. Вона не є вродженою, а розвивається за умов дефіциту позитивних моделей поведінки, недостатньої підтримки з боку дорослих та негативних взаємодій у мікросоціумі. Своєчасне корекційне втручання, спрямоване на розвиток емоційної компетентності, формування конструктивних стратегій вирішення конфліктів та підвищення морального рівня підлітків, може значно змінити їх поведінкові стратегії, зменшити ризик девіантної поведінки та сприяти успішній соціальній адаптації [2].

Список використаних джерел:

1. Ворона С. В. Феномен агресивної поведінки в підлітковому віці. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 5 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. С. 294-296.
2. Дмитрієва С., Мачушник О. Підліткова агресивність та шляхи її корекції. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1. С. 108-117.
3. Качанова Ю. В. Агресивність : аналіз теоретичних підходів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер. : Соціологія*. 2011. Т. 156. Вип. 144. С. 29-32.
4. Качмар О. В. Вплив соціального макро- і мікросередовища на прояви агресивності особистості. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* / ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя, 2016. Вип. 66. С. 183-191.
5. Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 216 с.
6. Петечел О. Ю. Теоретичний аналіз проблеми агресії. *Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України*. 2017. Вип. 44. С. 88- 102.
7. Шкарлатюк К. І. Агресія та здатність до прогнозування в підлітковому віці. *Психологічні перспективи*. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2010. Вип. 17. С. 273–280.

Бабій Тетяна
здобувачка освіти, ОС Магістр спеціальність 053 «Психологія»,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Остапйовський Олександр
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Конструктивне спілкування в початковій школі є одним із ключових чинників успішної соціалізації та навчання дитини. Саме в молодшому

шкільному віці формуються базові моделі взаємодії з однолітками й дорослими, розвиваються навички емоційного реагування, саморегуляції та співпраці. Зміни, що відбуваються в освітньому середовищі, зокрема цифровізація, інтенсивність інформаційних потоків і зростання емоційної чутливості дітей, актуалізують потребу в підвищенні якості педагогічної комунікації. Учитель у цьому контексті виконує роль не лише носія знань, а фасилітатора взаємодії, який формує атмосферу довіри, відкритості та психологічної безпеки.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що конструктивне спілкування забезпечує розвиток у молодших школярів емпатії, навичок активного слухання, здатності висловлювати власну позицію без конфлікту, а також сприяє формуванню соціально-емоційної компетентності, яка є важливою для їхнього подальшого навчання й особистісного зростання [1; 2; 3; 4; 5]. Саме тому вивчення особливостей конструктивної взаємодії між учителем та учнями молодшої школи є актуальним завданням сучасної педагогічної психології.

Учитель виступає фасилітатором взаємодії в класі: від його стилю залежить довіра, психологічний клімат і готовність дітей до колективної роботи. Використання діалогів, ігор та інтерактивних методів допомагає розвивати комунікативну культуру та емоційну гнучкість школярів [2; 5].

У сучасній початковій школі конструктивне спілкування між учителем і учнями набуває нових вимірів. Цифровізація освіти, зміна соціальних ролей і підвищена емоційна насиченість дитячого середовища формують нові комунікативні виклики для педагогів [2; 5]. Дослідження свідчать, що ефективна педагогічна взаємодія ґрунтується на емоційній підтримці, діалозі та здатності вчителя гнучко реагувати на індивідуальні потреби дитини [1]. У центрі педагогічного процесу постає не лише передача знань, а створення середовища, у якому учні можуть вільно висловлювати думки, обмінюватися досвідом і розвивати соціально-емоційні навички [3; 4; 2].

Конструктивне спілкування в молодшому шкільному віці виконує функцію емоційного навчання: через діалог, гру, спільне розв’язання проблем дитина засвоює моделі взаємоповаги та співпраці [2; 5]. Позитивна комунікація педагога впливає на розвиток емпатії, здатності до саморегуляції й зниження тривожності учнів. У таких умовах дитина не прагне уникнути помилки, а сприймає її як частину спільного пізнавального процесу [2].

Успішні педагогічні практики передбачають формування культури спілкування через освітні технології, які стимулюють участь і відповідальність кожного учня. До ефективних методів належать інтерактивні вправи на спільне прийняття рішень, рольові ігри, комунікативні тренінги та використання цифрових інструментів для колективного обговорення навчального матеріалу. Ці стратегії підсилюють соціально-емоційний компонент навчання, сприяючи розвитку в учнів навичок взаємоповаги, активного слухання та на ранніх етапах фіксування власних емоцій, а потім конструктивного висловлення почуттів [2; 3; 5].

Особливе значення має впровадження елементів соціально-емоційного навчання (Social Emotional Learning, SEL), воно довело свою ефективність у зміцненні психологічної стійкості дітей та формуванні позитивних міжособистісних зв'язків. Розвиток соціально-емоційної компетентності підвищує рівень академічної мотивації, комунікативної впевненості та внутрішньої гармонії школярів. Учитель у цьому контексті виконує роль фасилітатора – не оцінювача, а співучасника освітнього діалогу, який створює безпечний простір для експериментування з ролями, мовними стратегіями та формами самовираження [2; 3; 4].

Педагогічні прийоми конструктивного спілкування спираються на принципи довіри, відкритості й партнерства. Ефективними є практики «відкритого кола», коли учні спільно обговорюють шкільні ситуації, або «щоденники емоцій», де діти навчаються розпізнавати й описувати власні переживання на одинці. Такі методи допомагають формувати рефлексивне мислення та здатність співчувати іншим, що є основою майбутньої соціальної компетентності [2].

Конструктивне спілкування не зводиться до уникнення конфліктів, а навпаки – перетворює суперечності на ресурс для навчання. Коли діти вчаться аргументовано висловлювати власну позицію, шукати спільні рішення та слухати одне одного, формується культура діалогу, яка має довготривалий вплив на їхній особистісний розвиток. Педагог, який системно впроваджує такі підходи, створює в класі атмосферу довіри, де кожен учень почувається почутим і важливим. Саме цей психологічно безпечний простір становить основу конструктивної педагогічної взаємодії, що сприяє розвитку емоційно зрілої, соціально активної особистості [2; 3; 4].

Конструктивне спілкування є визначальним чинником розвитку соціально-емоційних, когнітивних та поведінкових навичок молодших школярів. Саме в цьому віці закладаються моделі взаємодії, що впливають на здатність дитини встановлювати міжособистісні контакти, регулювати емоції та долати конфліктні ситуації. Ефективна комунікація між учителем і учнями ґрунтується на довірі, відкритості, співпраці та чутливості до індивідуальних особливостей кожної дитини.

Педагог, який застосовує діалогічні методи, інтерактивні вправи, елементи соціально-емоційного навчання та технології залучення учнів до спільного обговорення, створює психологічно безпечне середовище, сприятливе для розвитку емпатії й саморегуляції. Такі підходи не лише зменшують кількість конфліктів у класі, а й допомагають школярам опановувати навички активного слухання, партнерської взаємодії та конструктивного вираження власної позиції.

Отже, формування конструктивної комунікації в молодших школярів має системний характер і потребує цілеспрямованих педагогічних зусиль. Розвиваючи культуру спілкування, учитель сприяє становленню емоційно зрілої, соціально активної та здатної до співпраці особистості, що є важливою передумовою успішного навчального та подальшого соціального розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Edlund, K., Kjellmer, L., Hemmingsson, H., & Berglund, E. (2023). Primary school teachers' patterns in using communication-supporting strategies following a professional development program: lessons learned from an exploratory study with three teachers. *Frontiers in Education*, 8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1036050
2. Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490
3. Liu, Y. (2024). Implementation methods of social emotional learning: A systematic review. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, (6). https://doi.org/10.54097/yjh7sf09
4. Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The effect of social-emotional competency on child development in Western China. *Frontiers in Psychology*, 10:1282. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282
5. Sharipkhojayeva, Z., Amirova, A., Zhanar, A., Tursynay, B., Meirimgul, Y., & Lyazzat, K. (2022). Educating future primary schoolteachers to create a communication culture through educational technologies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(8), 2709-2719. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.

Бабчук Ірина
здобувач освіти ОС Бакалавр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гошовська Дарія
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ДЕПРЕСИВНИХ ТА ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юнацький вік є критичним періодом розвитку, коли формуються ідентичність, професійні та соціальні ролі, а також навички саморегуляції, водночас молодь стає більш вразливою до тривожності, депресії та стресу під впливом сучасних соціокультурних факторів. Період юності супроводжується численними психологічними викликами: актуалізується потреба встановлювати нові соціальні контакти, підтримувати існуючі стосунки, розуміти емоції оточуючих та визначати власну ідентичність і професійні орієнтири [1, с. 116].

Сукупність цих факторів разом із темпераментними та характерологічними особливостями формує специфічну модель взаємодії юнака із соціумом, що проявляється у коливанні між прагненням до спілкування та періодами самотності, а схильність до цих станів визначається біологічними, психофізіологічними та соціальними чинниками [2, с. 108-113].

Як відзначає С. Ханг, біологічні зміни, пов'язані зі статевим дозріванням і підвищеною стрес-реактивністю, можуть спричиняти соціальну відстороненість або конфліктну поведінку в одних підлітків, тоді як в інших стимулюють розвиток просоціальних навичок, таких як схильність до дружби. Врахування цих закономірностей є важливим у контексті психокорекції депресивних та тривожних розладів у юнацькому віці, оскільки дозволяє

диференційовано підходити до профілактики та корекції емоційних порушень [6].

Депресія у юнацькому віці – це не просто тимчасовий сум або пригнічений настрій, а серйозний психічний розлад, який може суттєво впливати на навчання, соціальні взаємодії та загальне функціонування юнаків. Важливо усвідомлювати, що депресивні стани можуть виникати у будь-якого підлітка, і вони не є ознакою слабкості або особистої провини [3, с. 17-18].

Особливо небезпечним є те, що депресія у молоді часто залишається непоміченою як самою дитиною, так і її оточенням, що підвищує ризик ускладнень. Без належного втручання такі стани можуть прогресувати, викликати розвиток інших психічних розладів або навіть провокувати думки про самогубство. Саме тому психокорекція депресивних та тривожних розладів у юнацькому віці є критично важливою для забезпечення психічного здоров'я та гармонійного розвитку підлітків.

Депресивні та тривожні розлади у юнацькому віці є поширеними психічними проблемами, особливо в умовах соціально-політичної нестабільності та стресових факторів, що підвищує ризик виникнення психоемоційних порушень. Вікові особливості молоді часто ускладнюють своєчасне виявлення симптомів депресії та тривоги, а відмінності у прояві порівняно з дорослими можуть утруднювати діагностику та лікування [3, с. 17-18].

Факторами ризику депресивних та тривожних розладів у юнацькому віці є підвищена тривожність, пасивна життєва позиція, наявність інших психічних чи соматичних захворювань, а також хронічний стрес. Особливо небезпечними є умови проживання в зоні військового конфлікту, де постійний страх, напруження та тривога можуть спричиняти стійкі депресивні настрої та знижувати адаптаційні ресурси [4].

У зв'язку з цим, ефективна психокорекція депресивних та тривожних розладів у юнацькому віці має ґрунтуватися на комплексному підході, що включає роботу з психологами, соціальними працівниками та педагогами, а також охоплює сімейне та навчальне середовище. Заходи психокорекції повинні спрямовуватися не лише на усунення симптомів, а й на створення безпечного реабілітаційного середовища та профілактику повторних епізодів захворювання.

Водночас, у юнацькому віці постраждалі часто намагаються уникати будь-яких спогадів про травматичні події, уникаючи місць, занять, розмов, звуків або запахів, які нагадують про них. Ці уникальні поведінкові реакції можуть включати зміну одягу, уникання певних локацій та людей, що були причетні до подій [5, с. 554-555].

Психічний стан юнаків у таких ситуаціях зазнає суттєвих змін: спостерігається втрата інтересу до життя та занять, що раніше приносили задоволення, зниження позитивних емоцій, підвищена дратівливість, настороженість та агресія. Внаслідок цього відчуття радості та щастя стають рідкісними, а інколи проявляються самоушкодження, страх, проблеми з концентрацією та очікування негативних подій.

Отже, у юнацькому віці психічне здоров'я підлітків перебуває під значним впливом соціальних, біологічних та психофізіологічних чинників. Депресивні та тривожні розлади є поширеними проблемами, особливо в

умовах стресу, соціально-політичної нестабільності або перебування у зонах конфлікту. Ризики їх виникнення зростають за наявності підвищеної тривожності, пасивної життєвої позиції, соматичних чи психічних захворювань, а також хронічного стресу.

У юнаків спостерігаються характерні поведінкові реакції на травматичні події, такі як уникання спогадів, людей та місць, що підсилюють психологічне навантаження. Психокорекція у цьому віці повинна бути комплексною, включати роботу з психологами, соціальними працівниками та педагогами, охоплювати сімейне та навчальне середовище, спрямовуватися на відновлення психоемоційного стану, створення безпечного середовища та профілактику повторних епізодів депресії та тривоги.

Список використаних джерел:

1. Берегова Н., Подлюк Я. Прояви негативних психічних станів у юнацькому віці: причини, особливості та шляхи подолання. 2025. № 2. – С. 115–122. URL: https://pt.khmnu.edu.ua/index.php/pt/article/view/300
2. Бігун Н. Суб'єктивні образи депресії підлітків як предмет психологічної рефлексії. Психологія і суспільство. 2007. No3. С. 108–114.
3. Зінчук Б. О. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці в період війни : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра : спец. 053 Психологія / наук. кер. Ю. А. Розмирська ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 45 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/24242
4. ПСИХОЛОГІЯ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІЙНИ: ДОСВІД УКРАЇНИ / КНУКіМ Київський національний університет культури і мистецтв. 2022. URL: https://knukim.edu.ua/psyhologiya-perezhyvannya-vijny-dosvid-ukrayiny-2/ (дата звернення: 28.11.2025).
5. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. Наукові перспективи. 2022. № 7(25). С. 554-567.
6. Hang S., Jost G. M., Guyer A. E., Robins R. W., Hastings P. D., Hostinar C. E. Understanding the development of chronic loneliness in youth. Child Development Perspectives. 2024. Vol. 18, № 1. P. 44–53. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11504316/ (дата звернення: 28.11.2025).

Бігун Оксана
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кульчицька Анна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ЕМПАТІЯ ЯК ЧИННИК МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Старший дошкільний вік є критичним періодом для формування моральних якостей та соціальних потреб дитини. Емпатія – як комплексна психологічна властивість, що включає когнітивні та афективні компоненти, слугує фундаментальною умовою для становлення гуманних

міжособистісних стосунків та є мотиваційним стимулом до просоціальної поведінки.

Моральна компетентність індивіда фундаментально залежить від його операційної здатності до афективного відгуку, співчутливого розуміння та конструктивної підтримки оточуючих. Принциповим аспектом у процесі морально-етичного виховання дітей є стимулювання їхньої соціальної орієнтації та емпатійного потенціалу. Отже, пріоритетне завдання формування емпатії у дітей дошкільного віку набуває стратегічного значення. Вона слугує незамінною умовою для конструктивного становлення їхніх гуманних взаємин і виступає пропедевтичною ланкою для засвоєння початкових форм соціально інтегрованої та морально детермінованої поведінки [2, с. 413].

Емпатія є комплексною психологічною властивістю, нерозривно пов'язаною як із емоційними, так і з пізнавальними (когнітивними) аспектами особистості, яка активно проявляється під час комунікативної взаємодії. Вона позиціонується як здатність, що дозволяє глибоко й точно усвідомлювати внутрішній світ іншої людини, її приховані емоції та смислові відтінки. По суті, емпатія полягає у свідомому співпереживанні емоційного стану партнера, що вимагає сприйняття його суб'єктивного світу ніби «через його власні очі», ставлячи інтереси цієї особистості вище за власні. Таким чином, емпатія є потужним інструментом пізнання думок, переживань та почуттів інших людей, а її прояви у формі співчуття та співпереживання слугують сильним мотиваційним стимулом до надання допомоги оточуючим [4, с. 6].

На основі первинних емоційних та когнітивних складових емпатійного процесу у дитини виникає внутрішній імпульс до спільної діяльності та взаємодії з оточуючими, що мотивує її до конкретних поведінкових актів. Як зазначає Л. Журавльова, трансформація цього внутрішнього пориву в реальну допомогу та сприяння можлива лише за умови якісного розширення емоційного досвіду, що супроводжує емпатію. Це розширення передбачає збагачення емпатійного комплексу такими складними та соціально значущими емоціями, як:

– подолання егоцентричного страху;
– активне протистояння несправедливості та злу;
– відчуття огиди до проявів нечесності;
– безкорислива радість за успіх чи благополуччя іншої особи.

Таким чином, просоціальна діяльність є кульмінацією емпатії, яка досягається через розвиток складних морально-етичних емоційних комплексів [4, с. 18].

У старшому дошкільному віці дитина починає враховувати інтереси однолітків та усвідомлювати ефективність співпраці, яка ґрунтується на принципі «спільно, дружньо, разом». Саме в цей період закладається основа товариськості та колективізму, що веде до формування об'єднань, які часто включають більше трьох учасників. Діти, які набувають статусу «зірок» (лідерів чи найбільш популярних), зазвичай вирізняються дружелюбністю, справедливістю, вмінням організувати гру, добротою, широтою кругозору

та зовнішньою привабливістю. На противагу цьому, діти категорії «неприйнятих» (ізольованих) часто демонструють замкнутість, мають певні недоліки в морально-вольовій сфері та можуть бути менш привабливими. Ця група дітей потребує особливої уваги та цілеспрямованої педагогічно-психологічної турботи для їхньої успішної соціальної інтеграції [3, с. 87].

Старший дошкільний вік є критичним етапом у психічному розвитку, оскільки саме в цей період відбувається активне формування та закріплення ключових моральних якостей у поведінці дитини. У цьому віці стабілізується структура мотивів, а також зароджуються важливі нові соціальні потреби: потреба у повазі та визнанні з боку дорослих, прагнення до виконання значущих, «дорослих» справ, а також потреба у визнанні з боку однолітків. Значний науковий інтерес до розвитку емпатії в дошкільнят пояснюється тим, що здатність до співчуття, співпереживання та адекватного сприйняття емоцій інших людей є необхідною умовою для успішної соціальної адаптації дитини в сучасному суспільстві [1, с. 255].

Згідно з Л. Виготським, діти віком 6-7 років вже досить добре усвідомлюють власні емоції, особливо ті, що спричинені оцінкою дорослого, і ці переживання часто впливають на їхню поведінку. Молодші школярі гостро відчувають нещирість, а також глибокі прояви доброзичливості, радості чи страждання. Свої емоційні стани вони зазвичай передають вербально. У цьому віці діти формують власні уявлення про добро і зло, честь і гідність, мають свої критерії краси та навіть власне відчуття часу (де день здається роком, а рік – вічністю) [4, с. 24].

Взаємодія з однолітками є не просто способом досягнення спільних цілей, а й самоціллю для дитини. Дошкільнята діляться успіхами та невдачами, виявляють взаємну підтримку і усвідомлюють ефективність спільної організації діяльності в іграх, конструюванні та праці. Саме в діяльності, побудованій за типом «спільно, дружно, разом» (на відміну від простого перебування «близько, але не разом»), формуються основи колективізму та товариськості, що виражаються у стосунках обопільної відповідальності, залежності та допомоги. Дружба відіграє ключову роль, стимулюючи розвиток конкретних моральних якостей (розуміння, співчуття, поступливість), збагачуючи почуття, формуючи потреби та посилюючи вольові риси характеру. Бажання не підвести товариша і заслужити довіру спонукає дитину ставати кращою, відважнішою та активнішою. Дружба з більш чуйними, організованими та витриманими дітьми позитивно впливає на тих, у кого ці якості ще не розвинені, викликаючи у них прагнення до самовдосконалення. Спілкування з друзями приносить радість, а вроджена здатність до наслідування дозволяє переймати позитивні якості та емоції. Дитина моделює свої ширші стосунки з однолітками за зразком дружніх взаємин, причому вчинки друзів часто здійснюються не під впливом дорослих, а як внутрішня потреба [3, с. 88-89].

Емпатія у старшому дошкільному віці (зокрема, у дітей шостого року життя) розглядається як вікове новоутворення, першою формою прояву якого є здатність до співчуття. Ця здатність найяскравіше виражається у спільній діяльності дітей. Однак, специфіка цього співчуття полягає в його

відносній нестійкості: воно швидко згасає, якщо, на думку дитини, у ситуації порушується норма справедливості. Саме в старшому дошкільному віці наростаюча частота прояву егоцентризму може бути зумовлена тим, що в групі однолітків дитина неминуче порівнює себе з іншими та оцінює власні досягнення та вчинки.

Як зазначають дослідники, у цьому віці діти здатні відчувати не лише гостре співчуття та жаль, але й яскраві прояви заздрості. Співпереживання однолітку під час гри значною мірою залежить від соціальної позиції та ситуації, в якій перебуває дитина. Незважаючи на ці складнощі, співчуття і симпатія є основними мотиваторами, що спонукають старшого дошкільника до перших моральних вчинків. П'ятирічна дитина, керуючись почуттям обов'язку, дотримується моральних норм, які першочергово орієнтовані на її стосунки з тими, до кого вона відчуває симпатію та співчуття [2, с. 257].

Художня література відіграє ключову роль у формуванні емоційної сфери дитини. Вплив художнього слова викликає значні зміни в почуттях та емоціях, сприяючи виникненню глибокого емоційного відгуку на різноманітні життєві події та перебудовуючи суб'єктивний світ дитини. У дослідженні Т. Пономаренко враховуються ці особливості сприйняття дітьми художнього тексту, особливо його емоційно-морального змісту, з метою формування емпатії.

Методика проведення бесід має на меті забезпечення розгорнутості та вираженості емоційних переживань дітей, що є необхідним для формування їхньої емпатії. У процесі цих бесід дітям пропонуються різноманітні типи питань:

На розуміння сюжету: питання, спрямовані на з'ясування розуміння змісту твору на рівні дій героїв.

На моральну оцінку: питання для визначення загальної моральної тональності та емоційно-морального змісту твору в цілому.

На ідентифікацію емоцій: питання, які вимагають вербального опису труднощів героїв, їхніх емоційних станів (як позитивних, так і негативних), а саме: радості, горя, сорому, образи, вдячності.

На встановлення причинно-наслідкових зв'язків: питання, що сприяють конкретизації зв'язку між діями/вчинками одного героя та емоційним станом іншого, включаючи вербальні та невербальні способи впливу.

На самоусвідомлення: питання, спрямовані на розуміння дитиною стану літературного героя через осмислення власних схожих переживань.

Таким чином, бесіда стає інструментом рефлексії, який поглиблює як когнітивне розуміння сюжету, так і афективний відгук дитини на моральні дилеми персонажів [2, с. 417].

Дослідження підтвердило, що емпатія є ключовим чинником і віковим новоутворенням у старшому дошкільному віці, який безпосередньо впливає на якість міжособистісних стосунків дітей. Незважаючи на потенційну нестійкість перших проявів співчуття (через егоцентризм чи порушення справедливості), цілеспрямоване формування емпатії через її збагачення складними морально-етичними емоціями є необхідним. Використання художньої літератури та спеціально організованих бесід ефективно розвиває

як когнітивне розуміння емоцій героїв, так і глибокий афективний відгук. Отже, розвиток емпатії є стратегічним завданням для закладання стійкої основи товариськості та колективізму – базису соціально інтегрованої та морально детермінованої поведінки особистості.

Список використаних джерел:

1. Деснова І., Крутій К. Психологічні особливості розвитку емпатії в дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми науки та освіти* : збірник матеріалів XXVI підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ. Київ : МДУ, 2024. С. 255-259.
2. Дука Т. М. Розвиток емпатії у дітей засобами художньої літератури. *Наукові інновації та передові технології*. № 4 (18). 2023. С. 411–423.
3. Новікова Н. В. Психологічна характеристика міжособистісних стосунків дітей дошкільного віку. *Педагогічний альманах «Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика»* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (5 листопада 2024 року). Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2024. Вип. IV. С. 86-91.
4. Танасюк Д. В. Психологічні особливості формування емпатії у дітей. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2024. 57 с.

Бойко Ірина
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Розмирська Юлія
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

Інклюзивна освіта, закріплена в Німеччині після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006), стала ключовою передумовою соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у сучасному суспільстві. Інклюзивний підхід сприяє формуванню психологічно безпечного навчального середовища, що забезпечує розвиток комунікативних, емоційних та соціальних компетентностей учнів.

На основі емпіричного дослідження, проведеного серед учителів іноземних мов федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, встановлено, що процес соціальної адаптації дітей з ООП значною мірою визначається психологічними чинниками – емоційною стійкістю, самооцінкою, рівнем тривожності, здатністю до саморегуляції, комунікативною компетентністю та якістю міжособистісної взаємодії. Найбільші труднощі в адаптації спостерігаються в учнів із порушеннями емоційного й соціального розвитку, інтелектуального розвитку, мовлення та тих, хто має труднощі концентрації чи підвищену фрустраційну чутливість [2; 4].

Учителі відзначають, що психологічні бар'єри (страх помилки, сенсорне перевантаження, труднощі встановлення контактів, низька толерантність до невдач) суттєво впливають на участь учнів у мовленнєвих практиках, формування комунікативної активності й готовність взаємодіяти в групі. Це є критичним у контексті вивчення іноземної мови, що за своєю природою базується на усній комунікації та соціальній взаємодії.

Важливим чинником психологічної адаптації є компетентність учителя – його здатність розпізнавати ознаки емоційної дезадаптації, будувати підтримувальну взаємодію, знижувати рівень навчальної тривожності та створювати атмосферу психологічної безпеки. Попри це, значна частина педагогів вказує на недостатність підготовки для роботи з різними типами порушень, що підвищує їхню власну тривожність, невпевненість і психологічне навантаження.

Професійна співпраця відіграє ключову роль у забезпеченні психологічного супроводу дітей з ООП. Хоча вчителі часто трактують роль спеціального педагога як допомогу окремим учням, ефективна інклюзивна модель передбачає командне викладання, спільне планування та єдину систему психологічної підтримки, що позитивно впливає як на соціальну інтеграцію, так і на емоційний комфорт учнів [5].

Важливим психологічним викликом залишається дисбаланс між потребою в індивідуалізації (яка сприяє зниженню тривожності та підтримці самооцінки) та стандартизованими вимогами оцінювання, що підсилюють психологічний тиск як на учнів, так і на педагогів [6].

Попри труднощі, інклюзивні уроки іноземної мови мають високий потенціал для розвитку психологічних ресурсів дитини: емпатії, соціальної компетентності, позитивної ідентичності та толерантності. Знайомство з іншими культурами формує ширшу картину світу, сприяє прийняттю різноманітності та створює умови для конструктивної міжособистісної взаємодії.

Отже, психологічна адаптація дітей з ООП у процесі вивчення іноземних мов залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників: емоційного стану учня, когнітивних і соціальних навичок, чутливості педагога, структури групової динаміки та якісної взаємодії між фахівцями. Формування емоційно безпечного, комунікативно орієнтованого середовища є основою для повноцінної соціальної інтеграції дітей з ООП у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. UN - United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A/RES/61/106. https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm](https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm).

2. Gerlach, D. (2015). Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Zwischen Ansprüchen und Grenzen von Heterogenität, Fachdidaktik und Unterricht (srealität). Fremdsprachen Lehren und Lernen, 44(1), P. 123-137.

3. Hedderich, I. (2016). Lehrergesundheit im Kontext schulischer Inklusion. Prävention und Gesundheitsförderung, 11(1), P. 34-39. https://doi.org/10.1007/s11553-015-0524-z.

4. Kötter, M., & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? In B. Roters et al. (Hrsg.), Inklusiver Englischunterricht (S. 139-158). Münster: Waxmann.
5. Hallet, W. (2017). Fremdsprachenunterricht und inclusive education. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen (S. 88-101). Tübingen.
6. Mendez, C. (2012). Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Praxis Fremdsprachenunterricht, P. 1, 5-9.

Борульник Юлія
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Пашкіна Алла
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

В період війни особливо гостро постає проблема виявлення й актуалізації особистісних ресурсів, які допомагають людині не лише вижити, а й адаптуватися і повноцінно фунціонувати в складних стресогенних умовах зміненої реальності. До таких особистісних ресурсів відноситься самоставлення як осмислене, стійке ставлення людини до власного «Я», яке проявляється в особистісній, емоційній, соціальній і поведінковій сферах життєдіяльності і допомагає зорієнтуватися в нових умовах, зберегти власну ідентичність та визначити свої цілі і цінності. Підтримка психологічного самоставлення важлива для підтримки психологічного благополуччя та соціальної адаптації особистості.

Особливо важливою є підтримка та допомога внутрішньо переміщеним особам в Україні, які стикаються зі значними викликами і змінами у своєму житті. Згідно Статті 1 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [2].

У новому середовищі, коли соціальні зв’язки порушені, а статус змінений, високий рівень самоприйняття дозволяє зменшити вплив почуття «я не такий/я не там», знижує рівень самозвинувачення та внутрішньої критики. Мотивація відіграє велику роль в успішній адаптації до нових умов, а рівень самоприйняття є одним із ключових внутрішніх чинників, який сприяє успішній адаптації. Таким чином, самоприйняття створює

психологічну основу, на якій здійснюється подальше включення особистості у нове соціальне середовище [1, 3]. Аналізуючи виклики, з якими стикаються внутрішньо переміщені особи, дослідники наголошують на важливості соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб та розробки інклюзивних політик та програм, комплексних стратегій, які враховують специфічні потреби ВПО та сприяють їх соціальній та економічній інтеграції [4, 5].

Мета статті: виявлення особливостей самоставлення внутрішньо переміщених осіб у процесі їх соціально-психологічної адаптації до нових умов проживання.

Вибірку дослідження склали 74 особи віком 18-56 років (з них 22 чоловіків, 52 жінки) з різних регіонів України незалежно від сфери діяльності. Вік та стать респондентів у дослідженні не враховувалися.

Діагностика особливостей самоставлення внутрішньо переміщених осіб здійснювалась за тестом-опитувальником В. Століна, С. Пантелеєва, який дозволяє оцінити емоційно-ціннісний компонент Я-концепції та рівень внутрішньої узгодженості особистості [1; 2]. За методикою було діагностовано дев'ять характеристик самоставлення: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне Я, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення. Діагностика дала змогу виявити респондентів з високим, середнім та низьким рівнями самоставлення (табл. 1)

Таблиця 1

Структурні компоненти самоставлення респондентів вибірки

Характеристики самоставлення	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Відкритість	5,5	48,6	45,9
Самовпевненість	21,6	41,9	36,5
Самокерівництво	17,6	28,4	54,0
Дзеркальне Я	12,2	51,4	36,4
Самоцінність	22,9	50,0	27,1
Самоприйняття	16,2	45,9	37,9
Самоприв'язаність	25,7	36,5	37,8
Внутрішня конфліктність	52,7	44,6	2,7
Самозвинувачення	31,0	50,0	19,0

Як видно з таблиці, за більшістю показників переважає середній рівень розвитку самоставлення (45–51%). Це свідчить про неповністю сформоване, відносно нестабільне ставлення внутрішньо переміщених осіб до себе, що залежить від ситуації та зовнішніх умов.

Особливу увагу привертає високий рівень внутрішньої конфліктності, притаманний 52,7% респондентів, що вказує на суперечливе поєднання позитивних і негативних самооцінних суджень.

За шкалами самоцінність і самоприйняття значна частка респондентів виявляє низькі показники (27,1% і 37,9% відповідно), що свідчить про недостатнє прийняття власної унікальності, самокритику, можливу

залежність самооцінки від результатів діяльності та зовнішньої думки. За шкалою самокерівництво домінує низький рівень (54%), що демонструє знижену суб'єктність, переконання у зовнішньому визначенні життєвих подій. Також у частини респондентів знижена (36,5%) самовпевненість, що проявляється в уникненні відповідальності, сумнівах у власних силах. За шкалами дзеркальне Я та самоприхильність отримано переважно середні показники, які відображають помірну залежність образу Я від думок інших людей. При цьому відкритість у більшості низька (45,9%): респонденти схильні уникати саморозкриття, що може бути пов'язано зі страхом критики та відкидання.

Висока внутрішня конфліктність (52,7%) і підвищений рівень самозвинувачення (19% високий рівень) можуть бути ознакою внутрішньої боротьби, домінування негативних переживань, емоційної напруги та нестійкої самооцінки. *Шкала самозвинувачення* відображає схильність людини до звинувачення себе у можливих невдачах та негараздах, про негативні емоції по відношенню до власного «Я» та про наявність стійких афективних комплексів, що супроводжується тривожністю та підвищеною увагою до внутрішніх переживань, особливо негативних.

Отримані дані дають змогу стверджувати, що у значної частини досліджуваних нестійке емоційне ставлення до себе, яке часто супроводжується самокритичністю і почуттям провини, спостерігається знижена особистісна автономність, залежність від зовнішніх оцінок. Також підвищена внутрішня напруга є фактором ризику емоційної дезадаптації.

Кількість осіб з високим рівнем прояву конструктивних та низьким рівнем прояву неконструктивних діагностованих показників – 15,9 %. У цих респондентів емоційне переживання та оцінка значущості власного «Я» відповідає високому рівню самоприйняття, що знаходиться в межах психологічної норми.

Відповідно до методики усі структурні компоненти самоставлення можна об'єднати у три інтегральні показники, що відображають загальні тенденції самоставлення особистості: самоповага (включає відкритість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне Я), аутосимпатія (самоцінність, самоприйняття та самоприв'язаність), внутрішня дезорганізація (самозвинувачення та внутрішня конфліктність) (табл. 2).

Таблиця 2

Інтегральні показники самоставлення респондентів вибірки

Інтегральні показники самоставлення	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Самоповага	14,4	42,6	43,0
Аутосимпатія	21,6	44,1	34,3
Внутрішня дезорганізація	41,8	77,4	10,8

Отримані результати інтегральних показників самоставлення – самоповаги, автосимпатії та внутрішньої дезорганізації дозволяє оцінити загальну емоційно-особистісну адаптацію респондентів. За результатами можна зробити висновок, що *самоповага* у більшості ВПО є зниженою та уразливою. Зокрема, майже порівну представлено респондентів із середнім та низьким рівнем самоповаги, при цьому високий рівень лише у 14,4% досліджуваних. Це свідчить про недостатнє відчуття власної значущості, можливе приниження самоцінності унаслідок травматичного досвіду війни та вимушеного переселення, що може призводити до формування кризової самооцінки. *Аутосимпатія* має дещо кращий показник порівняно з самоповагою, зокрема частина респондентів (21,6%) здатні зберігати позитивне емоційне ставлення до себе. Однак понад третина має низький рівень аутосимпатії, що відображає тривожність щодо власного майбутнього, переживання провини, втрати, безпорадності, залежність від зовнішніх обставин та соціальної підтримки. Найкритичнішим результатом є показник *внутрішньої дезорганізації*, який засвідчує, що переважна більшість респондентів демонструють зростання внутрішньої напруги, психологічної дезадаптації, суперечливого образу Я. Це може бути наслідком порушення звичного життєвого укладу, втрати соціальних ресурсів і стабільності, невизначеності майбутнього.

Висновки. Результати дослідження свідчать, що у значної частини внутрішньо переміщених осіб спостерігається нестійке та емоційно вразливе самоставлення, яке суттєво залежить від зовнішніх обставин. Домінування середнього рівня більшості показників вказує на частково сформовану систему самооцінки та внутрішню нестабільність. Виявлений високий рівень внутрішньої конфліктності (52,7%) та підвищене самозвинувачення є ознакою напруженої внутрішньої боротьби, негативних переживань і ризику емоційної дезадаптації; знижена самоповага й автономність свідчать про залежність від думки оточення, сумніви у власних можливостях. Також для внутрішньо переміщених осіб характерна обмежена відкритість і уникання саморозкриття**,** що може бути реакцією на травматичний досвід та загрозу відторгнення.

Хоча частина респондентів (21,6%) зберігає позитивне ставлення до себе (аутосимпатію), водночас понад третина відчуває втрату впевненості та труднощі у прийнятті власної унікальності. Лише 15,9% обстежених демонструють поєднання високих конструктивних і низьких дезадаптивних проявів самоставлення, що можна вважати психологічно благополучним рівнем.

Саме тому, у роботі з внутрішньо переміщеними особами важливо не лише забезпечити матеріальні умови, але й створити психологічні умови для розвитку самоприйняття та гармонійного самоставлення. Важливим є усвідомлення власних сильних сторін, прийняття втрат і змін, розвиток навичок рефлексії життєвого досвіду, ставлення до життєвої мети, планування майбутнього й відповідальності за власний вибір. Необхідно також забезпечити групову підтримку, яка сприяє відчуттю приналежності і

можливості обміну досвідом, що допомагає формувати соціальні зв'язки, які є важливим компонентом соціально-психологічної адаптації.

Список використаних джерел:

1. Горбатих, В. В. Самоставлення особистості як емоційний компонент самосвідомості. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*, № 2 (13), 2010. С.48–52. Retrieved from https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/048-52.pdf.
2. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2015, № 1, ст.1) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text
3. Каламаж, Р. В. Самоставлення як складова частина емоційно-оцінного компонента Я-концепції. *Психологічні перспективи*, (15), 2010. С. 72–81. https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/637/1/samostavlennja.pdf. eprints.oa.edu.ua
4. Фуштей, О., & Ландік, К. Проблеми адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного часу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 78, 2024. С.47-51. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-78-47-51
5. Шапошникова, І. В., & Пристай, І. Р. Стратегії та виклики інтеграції внутрішньо переміщених осіб у територіальних громадах в умовах воєнного стану. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*, (11). 2024. https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-11-02-04

Бурлак Оксана
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Федотова Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ

Групова динаміка втілює життєдіяльність групи, відображає найважливіші процеси та події в її житті. К.Левін висунув фундаментальний постулат теорії поля, який полягав у тому, що людську поведінку слід розуміти як функцію взаємодії між індивідом та його психологічним розумінням фізичного та соціального середовища. Він використовував математичні символи для пояснення своєї теорії та підсумував сутність теорії поля у наступній формулі: B = f (P, E), де – поведінка (B) тлумачилася широко (включаючи дію, мислення та оцінювання), а людина (P) та середовище (E) були динамічно пов'язані. Разом людина та середовище утворюють життєвий простір. Саме розуміння структури та впливу на життєвий простір особистості стало предметом роботи К. Левіна[4].

Його теорія сприяла визначенню нових способів у визначенні колективної поведінки. У певному сенсі вона була радше соціологічною, ніж психологічною, оскільки призвела до приписування групам того ж типу аналізу життєвого простору, який використовувався для розгляд

індивідуальної поведінки. Таким чином, групу чи інституцію можна було розглядати не просто, як суму індивідів чи інших одиниць, що складають групу, а як сутність, яка могла бути зовсім іншою. Наприклад, групи могли мати власні норми, а її динамічні процеси не були обов'язково передбачуваними з позиції розуміння життєвого простору індивідів [4].

Групова динаміка втілює життєдіяльність групи, відображає найважливіші процеси та події в її житті. До динамічних процесів, що відбуваються в групах, належать групоутворення і розвиток (або деградація) групи; відносини влади-підпорядкування; груповий тиск і нормоутворення; феномен групової згуртованості. Групоутворення і розвиток групи – це шлях її внутрішньої історії від виникнення до стану максимальної розвиненості, від аморфної сукупності внутрішньо роз'єднаних людей до згуртованого, єдиного колективу (спільноти) [1].

Проблема групового розвитку мало вивчена в соціальній психології, однак низка чинників, що мають безпосереднє відношення до механізмів групової динаміки, виявлені в ході вивчення інших аспектів життєдіяльності малої групи. Виокремлюють щонайменше три механізми групової динаміки: 1) розв'язання внутрішньогрупових суперечностей; 2) «ідіосинкразичний кредит»лідера; 3) психологічний обмін [3].

Групова динаміка, на відміну від статики групи, це сукупність тих динамічних процесів, які одночасно проходять в групі за певну одиницю часу і які визначають собою рух групи від стадії до стадії, тобто її розвиток [1].

Найважливішим з таких процесів є процес створення малих груп, причому сюди можуть бути віднесені не лише безпосередні способи формування групи, але й такі психологічні механізми, які роблять певну сукупність людей групою (наприклад феномен группового тиску на індивіда, який у традиційній соціальній психології до «групової динаміки» не відноситься; теж саме можна сказати й про розвиток групової згуртованості). Далі в «груповій динаміці» традиційно розглядаються процеси лідерства та прийняття групових рішень, з тією поправкою, що вся сукупність процесів управління групою та керівництва нею не вичерпуються лише феноменом лідерства та прийняттям группового рішення, а включає ще багато інших механізмів. Інший аспект динамічних процесів представлений абсолютно новими явищами группового життя, що виникають при специфічному виді розвитку групи, а саме під час розвитку групи в процесі спільної діяльності. Як своєрідний результат розвитку групи може бути розглянуто становлення такої специфічної її стадії, як колектив. Процеси створення колективу – в соціально-психологічномурозрізі – можуть бути теж віднесені до динамічних процесів, що відбуваються в групі [4].

Г. Стенфорд і А. Роарк розробили концепцію, в якій трансформували модель Б.Такмена, відповідно до специфіки такої групи, як шкільний клас. Вони виокремили в процесі утворення групи (шлях від дифузного існування до повноцінного функціонування) сім стадій: 1) початкова стадія; 2) період формування групових норм, початок становлення групової самосвідомості;

3) стадія конфлікту; 4) перехід до стану збалансованості; 5) поява почуття «Ми»; 6) домінування емоційної сфери, переоцінка групових норм; 7) стадія актуалізації. Це найвищий етап групової зрілості, коли і ділова, і емоційна сфери життя групи достатньо розвинуті і збалансовані, а рівень її згуртованості високий. [1]

Особливостями досліджень групової динаміки є широке використання лабораторних контрольованих експериментів з групами і практична направленість отриманих результатів. Найбільш відомі дослідження групової динаміки пов'язані з вивченням стилів лідерства, мотивації прийняття групового рішення, що були проведені в 30-40х роках під безпосереднім керівництвом К. Левіна. Методики, що розроблено школою «групової динаміки» широко використовуються і в інших теоретичних схемах, тому поняття «групова динаміка» не обов'язково прив'язується до школи К. Левіна, а означає також особливий вид лабораторного експерименту, спеціально призначений для вивчення групових процесів [2].

Сучасні дослідження групової динаміки включають практично всі питання, що пов'язані зі структурою і функціонуванням груп та поведінкою індивідів в груповій ситуації. Найважливішими з динамічних процесів малої групи є: процес утворення малих груп; психологічні механізми, які роблять групу групою: феномен групового тиску на індивіда, розвиток групової згуртованості; процеси лідерства і прийняття групового рішення. Інший аспект динамічних процесів може бути представлено явищами групової життєдіяльності, етапами розвитку групи, один з яких може бути представлено такою стадією, як колектив [2].

Список використаних джерел:

1. Основи соціальної психології: підручник для закладів вищої освіти / П. П. Горностай, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; за ред. М. М. Слюсаревського. Київ: Талком, 2018. 580 с.

2. Москаленко В. В. Соціальнапсихологія: підручник. 2-ге вид., випр. та допов. Київ: Центр учбовоїлітератури, 2008. 688 с.

3. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія: підручник. Київ, 2015. 400 с.

4. Saxe L. Lewin, Kurt (1890–1947). ResearchGate. 2017. https://www.researchgate.net/profile/Leonard-Saxe/publication/317388452_Lewin_Kurt_1890-1947/links/59417a1c0f7e9b1d452ddc52/Lewin-Kurt-1890-1947.pdf

Вічалковська Наталія
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АСОЦІАЛЬНОЇ СІМ'Ї НА СТАНОВЛЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ

Актуальність проблеми. Корінні соціально-економічні зміни в країні, війна, зниження рівня життя багатьох людей, безробіття, розподіл

суспільства на багатих та бідних, ослаблення впливу соціальних інститутів, покликаних займатися вихованням дітей, перш за все інституту сім`ї, започаткували зміну кримінального середовища, призвели до великого збільшення числа асоціальних сімей і, як наслідок, збільшення числа дітей з девіантною поведінкою.

Психологічний вплив асоціальної сім`ї на девіантну поведінку неповнолітніх є важливою проблемою превентивної психології – розділу педагогічної психології, що вивчає природу і генезис відхилення поведінки з позиції міждисциплінарного системного підходу, включаючи особистісні, соціальні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні та інші фактори, які зумовлюють соціопатогенез. Актуальність розробки нового підходу до проблеми полягає в тому, щоб відмовитися від раніше існуючої «каральної профілактики», заснованої на імперативі санкції, на жорсткому соціальному і адміністративному контролі, і впровадити науково обґрунтовану профілактику, яка буде представляти комплекс заходів соціальної, правової, медичної, педагогічної і психологічної допомоги.

В межах країни спостерігається збільшення числа дітей з девіантною поведінкою, яке проявляється в жорстокості, підвищеній агресії, крадіжках, шахрайстві, ранніх сексуальних зв'язках, проституції неповнолітніх, курінні, наркоманії, токсикоманії, алкоголізмі, жебрацтві, дармоїдстві, вандалізмі, вчиненні злочинів неповнолітніми, втечі із дому і бродяжництві, суїцидальній поведінці тощо.

Я. О. Гошовський зазначає, що депривована особистість через обтяжений

інтроспективний досвід переживає численні випробування психотравматичного характеру і досить часто дезорієнтована у меті й засобах досягнення нових цілей (перехід у недеприв'ючий режим життєіснування, здобуття нових видозмінених станів і статусів, відігравання соціально значущих ролей тощо). Тому депривована особистість як складна система може бути дезорганізованою, адже життєва енергія через високу ентропію нових і невідомих цілей та недостатню власну самоактивність (у нашому випадку – ресоціалізаційну) розсіюється і відповідним чином витрачається, марнується у зв'язку з неможливістю залишити старі, звичні цілі й вартості та набути нових[1,3,6].

Тому, з однієї сторони асоціальна сім`я відчуває дефіцит отримання консультативної допомоги і залишається один на один з проблемами своїх дітей; з іншої сторони, педагоги, шкільні психологи, соціальні працівники, інспектори у справах неповнолітніх, працівники органів внутрішніх справ та інші спеціалісти відчувають труднощі в роботі з асоціальними сім'ями і неповнолітніми девіантами. В даній ситуації на перше місце виходить проблема вивчення асоціальних сімей, а також превентивна, консультативна, реабілітаційна робота з девіантним підлітком і його сім'єю.

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел показав, що асоціальна сім`я здійснює негативний психологічний вплив на процес формування особистості дитини, сприяє його десоціалізації, прищеплює неправильні моральні цінності, норми поведінки в соціумі, навички

спілкування з оточуючими людьми, травмує психологічне здоров`я дитини, впливає на ступінь емоційності, розвитку вольових якостей, толерантність до інтересів і сприяє формуванню девіантної поведінки неповнолітніх. Вчені пов'язують причини відхилення поведінки з дефіцитом соціально-підтримуючих систем і вказують на взаємозв'язок між сімейним неблагополуччям і девіантною поведінкою неповнолітніх[7].

Асоціальною сім`єю ми вважаємо таку дисфункціональна сім`ю, яка:

– не виконує своїх основних функцій у вихованні, навчанні, первинній соціалізації дітей;

– наносить підростаючому поколінню психологічну шкоду;

– сприяє девіації і делінквенції поведінки неповнолітніх.

Вчені дають різну типологію асоціальних сімей, виходячи із предмету своїх досліджень. Проте, оцінюючи варіанти запропонованих типологій, ватро позначити, що автори не пропонують типологію асоціальних сімей, що сприяють формуванню девіантної поведінки неповнолітніх.

В ході проведеного емпіричного дослідження вдалося виявити, що асоціальна сім`я негативно впливає на поведінку неповнолітніх, сприяє формуванню девіантної поведінки неповнолітніх. *Виділено сім типів асоціальних сімей, що сприяють виникненню девіантної поведінки неповнолітніх:*

1 – **алкогольні –** сім`ї, в яких один або обоє батьків надмірно вживають алкоголь;

2 – **асоціально-аморальні** – сім`ї, які характеризуються антигромадськими установками і орієнтаціями;

3 – **конфліктні –** сім`ї, в яких постійно або тимчасово відбуваються конфлікти, де панує атмосфера взаємної неповаги, причіпок, інколи діло доходить до рукоприкладства;

4 – **кримінальні –** сім`ї, в яких батьки, старші брати (сестри), інші члени сім`ї відбувають або вже відбули покарання в місцях позбавлення волі;

5 – **сім`ї з психічно хворими батьками** – сім`ї, в яких один або обох батьків стоять на обліку в психдиспансері; часто неповнолітні із цих сімей мають психічні відхилення: шизофренію, олігофренію, затримки психічного розвитку і в силу цього не встигають у школі, ідуть з уроків, проводять час з вуличними компаніями;

6 – **педагогічно неспроможні** – сім`ї, що втратили свій вплив на неповнолітніх в силу психологічних причин або за причиною незнання дитячої психології;

7 – **наркотичні** – сім`ї, в яких батьки вживають наркотики.

В основі запропонованої класифікації лежить **криміногенний характер** впливу асоціальних сімей і ознак домінуючого психологічного впливу асоціальної сім`ї.

В ході емпіричного дослідження встановлено, що найбільш важливими типами асоціальних сімей є алкогольні і асоціально-аморальні.

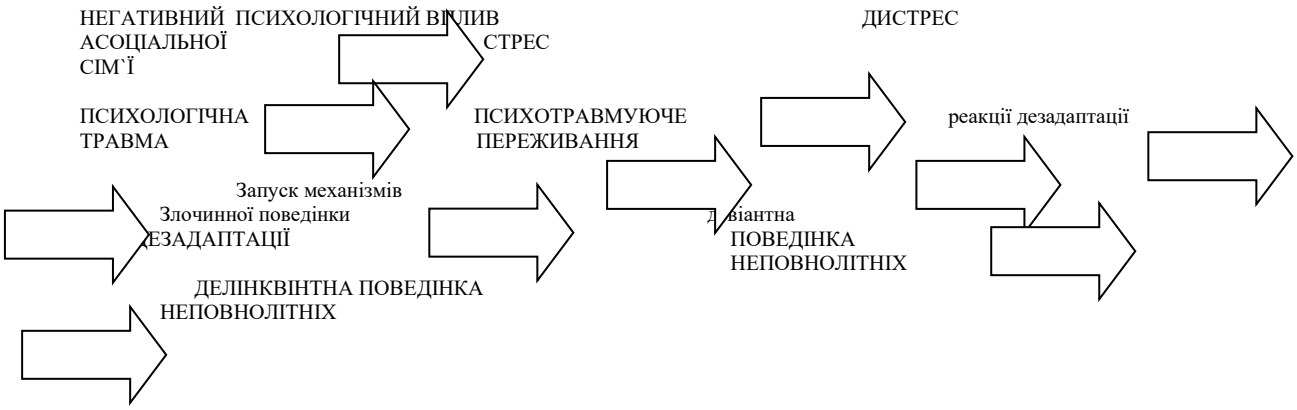
В психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки відносно девіантної поведінки неповнолітніх. Крім *девіантної,* дану поведінку

називають ще *відхиляючою, делінквентною, асоціальною, антисоціальною, дезадаптивною, адиктивною, неадекватною, деструктивною, нестандартною, акцентуючою, психопатичною, саморуйнуючою, соціально не адаптивною, патологією поведінки і т.д.;* а самих дітей називають *дітьми групи ризику, «важкими» підлітками, педагогічно занедбаними, соціально «занедбаними».*

Відхиляючу (девіантну) поведінку ми розуміємо як стійку поведінку особистості, яка відмінна від найбільш важливих соціальних норм, що наносить реальний збиток суспільству або самій особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією. Відхиляюча поведінка висловлює соціально-психологічний статус особистості на осі «соціалізація – дезадаптація – ізоляція». В процесі дослідження у неповнолітніх із асоціальних сімей зафіксовано різні форми девіантної поведінки: агресія і насильство (16,22%), дармоїдство, небажання вчитися, другорічництво (14,89%), куріння (12,02), вживання алкогольних напоїв (11,64%), бродяжництво, жебрацтво (11,07%), ранній початок статевого життя, проституція (7,44%), токсикоманія (6,11%), крадіжка (5,73%), шахрайство (5,15%), участь в кримінальних групах (4,01%), наявність судимості (2,67%), суїцидальна поведінка (1,72%), вандалізм (0,76%), наркоманія (0,57%).

За допомогою методів математичної статистики вдалося з'ясувати, що фізично і психічно не здорові неповнолітні виявляють, як правило, девіантну поведінку, а між типом асоціальної сім`ї і якоюсь певною формою девіантної поведінки немає ніякого взаємозв'язку.

Стреси і дистреси, які відчувають неповнолітні в умовах життя в асоціальній сім`ї, сприяють запуску психологічних механізмів злочинної поведінки і формуванню девіантної поведінки неповнолітніх. *Визначений наступний механізм психологічного впливу сімейного неблагополуччя на девіантну поведінку неповнолітніх:* асоціальна сім`я створює стресові і дистресові ситуації, сприяє виникненню психічної травми, виникненню психотравмуючого переживання, дезадаптації поведінки, запуску механізмів злочинної поведінки (девіантної і делінквінтної поведінки), що відображено у схемі:



Визначений, обґрунтований і апробований комплекс методик за оцінкою психологічного впливу асоціальної сім`ї на девіантну поведінку дітей: експертне опитування; аналіз матеріалів особистих справ асоціальних

сімей і неповнолітніх із даних сімей; метод узагальнення незалежних характеристик; бесіда (інтерв'ю); методика схильності до відхиляючої поведінки «СОП»; проективні методики «Кінестетичний малюнок сім`ї» і «Неіснуюча тварина»; ПДО А.Е.Личко; а також методи статистичної обробки отриманих емпіричних даних.

Список використаних джерел:

1. *Гошовський Я.* Девіантно-агресивні засади набуття самоідентичності депривованими підлітками / Я. Гошовський // Актуальні проблеми сучасної психології : зб. наук. статей; [гол. ред. Ж.П. Вірна]. – Луцьк: Вежа-Друк, 2013. – С.3-10.
2. *Гошовський Я.* Самоакцептивна атрибуція в контексті особистісного самоприйняття / Я. Гошовський, Д. Гошовська // Психологічні перспективи. – 2013. – Вип. 22. – С.40-49.
3. *Гошовський Я.* Сім'я та освітні інституції: психологія системної взаємодії / Я. Гошовський // Психологія і особистість. – 2013. – № 1 (3). – С.191-192.
4. *Гошовський Я.* Ревіталізація депривованої особистості в контексті трансформацій вітчизняного освітнього простору: крос-культурні аспекти / Я. Гошовський // Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави: тези доповідей та повідомлень учасників Міжнародної науково-практичної конференції 22 листопада 2013 року. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2013. – С.149-152.
5. *Гошовський Я.* Просоціальні стратегії депривованої особистості у контексті її вітагенної активності / Я. Гошовський // Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного
6. *Гошовський Я.* Психодіагностичний інструментарій для вивчення особливостей підлітків в умовах інтернатного закладу / Я. Гошовський / Ревіталізація дітей з особливими потребами: монографія / За заг. ред. проф. Гошовського Я.О. – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. – С.181-236.
7. Психологія девіантної поведінки: причини, умови виникнення, шляхи профілактики / За заг. ред. д-ра пед. н. А.О.Лігоцького. - К.: НАВСУ, 1999. – 96 с.

Власюк Анна
студентка факультету психології, 3 курс,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Федотова Тетяна
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВИЯВУ МОРАЛЬНОЇ ТРАВМИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність теми. У сучасному суспільстві спостерігається зростання кількості ситуацій, які можуть призводити до моральної травматизації. В наш час до таких ситуацій в насамперед належать різні види насилля, соціальні потрясіння (COVID-19) та війна, де порушуються норми гуманності та постає необхідність приймати складні моральні рішення. Соціальні конфлікти (булінг, дискримінація та конфлікт інтересів) також створюють умови для переживання внутрішнього морального

конфлікту. Порушення етичних норм у професійній сфері або у повсякденному житті спричиняє відчуття провини та сорому у тих, хто стикається з ними безпосередньо або опосередковано. Усі зазначені аспекти особливо впливають на молодь, оскільки вона перебуває на етапі активного формування системи цінностей та моральних переконань.

Мета дослідження полягає у теоретичному з'ясуванні психологічних особливостей переживання моральної травми в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Термін моральна травма з'явився не так давно – в кінці XX століття у контексті військової психології. Дослідники зазначають, що наслідки травматичноо досвіду не завжди можна зводити лише до посттравматичного стресового розладу, оскільки певні переживання виникають у наслідок порушення моральних цінностей та внутрішніх орієнтирів особистості [1].

Американський психіатр Джонатан Шей одним із перших ввів термін «moral injury» у науковий обіг, описуючи психологічний досвід ветеранів війни у В'єтнамі. Він визначив моральну травму як глибоке «поранення» совісті, що виникає коли людина скоює або допускає дії чи стає свідком вчинків, які суперечать її власним моральним принципам [7]. Проте поняття моральної травми зазнало суттєвого розширення. Тепер її розглядають не лише як наслідок участі у військових конфліктах, а й психологічну реакцію на будь-які ситуації, у яких порушуються фундаментальні моральні принципи особистості, такі як чесність, справедливість, чи довіра. Моральна травма формує глибоке внутрішнє напруження, яке часто супроводжується переживанням провини, сорому та внутрішнього конфлікту [4, с. 529]. Тому цей феномен перестає стосуватися виключно військової психології і стає актуальною для дослідження особистості у різних контекстах її життєдіяльності [6, с. 702].

Важливим є чітке розмежування моральної травми та посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Моральна травма грунтується на переживанні емоцій, таких як сором, провина та тривога, тоді як основним симптомом ПТСР є страх. Ці два феномени можуть існувати одночасно, але вони не є тотожними. ПТСР передусім виникає як реакція на значну загрозу життю, тоді як моральна травма проявляється через глибоке відчуття провини та сорому, що часто призводить до втрати сенсу життя та особистісної ідентичності. Моральна травма має радше духовний та екзистенційний вимір і не є психічним розладом, проте може супроводжувати ПТСР або сприяти розвитку інших психологічних проблем [6; 8, с. 11].

Важливим етапом розвитку особистості, коли формуються моральні орієнтири, етичні принципи та система самовизначення в соціумі є саме юнацький вік. Однією з особливостей переживання моральної травми в цей період є підвищена емоційна чутливість. В юнацькому віці особистість схильна до глибокого переживання провини, сорому, тривоги та розчарування у власних моральних переконаннях. Такі емоції часто супроводжуються відчуттям внутрішнього напруження, переживанням безпорадності та труднощами у прийнятті моральних рішень. За

результатами досліджень, студенти стикаються із моральними дилемами, нерідко переживають суперечність між прагненням діяти згідно власним цінностям та тиском соціальних обставин, що посилює внутрішній конфлікт і емоційне напруження [6].

Когнітивний компонент переживання моральної травми в юнацькому віці проявляється у схильності до глибокого аналізу власних і чужих дій. Молоді люди часто прагнуть знайти моральне пояснення чи виправдання вчинкам, що не рідко спричиняє сумніви у власних переконаннях [5].

Соціальний компонент також відіграє важливу роль у переживанні моральної травми молоддю. Підлітки та юнаки абсолютно чутливі до оцінки з боку однолітків, викладачів та широкого соціального оточення. Будь-яке порушення очікувань щодо справедливості, моральних норм чи відчуття соціальної ізольованості може посилювати емоційний стрес, внутрішні уперечності та складність в ухваленні рішень [3, с. 22].

Моральна травма як вже зазначалося, суттєво впливає на соціальні взаємодії в юнацькомц віці. Особи, що переживають внутрішні моральні конфлікти, часто стають обережнішими у спілкуванні та більш чутливими до порушень етичних норм і конфліктів у колективі. Такий вплив може мати подвійний ефект: з одного боку, сприяти розвитку емпатії та моральної відповідальності, з іншого – провокувати соціальну ізоляцію та уникання контактів із групою [2].

Висновок. Переживання моральної травми в юнацькому віці характеризується підвищеною емоційною чутливістю, глибоким переживанням провини та постійних думок про правильність дій, що супроводжується внутрішнім напруженням і труднощами у прийнятті моральних рішень. Когнітивна складова проявляється у постійному аналізі власних і чужих вчинків та пошуку морального виправдання, що сприяє посиленню внутрішнього конфлікту. Соціальний аспект полягає у чутливості до оцінки однолітків та оточення. Тому моральна травма в юнацькому віці включає емоційні, когнітивні та соціальні аспекти, що визначають її значний психологічний вплив і потребу в цілеспрямованій підтримці осіб, що її переживають.

Список використаних джерел:

1. Кант І. Критика практичного розуму : перекл. за вид.: Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Київ : Юніверс, 2004. 240 с.

2. Павлов Ю. В. Особливості соціалізації студентської молоді в умовах війни: проблеми та перспективи. *Перспективи. соціально-політичний журнал*. 2025. № 1. С. 154–162.

3. Сухорук А. Г. Особливості формування соціальної ідентичності студентської молоді в умовах ситуації невизначеності / координатор О. Б. Стулік. Київ, 2024. 42 с.

4. Федотова Т. Моральний дистрес & моральна травма особистості: теоретичний дискурс проблеми. *Наукові перспективи (Naukovì perspektivi)*. 2022. № 12(30). С. 529–543.

5. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood / Nancy Eisenberg et al. *Journal of research on adolescence*. 2005. Vol. 15, no. 3. P. 235–260.

6. Moral injury and moral repair in war veterans: a preliminary model and intervention strategy / B. T. Litz et al. *Clinical psychology review*. 2009. Vol. 29, no. 8. P. 695–706.
7. Shay J. Achilles in Vietnam: combat trauma and the undoing of character. New York : Atheneum, 1994. 246 p.
8. T.I. H. The construct of moral trauma and its conceptual content. *Scientic bulletin of kherson state university. series psychological sciences*. 2021. No. 4. P. 7–16.

Волчкович Іванна
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
навчально-науковий інститут неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Остапйовський Олександр
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ

Психологічна стійкість учителя є важливою умовою результативної професійної діяльності, збереження емоційного благополуччя кожного учасника освітнього процесу та безпосередньо впливає на якість та мотивацію. З огляду на сучасні виклики, з якими стикається українська школа – від зростання професійних навантажень і постійних реформ до впливу суспільної нестабільності та стресових чинників воєнного часу – питання розвитку психологічної стійкості педагогів стає надзвичайо актуальним [1].

У психологічній літературі психологічна стійкість трактується як узагальнена характеристика особистості, що забезпечує здатність протистояти стресу, підтримувати внутрішню рівновагу та повертатися до оптимального функціонування після дії несприятливих факторів. Дослідники підкреслюють, що стійка особистість не просто «витримує» несприятливі обставини, а й уміє конструктивно реагувати на них, зберігаючи ефективність поведінки.

Сучасні умови роботи освітян часто супроводжуються емоційним виснаженням, перевантаженням, зменшенням внутрішньої мотивації та ризиком професійного вигорання. Українські педагоги сьогодні працюють у контексті підвищеної відповідальності та нестабільності, що додатково підсилює потребу у внутрішніх ресурсах, здатних зберігати їхню ефективність. Додатковим фактором негативного впливу на педагогів є непрості умови, які виникли через військове вторгнення: повітряні тривоги, робота в дистанційному форматі, відсутність світла та тепла, особисті втрати. В умовах війни вчитель, як ніколи, стає важливою людиною в житті школярів. Чимало освітян мають труднощі з тим, що доводиться працювати з дітьми, що пережили травмуючі події, чий батько або брат воює, з

адаптацією внутрішньо переміщених осіб, оскільки така робота вимагає спеціальних навичок.

Якість освіти зараз визначає передовсім створення комфортного, психологічно безпечного освітнього середовища. За цих обставин важливо усвідомити, що в умовах війни дуже важливою професійною компетентністю педагога є здатність підтримати учнів, убезпечити від розчарувань, підсилити відчуття контролю над сьогоденням і майбутнім [3]. Нинішні учні потребують педагога насамперед психологічно стійкого, який би міг стати для них особистістю, яка допоможе відновити жагу до знань, тим плечем, на яке можна спертися, коли бракує власних сил, та сприятиме розвитку резильєнтності кожної дитини заради збереження психічного здоров'я в умовах впливу надскладних стресогенних чинників.

У специфіці педагогічної діяльності психологічна стійкість проявляється через поєднання таких складових, які є основою для створення програми розвитку стійкості вчителя:

1. Уміння регулювати свої емоції, стримувати імпульсивні реакції, протидіяти накопиченню напруги;
2. Когнітивна гнучкість та адаптивне мислення, що дозволяють педагогу оцінювати складні ситуації без емоційних перекручень;
3. Внутрішня мотивація й сформована професійна ідентичність, які підтримують упевненість у власній педагогічній місії;
4. Соціально-комунікативні навички, зокрема емпатія та здатність до конструктивного діалогу;
5. Рефлексивність, що допомагає усвідомлювати власні стани, ресурси й межі.

В Україні розроблено кілька ефективних програм психологічної підтримки вчителів. Усі вони є вільному доступі та включають онлайн-навчання, тренінги та курси, що допомагають освітянам впоратися зі стресом, покращити навички комунікації, отримати та надати психологічну допомогу учням різних категорій, колегам та батькам. Важливим є той факт, що кожен педагог повинен розуміти свій стан та намагатися в першу чергу допомогти собі сам, адже ресурсів для цього є величезна кількість, зокрема й такі, що фінансуються державою та зарубіжними організаціями. Найбільш корисними та доступними є такі програми:

✓ Програма СЕН «Зерна» – це програма соціально-емоційного навчання для вчителів початкової та базової школи, яку розробили викладачі Гарвардського університету за підтримки The LEGO Foundation. Програма впроваджується в Україні Міністерством освіти і науки та допомагає вчителям розвивати соціально-емоційні навички та підтримувати психологічне благополуччя всіх учасників освітнього процесу [7].

✓ «Психосоціальна підтримка для освітян». Програма від громадської організації «Смарт освіта», яка навчає вчителів навичкам підтримки учнів та батьків, а також стрес-менеджменту. Курс включає тренінги з оцінки психоемоційного стану, надання першої психологічної допомоги та ефективної комунікації в кризових ситуаціях [2].

✓ Програма «Розумію». Це безкоштовний 30-годинний онлайн-курс від ГО «Освіторія» (за підтримки МОН та ЮНІСЕФ), розроблений для вчителів і шкільних психологів. Курс охоплює теми адаптації до нових реалій, розвитку емоційного інтелекту, арт-терапії та стресостійкості [4].

✓ Програма Державної служби якості освіти. Започаткована у 2022 році, ця програма надає психосоціальну та емоційну підтримку вчителям в умовах війни через онлайн-навчання. Вона фокусується на трьох основних блоках: психологічна підтримка і безпека, педагогічна підтримка та профілактика конфлікту.

Запропоновані програми ґрунтуються на поєднанні кількох наукових підходів:

– когнітивно-поведінковий підхід надає інструменти для формування адаптивних способів мислення та подолання стресу;

– позитивна психологія фокусується на розвитку сильних сторін, оптимізму, відчуття сенсу та життєстійкості;

– ресурсний підхід підкреслює важливість формування системи внутрішніх і зовнішніх опор, на які педагог може спиратися в складних обставинах.

Отже, ми переконалися, що формування психологічної стійкості ґрунтується на розвитку емоційної регуляції, когнітивної гнучкості, професійної ідентичності, комунікативних навичок та рефлексії. Українські програми підтримки – «Зерна», «Психосоціальна підтримка для освітян», «Розумію» та ініціативи Державної служби якості освіти – забезпечують педагогів інструментами для подолання стресу, поглиблення розуміння власного стану та ефективної допомоги учням.

Тому, доступні ресурси та науково обґрунтовані підходи створюють реальну можливість для підвищення резильєнтності педагогів. Використання цих програм сприяє підтримці емоційного здоров’я вчителів, а відтак – підвищенню якості освітнього процесу та зміцненню психологічної стійкості всього шкільного середовища.

Список використаних джерел:

1. Бовдир О., Вельдбрехт О., Самкова О. «Психопрофілактика та подолання синдрому емоційного вигоряння». Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія. 2021. Т. 32(71), № 6. С. 32–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32(71)_6_8 ;

2. ГО «Смарт Освіта». Психосоціальна підтримка освітян від Смарт освіти [Електронний ресурс] /ГО «Смарт Освіта».–Режим доступу: https://smart-osvita.org/psykhosotsialna-pidtrymka-osvitian-vid-smart-osvity/;

3. Грицук О. В. «Психологічні ресурси подолання емоційного вигорання у вчителів». Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Київ, 2012. Вип. 17. С. 167–171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_17_41 ;

4. Розумію. Платформа корпоративного добробуту «Розумію» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.rozumiu.ua/;

5. Ситнік С.В. та ін. «Психологічні особливості резильєнтності педагогів в умовах війни» / Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи. 2025. № 2. С. 81–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2025_2_9;

6. Сорока А. В., Гмирь О. А. Взаємозв'язок емоційного вигорання та особистісних властивостей педагогів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2021. Вип. 71. С. 24–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2021_71_5 Сорока А., Гмирь О. Психологічні особливості особистісних якостей педагогів з емоційним вигоранням. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова;
7. SEL Kernels (СЕН «Зерна»). Матеріали для педагогів. Harvard Graduate School of Education. Доступно за адресою: https://selkernels.gse.harvard.edu/uk-UA/teacher-supports.

Гараненко Катерина
здобувачка освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гайдучик Петро
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Впровадження інклюзивної освіти в Україні актуалізує проблему психологічного супроводу учасників освітнього процесу, оскільки успішність інклюзії значною мірою залежить не лише від архітектурних та методичних умов, а й від психологічної готовності та ресурсності як дітей з особливими освітніми потребами, так і педагогів, які їх навчають [14; 20]. Резильєнтність як здатність особистості долати складні життєві обставини, адаптуватися до викликів та відновлюватися після стресів стає ключовим психологічним ресурсом для успішної участі в інклюзивному освітньому процесі [5; 6; 7].

Сучасні дослідження розкривають резильєнтність як інтегративну властивість особистості, що забезпечує динамічну стійкість у складних умовах і проявляється в здатності відновлюватися від стресових впливів, швидко адаптуватися до нових обставин та продовжувати особистісний розвиток [11; 13]. Г. Лазос визначає резильєнтність як динамічний процес позитивної адаптації в контексті значущих несприятливих умов, що включає здатність до відновлення та зростання через подолання труднощів [13]. О. Кокун у фундаментальній монографії підкреслює, що резильєнтність не є статичною властивістю, а розвивається протягом життя під впливом індивідуальних, сімейних та соціальних факторів [11]. Х. Дзюнь виділяє три теоретико-методологічні підходи до вивчення резильєнтності: процесуальний, особистісний та результативний, наголошуючи, що сучасне розуміння інтегрує всі три підходи [5]. С. Дмитришин розглядає резильєнтність як складний багаторівневий феномен, що одночасно є і характеристикою особистості, і процесом, і результатом адаптації [6].

Особливої актуальності проблема резильєнтності набуває в умовах воєнного стану, коли діти з особливими освітніми потребами та педагоги переживають додатковий стрес через воєнні події [1; 2; 16]. Ж. Вірна та О. Іванашко досліджують адаптаційну активність особистості в умовах стресу та виділяють внутрішні й зовнішні ресурси резильєнтності, підкреслюючи критичну роль життєвого потенціалу особистості [1]. Важливим є розуміння того, що дитяча травма може мати довготривалі наслідки для розвитку особистості, що актуалізує необхідність формування резильєнтності як захисного механізму [2].

Теоретичним підґрунтям дослідження виступає ревіталізаційна парадигма, розроблена Я. Гошовським та Д. Гошовською, що розглядає відновлення психологічних ресурсів особистості через цілеспрямовану психологічну роботу [3; 4]. Ця парадигма особливо актуальна для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки дозволяє зосередитися на актуалізації життєвого потенціалу дитини, відновленні її адаптаційних можливостей. Я. Гошовський обґрунтовує ревіталізацію як процес відновлення життєвих сил, здібностей та можливостей особистості після переживання травматичних подій чи тривалого перебування у несприятливих умовах, що є критично важливим для дітей з особливими потребами [4].

О. Іванашко та Д. Гошовська виділяють психологічні умови успішного інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що включають архітектурну доступність, методичну адаптивність, соціальне прийняття та психологічну безпеку [8]. Автори підкреслюють, що психологічна безпека освітнього середовища є критично важливою для формування резильєнтності, оскільки створює умови для задоволення базових психологічних потреб дитини у прийнятті, довірчому спілкуванні, захищеності [15]. О. Іванашко розглядає психологічні особливості компетентнісного підходу до освіти дітей в умовах інклюзивного навчання, обґрунтовуючи необхідність розвитку резильєнтності як ключової компетентності для успішної адаптації [9]. Особливу увагу авторка приділяє скаффолдингу як технології тьюторського супроводу, що передбачає надання дитині з особливими потребами точно дозованої підтримки з поступовим зменшенням зовнішньої допомоги та розвитком самостійності [10].

Л. Прохоренко аналізує психологію інклюзії через призму освіти та соціалізації дітей з особливими потребами, підкреслюючи, що інклюзія – це не лише фізичне перебування дитини в звичайному класі, а її повноцінна участь в освітньому процесі та соціальному житті [14]. Ю. Холостенко та співавтори описують моделі психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, що включають індивідуальний підхід, адаптацію освітнього середовища, міждисциплінарну співпрацю фахівців [20]. І. Сухіна у практичному посібнику детально розкриває методичні основи психологічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами, спрямовані на формування резильєнтності дітей через роботу з батьківською компетентністю [19].

Л. Сіпко та О. Іванашко емпірично довели поліваріантність факторів особистісної резильєнтності та її позитивний вплив на академічну успішність учасників освітнього процесу [18]. Г. Радчук та співавтори описують комплексну програму розвитку резильєнтності через тренінги, коучинг, арт-терапевтичні методи [17].

З огляду на теоретичний аналіз актуальною є емпірична перевірка ефективності психолого-педагогічних умов розвитку резильєнтності учасників освітнього процесу в реальному інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти, що й становить мету нашого дослідження.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Тростянецького ліцею Луцького району Волинської області протягом жовтня 2024 – березня 2025 року. У дослідженні взяли участь 11 дітей на інклюзивній формі навчання різновікової групи від 1 до 10 класу (вік 7-16 років, 6 хлопців та 5 дівчат, категорії особливих освітніх потреб: затримка психічного розвитку, порушення мовлення, порушення опорно-рухового апарату, розлади аутистичного спектру) та 29 педагогів, що працюють з дітьми на інклюзивному навчанні (вік 28-58 років, стаж від 5 до 35 років, досвід інклюзивного навчання від 1 до 12 років, 26 жінок та 3 чоловіки). Дослідження здійснювалося у три етапи: діагностичний, формувальний та контрольний.

Для діагностики резильєнтності дітей використовувалася адаптована версія Шкали резильєнтності Коннора-Девідсона, методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика виміру тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна, соціометрична методика Дж. Морено. Для діагностики педагогів застосовувалися опитувальник професійної резильєнтності, методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка, тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва, анкета оцінки психологічної безпеки інклюзивного середовища. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програмного пакету SPSS Statistics 23.0 та включала описові статистики, кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента для залежних вибірок, обчислення розміру ефекту d Cohena.

Первинна діагностика виявила диференційований характер резильєнтності учасників освітнього процесу. Розподіл дітей з особливими освітніми потребами за рівнями резильєнтності показав, що 45,5% мають середній рівень, 27,3% – низький та 27,3% – високий із середнім балом 20,6 з 40 можливих. Найменш розвиненими компонентами резильєнтності дітей виявилися соціальна компетентність (середній бал 4,8) та емоційна саморегуляція (середній бал 5,1), що відображає специфічні труднощі дітей з особливими освітніми потребами у сфері міжособистісної взаємодії та управління емоційними станами. Вікові особливості резильєнтності демонструють тенденцію до зростання показників з віком: від 17,5 балів у молодшому шкільному віці до 24,7 балів у старшому шкільному віці.

Діагностика педагогів виявила, що 58,6% мають середній рівень професійної резильєнтності, 20,7% – низький та 20,7% – високий із середнім балом 89,4 з 175 можливих. Найменш розвиненим компонентом професійної резильєнтності є саморегуляція у професійній діяльності (середній бал 18,6), що відображає труднощі педагогів у управлінні професійним стресом. Діагностика професійного вигорання виявила, що 51,7% педагогів мають ознаки формування або сформованості принаймні однієї фази вигорання.

Соціометричне дослідження показало, що лише 42,9% дітей з особливими освітніми потребами мають сприятливий соціометричний статус у класному колективі, при цьому діти з прийнятим статусом демонструють значно вищу резильєнтність порівняно з неприйнятими та ізольованими.

Кореляційний аналіз виявив значущі позитивні зв'язки резильєнтності дітей з самооцінкою та негативні з обома видами тривожності. Професійна резильєнтність педагогів продемонструвала сильні негативні зв'язки з усіма фазами вигорання та позитивний зв'язок з життєстійкістю, що підтверджує роль резильєнтності як захисного фактора професійного вигорання.

На основі результатів діагностики було розроблено комплексну програму розвитку резильєнтності учасників освітнього процесу тривалістю чотири місяці, що включала чотири взаємопов'язані блоки роботи. Блок роботи з дітьми передбачав вісім групових занять для кожної вікової групи з використанням ігротерапії, казкотерапії, арт-терапії, тренінгових вправ, плюс індивідуальні консультації для дітей з низькою резильєнтністю. Тематика занять охоплювала знайомство з резильєнтністю, розвиток навичок розпізнавання та регуляції емоцій, навчання технікам подолання стресу, формування позитивної самооцінки, розвиток соціальної компетентності, когнітивної гнучкості, навичок звернення за підтримкою. Блок роботи з педагогами включав шість тренінгів по три години кожен та супервізійні групи, що охоплювали теми професійної резильєнтності, емоційної саморегуляції, профілактики професійного вигорання, розвитку життєстійкості, професійної підтримки. Блок роботи з батьками включав дві групові консультації та індивідуальні консультації для батьків дітей групи ризику. Блок оптимізації інклюзивного середовища передбачав організаційні та психологічні заходи щодо покращення психологічної безпеки.

Апробація програми розвитку резильєнтності підтвердила її високу ефективність за всіма досліджуваними показниками. Резильєнтність дітей з особливими освітніми потребами значущо зросла з 20,6 до 27,4 балів, що становить приріст 33,0% з великим розміром ефекту. Найбільша динаміка спостерігається за компонентами емоційної саморегуляції, яка зросла на 41,2% з дуже великим розміром ефекту, та соціальної компетентності, що зросла на 43,8% з великим розміром ефекту. Самооцінка дітей значущо зросла на 25,9%, обидва види тривожності значущо знизилися: ситуативна на 19,9%, особистісна на 18,6%. Соціометричний статус дітей з особливими освітніми потребами значущо покращився: кількість дітей з прийнятим статусом зросла з 42,9% до 71,4%, середня кількість виборів зросла на 54,2%, повністю подолано ізоляцію для однієї дитини.

Порівняльний аналіз динаміки резильєнтності у різних вікових групах виявив найбільшу ефективність програми для дітей молодшого шкільного віку, резильєнтність яких зросла на 47,4% з дуже великим розміром ефекту, та для дітей з низьким початковим рівнем резильєнтності, у яких спостерігався приріст 92,0% з надвисоким розміром ефекту. Діти середнього шкільного віку також продемонстрували значний приріст 35,5% з великим розміром ефекту. Діти старшого шкільного віку показали статистично значущий приріст 18,6% з середнім розміром ефекту.

Професійна резильєнтність педагогів значущо зросла з 89,4 до 107,8 балів, що становить приріст 20,6% з великим розміром ефекту. Найбільша динаміка

спостерігається за компонентом саморегуляції у професійній діяльності, який зріс на 30,6% з дуже великим розміром ефекту. Всі три фази професійного вигорання значущо знизилися: напруга на 26,4%, резистенція на 22,7%, виснаження на 24,5%, повністю подолано сформоване виснаження у двох педагогів. Загальна життєстійкість педагогів зросла на 14,8% за рахунок зростання всіх трьох компонентів. Оцінка психологічної безпеки інклюзивного середовища педагогами значущо покращилася на 14,7%, з найбільшою динамікою за аспектами підтримуючих відносин у колективі та участі у прийнятті рішень.

Суб'єктивна оцінка ефективності програми педагогами є надзвичайно високою: всі педагоги відзначають покращення розуміння резильєнтності, 96,5% повідомляють про використання технік саморегуляції, 96,6% бачать позитивні зміни у дітях з особливими освітніми потребами, 89,7% рекомендували б програму іншим колегам, 82,8% висловили бажання продовжити роботу над резильєнтністю. Батьки дітей з особливими освітніми потребами відзначили позитивні зміни: 82% батьків повідомили, що діти стали більш впевненими у собі, 73% – охочіше йдуть до школи, 68% – краще справляються з емоційними труднощами, 64% – активніше спілкуються з однолітками. Педагоги помітили, що діти стали більш активними на уроках (76% педагогів), краще справляються з груповими завданнями (71%), конструктивніше реагують на труднощі (67%), рідше демонструють тривожні реакції (62%).

Катамнестичне дослідження через два місяці після завершення програми виявило високу стабільність досягнутих результатів: збереження 97,8% ефекту для резильєнтності дітей та 92,4% для професійної резильєнтності педагогів без статистично значущих відмінностей порівняно з періодом одразу після програми, що підтверджує стійкість сформованих навичок та ефективність програми. Порівняльний аналіз результатів у різних освітніх закладах виявив позитивну динаміку в усіх чотирьох закладах, що підтверджує універсальність розробленої програми для різних організаційних умов.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтвердили ефективність розробленої програми розвитку резильєнтності учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі. Статистично значущі позитивні зміни за всіма показниками резильєнтності як дітей з особливими освітніми потребами, так і педагогів, великі та дуже великі розміри ефекту, високий рівень задоволеності учасників, об'єктивні зміни у поведінці за оцінками педагогів та батьків, стабільність результатів через два місяці свідчать про практичну цінність програми для психологічного супроводу інклюзивного освітнього процесу. Психолого-педагогічні умови розвитку резильєнтності включають створення психологічно безпечного середовища, цілеспрямовану роботу з розвитку компонентів резильєнтності, диференційований підхід до різних груп учасників, комплексність втручань, використання інтерактивних методів, залучення всіх учасників освітнього процесу до співпраці, табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка показників резильєнтності та психологічного благополуччя учасників освітнього процесу до та після програми

Показники	До програми M (SD)	Після програми M (SD)	Динаміка (%)	t	p	d Cohen
Діти з ООП (n=11)						
Загальна резільєнтність	20,6 (8,2)	27,4 (7,1)	+33,0	5,83	<0,001	0,89
Емоційна саморегуляція	5,1 (2,3)	7,2 (1,9)	+41,2	4,76	<0,001	1,00
Соціальна компетентність	4,8 (2,6)	6,9 (2,1)	+43,8	4,52	<0,01	0,89
Когнітивна гнучкість	5,4 (2,1)	6,8 (1,8)	+25,9	3,68	<0,01	0,71
Самоефективність	5,3 (2,4)	6,5 (2,0)	+22,6	3,21	<0,01	0,54
Самооцінка	5,8 (2,1)	7,3 (1,7)	+25,9	4,18	<0,01	0,78
Ситуативна тривожність	48,2 (12,4)	38,6 (10,3)	-19,9	-4,52	<0,001	0,84
Особистісна тривожність	51,7 (13,2)	42,1 (11,6)	-18,6	-4,89	<0,001	0,77
Соціометричний статус (n=7)	2,6 (1,8)	4,0 (1,5)	+53,8	3,42	<0,05	0,85
Педагоги (n=29)						
Професійна резільєнтність	89,4 (21,3)	107,8 (19,6)	+20,6	6,42	<0,001	0,90
Саморегуляція	18,6 (5,2)	24,3 (4,8)	+30,6	7,18	<0,001	1,14
Соціально-професійна підтримка	22,4 (6,1)	26,8 (5,4)	+19,6	5,36	<0,001	0,77
Позитивне професійне майбутнє	24,1 (5,8)	27,9 (5,2)	+15,8	4,89	<0,001	0,69
Професійна самоефективність	24,3 (6,4)	28,8 (5,9)	+18,5	5,24	<0,001	0,73
Напруга (вигорання)	38,6 (14,2)	28,4 (12,1)	-26,4	-5,83	<0,001	0,77
Резистенція (вигорання)	42,3 (15,8)	32,7 (13,6)	-22,7	-5,42	<0,001	0,65
Виснаження (вигорання)	34,7 (13,9)	26,2 (11,8)	-24,5	-4,98	<0,001	0,66
Життєстійкість загальна	76,9 (19,2)	88,3 (17,4)	+14,8	5,67	<0,001	0,62
Залученість	32,4 (8,6)	37,2 (7,8)	+14,8	4,89	<0,001	0,59
Контроль	28,7 (7,9)	33,6 (7,2)	+17,1	5,12	<0,001	0,66
Прийняття ризику	15,8 (5,2)	17,5 (4,8)	+10,8	2,98	<0,01	0,34
Психологічна безпека середовища	3,4 (0,8)	3,9 (0,7)	+14,7	5,18	<0,001	0,67

Примітка: M – середнє арифметичне, SD – стандартне відхилення, t – t-критерій Стьюдента для залежних вибірок, p – рівень статистичної значущості, d Cohen – розмір ефекту.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що цілеспрямована психологічна робота з розвитку резільєнтності є ефективним засобом підтримки учасників інклюзивного освітнього процесу. Особливо важливим є те, що програма виявилася ефективною як для дітей з особливими освітніми потребами різних вікових груп та категорій порушень, так і для педагогів з різним досвідом роботи.

Диференційований підхід до роботи з різними групами учасників, використання різноманітних методів (ігротерапія, арт-терапія, тренінг, супервізія), залучення батьків до процесу розвитку резільєнтності дітей забезпечили комплексність впливу та стійкість результатів.

Виявлені кореляційні зв'язки між резільєнтністю дітей та їхнім соціометричним статусом, між професійною резільєнтністю педагогів та показниками вигорання підтверджують теоретичні положення про роль резільєнтності як захисного фактора психологічного благополуччя [11; 13]. Те, що діти з вищою резільєнтністю краще приймаються однолітками, узгоджується з дослідженнями про важливість соціальної компетентності для успішної інклюзії [14; 20]. Негативні зв'язки професійної резільєнтності педагогів з усіма фазами вигорання вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку резільєнтності як профілактики професійного вигорання в умовах інклюзивної освіти.

Найбільша ефективність програми для дітей молодшого шкільного віку та дітей з низьким початковим рівнем резільєнтності підтверджує доцільність ранньої психологічної інтервенції та інтенсивної роботи з групами ризику. Це узгоджується з принципами ревіталізаційної парадигми про можливість відновлення та розвитку психологічних ресурсів особистості через спеціально організовану психологічну роботу [3; 4]. Особливо важливим є те, що навіть діти з найнижчим початковим рівнем резільєнтності продемонстрували значний прогрес, що свідчить про пластичність цієї особистісної властивості та можливість її цілеспрямованого розвитку.

Покращення оцінки психологічної безпеки інклюзивного середовища педагогами після реалізації програми підтверджує положення про те, що резільєнтність не є виключно індивідуальною характеристикою, а формується у взаємодії особистості із середовищем [8; 15]. Створення підтримуючих відносин у педагогічному колективі через супервізійні групи, тренінги, неформальне спілкування сприяло формуванню організаційної культури взаємопідтримки, що є важливим ресурсом для збереження професійного здоров'я педагогів інклюзивних закладів.

Результати дослідження мають важливе практичне значення для організації психологічного супроводу інклюзивного освітнього процесу. Розроблена програма може бути впроваджена у практику роботи психологічних служб закладів загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, використана у системі підготовки та підвищення кваліфікації практичних психологів і педагогів. Виявлені психолого-педагогічні умови розвитку резільєнтності можуть стати основою для

формування освітньої політики щодо підтримки учасників інклюзивного освітнього процесу на рівні закладу освіти, громади, регіону.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні специфіки розвитку резільєнтності дітей з різними категоріями особливих освітніх потреб, лонгітюдному дослідженні стабільності ефектів програми протягом тривалішого періоду, розробці онлайн-форматів програми для дистанційної роботи, вивченні ролі батьків у формуванні резільєнтності дітей з особливими потребами, дослідженні організаційних чинників, що сприяють збереженню професійного здоров'я педагогів інклюзивних закладів.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П., Іванашко О. Є. Адаптаційна активність особистості в умовах стресу. Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень: матеріали II Міжнародної наукової конференції, м. Одеса, 10 вересня, 2021 р. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. С. 195-197.
2. Вірна Ж., Іванашко О. Дитяча травма як чинник агресивності в дорослому віці. Психологічне консультування і психотерапія. № 23. 2025. С. 27-34.
3. Гошовська Д., Гошовський Я. Ревіталізаційна парадигма у сучасній вітчизняній психології. Теорія та практика психокорекції особистості: електрон. зб. матер. III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Умань, 2023. С. 36–40.
4. Гошовський Я. Ревіталізаційна парадигма у сучасній вітчизняній психологічній думці. Психологія ревіталізації: вікові та педагогічні виміри: монографія. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. С. 7–43.
5. Дзюнь Х. Б. Резильєнтність у вимірі психологічних досліджень: теоретико-методологічні підходи. Габітус. 2024. № 64. С. 16-20.
6. Дмитришин С. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2024. Вип. 20. С. 67–74.
7. Затерта З. В. Резильєнтність особистості як проблема сучасної психологічної науки. Габітус. 2024. № 58. С. 140-144.
8. Іванашко О. Є., Гошовська Д. Т. Психологічні умови успішного інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інноваційні освітні підходи до навчання дітей нового покоління: зб. наук.-метод. праць. Луцьк: Волинський ІППО, 2022. С. 67-74.
9. Іванашко О. Є. Психологічні особливості компетентнісного підходу до освіти дітей в умовах інклюзивного навчання. Психологія ревіталізації: вікові та педагогічні виміри: монографія. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. С. 191–230.
10. Іванашко О.Є. Скаффолдинг як складова тьюторського супроводу в соціальних інституціях. Психогенеза особистості: норма і девіація: збірник наукових статей і тез. Луцьк: ФОП Мажула Ю.М., 2025. С. 51–59.
11. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
12. Кокун О.М. Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2021. Т. V, Вип. 21, С. 69–88.
13. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія. № 14. 2018. С. 26–64.
14. Прохоренко Л. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 115(3). 2024. С. 7-20.

15. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування: практичний посібник / за наук. ред. Н. В. Лунченко. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с.

16. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу: навч.-метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ, 2023. 126 с.

17. Радчук Г., Олексюк В., Несух А. Розвиток резильєнтності особистості. Вчені записки Університету «КРОК». Вип. 2. № 78. 2025. С. 415–423.

18. Сіпко Л. О., Іванашко О. Є. Поліваріантність факторів особистісної резильєнтності та її вплив на академічну успішність учасників освітнього процесу. Актуальні питання у сучасній науці: журнал. 2024. № 8(26). С. 954-970.

19. Сухіна І.В. Методичні основи психологічного супроводу батьків дітей з ООП: формування резильєнтності: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 114 с.

20. Холостенко Ю., Кирста Н., Іщенко М. Моделі психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Перспективи та інновації науки: Серія «Психологія». № 6(52). 2025. С. 1593-1604.

Генсіровська Олена
здобувачка освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Малімон Людмила
науковий керівник, кандидат психологічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із найефективніших способів залучення людини до активної та цілеспрямованої діяльності у сфері виробництва й економіки є підприємництво. Сьогодні воно привертає значну увагу як науковців, так і практиків. У багатьох розвинених державах підприємництво стало окремою спеціалізацією у системі вищої освіти. Наприклад, у США така підготовка була запроваджена ще на початку 1970-х років XX століття.

Водночас, попри значний поступ у розумінні ролі підприємництва в сучасному суспільстві, все ще існують труднощі з чітким визначенням цього поняття. Це пояснюється тим, що підприємництво одночасно є як науковою категорією, так і загальновживаним терміном. Крім того, воно має багатовимірний характер, у якому тісно поєднані філософські, економічні, соціологічні та психологічні аспекти, що ускладнює формування єдиного підходу до його трактування.

Більшість дослідників погоджується, що одним із ключових аспектів підприємництва є його розуміння як процесу творчої діяльності, здатного змінювати суспільство, стимулювати науково-технічний прогрес і економічний розвиток. Підприємництво виходить за межі звичайної ділової активності, спонукаючи людей до ініціативних і перетворювальних дій у професійній сфері.

Водночас, для успішного ведення бізнесу підприємці повинні мати спеціальні психологічні знання й уміти застосовувати їх у щоденній управлінській практиці. Лідерські здібності тісно пов’язані з такими особистісними якостями, як самоконтроль, уміння навчати та розвивати підлеглих, а також здатність створювати ефективні робочі команди.

Метою роботи є емпіричне вивчення психологічних чинників успішності особистості в сфері підприємницької діяльності.

Вибірка дослідження. В дослідженні взяли участь підприємці, що мають певний досвід підприємницької діяльності (від 3-х до 26 років) в окремих галузях підприємництва. Вибірку дослідження склали 62 особи віком від 20-ти до 49-ти років.

В результаті обробки низки питань, включених до анкети «Психологічні чинники ефективності підприємницької діяльності» (розроблена Карамушкою Л.) та спрямованих на визначення домінуючих мотивів, було виявлено, що переважна більшість (66%) досліджуваних підприємців керуються особистісними мотивами і лише у 34% респондентів спостерігалося домінування соціальних мотивів. Також більшість досліджуваних (79%) характеризується інтернальним локусом контролю. Ці підприємці вважають, що події їхнього життя та результати їхньої діяльності залежать від власних зусиль, рішень, навичок та ініціативи. Це узгоджується з типовими характеристиками підприємців: самостійність у прийнятті рішень; висока відповідальність за результат; схильність до проактивної поведінки; готовність брати на себе ризики, оскільки вони вірять у здатність контролювати ситуацію. Цей тип локусу контролю є важливим психологічним чинником успішності підприємницької діяльності.

Менша частина підприємців (21%) мають екстернальний локус контролю і орієнтується на зовнішні фактори: удачу, обставини, вплив інших людей чи інституцій. Для них характерні: обережніша поведінка; схильність уникати ризику; можливі труднощі при необхідності діяти в умовах невизначеності; менша впевненість у можливості самостійно змінювати ситуацію.

Характер оцінки притаманних собі (досліджуваним) якостей, що пов'язані безпосередньо зі змістом підприємницької діяльності (лідерство, ініціативність, незалежність, самостійність у прийнятті рішень, вміння ризикувати, розвинута інтуїція, компетентність та творчість) представлений на рис. 1.

За результатами дослідження, найбільший відсоток припадає на лідерство (16%), ініціативність (15%), і самостійність у прийнятті рішень (15%) – це провідні характеристики, які респонденти пов’язують із підприємництвом. Ці якості свідчать про активну, відповідальну та впливову позицію підприємця, зокрема уміння вести за собою інших, здатність проявляти ініціативу, пропонувати нові ідеї, приймати рішення самостійно та оперативно. Це цілком відповідає сучасному уявленню про підприємця як про проактивного лідера.

Рис 1. Якості, пов'язані зі змістом підприємницької діяльності

Висока значущість також уміння ризикувати (14%). Уміння оцінювати ризики та брати на себе відповідальність за їх подолання – ключова компетенція в умовах невизначеності ринку. Показник у 14% підтверджує, що підприємницька діяльність сприймається як така, що потребує сміливості та впевненості.

Показники інтуїції та компетентності (по 12%) займають середню позицію: інтуїція відображає здатність підприємця орієнтуватися в ситуаціях, де мало інформації, компетентність – важлива база для прийняття якісних рішень, ведення бізнесу, роботи з фінансами, документами, людьми. Їхній рівень показує, що вони важливі, але не є першочерговими на думку респондентів.

Найменш вираженими якостями (8%) є незалежність і творчість. Ці характеристики теж стосуються підприємництва, однак респонденти вважають їх менш критичними. Це може свідчити, що підприємницька діяльність у вибірці оцінюється більше з погляду управлінських та організаційних навичок, ніж креативності чи самодостатності.

Таким чином, можна виділити якості, які більшою мірою пов’язані зі змістом підприємницької діяльності і є основною рушійною силою діяльнісної стратегії підприємців, та якості, котрі пов’язані зі змістом підприємницької діяльності меншою мірою.

Аналогічним чином нами були проаналізовані якості, що притаманні досліджуваним та пов'язані безпосередньо з виконанням підприємницької діяльності. Результати аналізу представлені на рис. 2.

Найважливіша якість, на думку підприємців, це – відповідальність (21%). Підприємці нашої вибірки вважають, що успішне виконання підприємницької діяльності неможливе без відповідальності за власні рішення, ресурси, зобов’язання та результати. Цей акцент відображає зрілість і високий рівень самоусвідомлення респондентів.

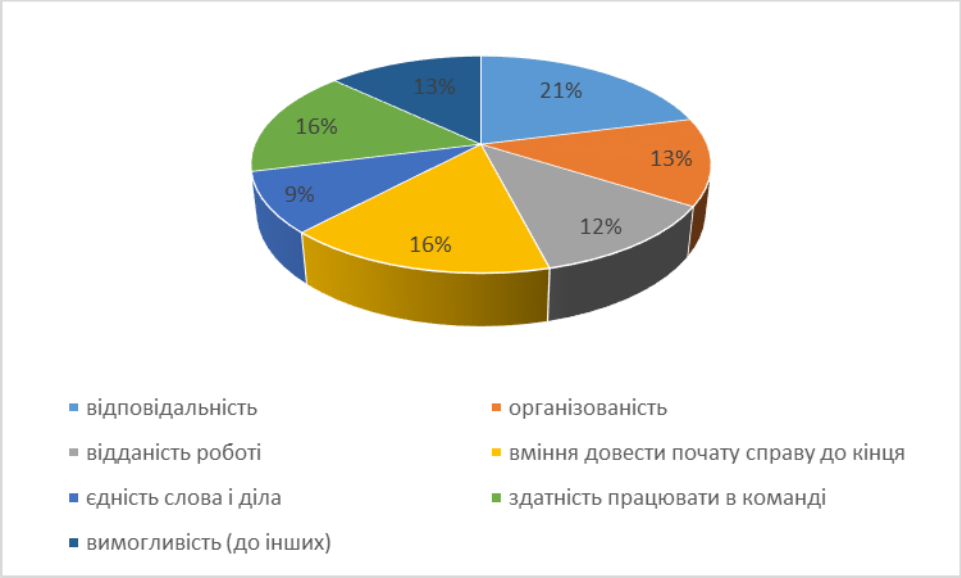


Рис 2.4. Якості, пов'язані з виконанням підприємницької діяльності, що притаманні досліджуваним

Іншими ключовими рисами, важливими для роботи та досягнення результатів (16%) є уміння довести справу до кінця (16%) і здатність працювати в команді (16%). Ці якості підкреслюють орієнтацію на результат, наполегливість, дисципліну; розуміння важливості колективної взаємодії, кооперації та делегування. Це збігається з тенденціями сучасного підприємництва, де самостійність поєднується з умінням будувати ефективні взаємини.

Одинаково представлені (по 13%) такі якості як організованість та вимогливість. Організованість важлива для планування, обліку, координації процесів. Вимогливість до інших відображає управлінські функції підприємця: контроль, постановка завдань, якість роботи команди. Ці риси підтримують загальний управлінський стиль поведінки підприємця.

Відданість роботі оцінена досліджуваними у 12%. Підприємці вважають, що успішне здійснення діяльності вимагає високого рівня залученості, включеності та самопожертви. Ця риса важлива, але менш критична, ніж відповідальність чи організованість.

Найменш вираженою якістю є єдність слова і діла (9%). Хоча показник не є низьким, він найменший серед інших. Це може свідчити про те, що респонденти менше акцентують на морально-етичній складовій підприємництва порівняно з організаційними та функціональними рисами.

Висновки. Отримані дані свідчать, що у підприємців домінує інтернальний локус контролю, що підтверджує психологічний портрет людини, схильної до підприємництва: активної, відповідальної, здатної впливати на власний успіх. Натомість екстернали становлять меншість, але їхня присутність показує різноманітність мотиваційних та поведінкових стратегій у бізнес-середовищі.

У свідомості респондентів підприємництво асоціюється насамперед із лідерством, ініціативністю, самостійністю та здатністю ризикувати. Це

образ активного, впевненого, рішучого лідера, який вміє приймати рішення та діяти в умовах невизначеності. Креативність і незалежність теж важливі, але їх значення сприймається нижчим порівняно з управлінськими та стратегічними характеристиками.

Отримані дані показують, що для підприємців ключовими є відповідальність, наполегливість та здатність працювати в команді. Це вказує на збалансовану модель підприємницької поведінки, де поєднуються: особиста відповідальність і дисципліна, уміння будувати взаємодію, організованість, орієнтація на результат. Моральні характеристики, такі як єдність слова і діла, також присутні, але не займають провідних позицій.

Отже, можна зробити припущення, що саме ці домінуючі якості виступають рушійною силою особистості підприємців сучасного типу в процесі здійснення ними підприємницької діяльності.

ГладкаОльга
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кихтюк Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВНУТРІШНІ ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ В ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ: РОЛЬ ПРИЙНЯТТЯ ТА САМОЕФЕКТИВНОСТІ

Проблема психологічної стійкості (резилієнтності) осіб з інвалідністю набуває особливої актуальності в контексті сучасних соціально-кризових викликів та необхідності забезпечення повноцінної якості життя. Інвалідність є хронічним стресором, що вимагає від особистості постійної адаптації до фізичних, соціальних та психологічних обмежень [1]. Успішна адаптація значною мірою залежить від внутрішніх психологічних ресурсів, які дозволяють не лише витримувати негативний вплив обставин, а й розвиватися, незважаючи на них.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз вирішальної ролі прийняття інвалідності та самоефективності як ключових внутрішніх механізмів, що забезпечують психологічну стійкість та позитивну адаптацію осіб з інвалідністю.

Психологічна стійкість (резилієнтність) виступає ключовим прогностичним фактором позитивної психологічної та соціальної адаптації та загальної якості життя в осіб із хронічною фізичною інвалідністю, сприяючи успішному управлінню повсякденними викликами, пов'язаними з інвалідністю [1; 2].

Серед внутрішніх ресурсів психологічної стійкості осіб з інвалідністю вирішальне значення мають прийняття (як прийняття самого факту інвалідності та її обмежень, так і самоприйняття особистості) та високий

рівень самоефективності. Самоефективність (віра у власну здатність впоратися з викликами) є провідним механізмом, через який резилієнтність сприяє кращому пристосуванню та вищій якості життя.

Існує кореляція між часом настання інвалідності та рівнем психологічної стійкості. Зокрема, особи з вродженою інвалідністю можуть демонструвати значно вищі показники резилієнтності порівняно з тими, у кого фізичні порушення були набуті пізніше в житті. Це може бути пов'язано з більш тривалим періодом адаптації та розвитком унікальних механізмів подолання.

Соціальна та сімейна підтримка є критично важливими контекстуальними ресурсами, які опосередковують розвиток і прояв психологічної стійкості в осіб з інвалідністю. Створення інклюзивного та підтримуючого середовища (громадські мережі, доступність, позитивна перспектива оточуючих) є необхідною умовою для формування резилієнтності.

Психологічна стійкість виконує медіативну функцію, знижуючи негативний вплив інтерналізованої стигми (соціальної стигматизації, перенесеної у внутрішній світ особистості) на психологічну якість життя осіб із фізичною інвалідністю. Розвиток стійкості сприяє формуванню позитивного самосприйняття та соціальної компетентності, попри вплив стресових факторів.

Психологічна стійкість визначається як динамічний процес, що характеризується позитивною адаптацією в умовах значних несприятливих обставин [2]. У контексті інвалідності, резилієнтність не є статичною рисою, а формується через взаємодію індивідуальних ресурсів та зовнішнього середовища. Серед внутрішніх чинників особливе місце посідають когнітивно-емоційні установки.

Прийняття в контексті інвалідності є багатоаспектним конструктом, що включає:

1. Прийняття факту інвалідності та її обмежень: Усвідомлення незворотності змін у функціональних можливостях без спроб ігнорувати або заперечувати їх [3]. Це дозволяє особистості переключити енергію з боротьби із втраченим на освоєння доступних можливостей.

2. Самоприйняття особистості: Визнання власної цінності, незалежно від наявності інвалідності та соціальної стигми. Самоприйняття допомагає дезактуалізувати негативний вплив інтерналізованої стигми, яка, згідно з дослідженнями, є значним бар'єром для психологічної якості життя [4].

Прийняття знижує рівень хронічного стресу, спричиненого інвалідністю, і є першим кроком до формування адаптивних копінг-стратегій (орієнтованих на проблему), на противагу дезадаптивним (орієнтованим на уникнення чи емоційне відреагування) [3, 5]. Самоефективність (self-efficacy), згідно з теорією А. Бандури, є вірою особистості у власну здатність успішно організувати та виконати дії, необхідні для досягнення бажаних результатів, незважаючи на перешкоди [6].

У випадку інвалідності саме високий рівень самоефективності виступає провідним механізмом, через який резилієнтність сприяє кращому пристосуванню та вищій якості життя [7]: мотивація до дії, тобто особи з високою самоефективністю більш схильні ставити цілі (соціальні, освітні, професійні) і докладати зусиль для їх досягнення, сприймаючи невдачі як тимчасові, а не як підтвердження власної нездатності. Самоефективність дає впевненість у здатності справлятися із щоденними викликами, пов'язаними з інвалідністю (наприклад, використання адаптивних технологій, комунікація в неінклюзивному середовищі). Тематичні аналізи літератури підтверджують, що саме самоефективність часто зображується як механізм, через який резилієнтність сприяє кращій якості життя [7]. Самоефективність є динамічним ресурсом, який можна розвивати через успішний досвід подолання (майстерність), моделювання успішної поведінки інших осіб з інвалідністю та вербальне переконання.

Прийняття інвалідності та високий рівень самоефективності є взаємопов’язаними та критично важливими внутрішніми ресурсами психологічної стійкості осіб з інвалідністю. Прийняття створює необхідний емоційно-когнітивний фон для відмови від деструктивної боротьби з незворотним, тоді як самоефективність забезпечує проактивну позицію та віру у власні сили для досягнення адаптивних результатів.

Висновки: існує необхідність включення компонентів, спрямованих на розвиток прийняття та самоефективності, у реабілітаційні та психокорекційні програми для осіб з інвалідністю. Перспективи дослідження психологічної стійкості (резилієнтності) осіб з інвалідністю є надзвичайно широкими та актуальними, особливо з огляду на зростання кількості осіб з інвалідністю внаслідок військових дій та соціально-економічних криз.

Список використаних джерел:

1. Resilience and Function in Adults With Chronic Physical Disabilities: A Cross-Lagged Panel Design / J. B. Smith et al. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 2020. Vol. 101, no. 12. P. 2095–2102.
2. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, no. 2. P. 76–82.
3. Physically disabled individuals' coping styles and resilience by disability type and onset / S. E. Kocaer et al. *Kocaeli Medical Journal*. 2025. Vol. 14, no. 1. P. 1–9.
4. Psychological Quality of Life in People with Physical Disability: The Effect of Internalized Stigma, Collective Action and Resilience / C. H. Alvares et al. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, no. 5. P. 1802.
5. Чорна, Л. В. Психологічна допомога особам з інвалідністю: реабілітаційний підхід. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 1(2). С. 139–144.
6. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.
7. Quality of life and resilience in individuals with disabilities: a thematic analysis of literature / A. B. Smith et al. *Disability and Rehabilitation*. 2025. Advance online publication.

Голдованська Вікторія
здобувач освіти ОС Бакалавр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гошовська Дарія
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка наукової проблеми та її значення. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з ключових сфер сучасної педагогічної та психологічної практики, оскільки безпосередньо пов'язана з реалізацією принципів інклюзивної освіти, гуманізму та рівних можливостей. Зростання кількості дітей, які потребують спеціальних освітніх умов унаслідок психофізичних порушень, неврологічних, емоційно-поведінкових, інтелектуальних або комунікативних труднощів, робить проблему ефективної корекційної підтримки суспільно значущою.

Сучасна система освіти України активно прямує до вдосконалення інклюзивного підходу для повноцінного розвитку й соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Водночас у практиці закладів освіти зберігається низка труднощів, пов'язаних із недостатнім досвідом корекційно-розвивальної підтримки, нестачею кваліфікованих фахівців та індивідуалізованих методик роботи.

Корекційно-розвивальна робота є основою для розкриття індивідуального потенціалу кожної дитини. Ефективна корекційна підтримка дозволяє мінімізувати прояви порушень розвитку, сприяє формуванню життєвих поглядів і покращує якість освітнього процесу. Наукове вивчення зазначеної проблематики дає змогу удосконалити педагогічні підходи, адаптувати освітнє середовище та підвищити результативність роботи виховних закладів. Саме тому пошук оптимальних шляхів і методів психолого-педагогічної підтримки дітей цієї категорії є важливим і своєчасним завданням сучасної науки та практики.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Вагомий внесок у розвиток теоретичних засад і практичних моделей інклюзивної та спеціальної освіти зробили Колупаєва А. [4], яка досліджує організацію інклюзивного середовища та індивідуальних програм розвитку; науковиця Богданюк А. [2], вивчає особливості розвитку дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями; Стахова Л. [5], працює в царині тифлопедагогіки та методики навчання дітей з порушеннями зору; Е. Данілавічютє [3] аналізує педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями; Черніченко Л. [6] є авторкою праць з логопедії та корекції мовленнєвих порушень; Андрушко Я. [1] досліджує методи психокорекції емоційно-поведінкових розладів.

Дослідження цих науковців формують методологічну базу для сучасної корекційно-розвивальної роботи та визначають ключові напрями індивідуалізації навчання дітей з ООП у закладах освіти різних типів. Їхні праці підкреслюють важливість раннього виявлення особливостей розвитку, систематичної психолого-педагогічної підтримки, адаптації освітнього середовища та співпраці між педагогами, фахівцями ІРЦ і родиною дитини.

Мета публікації – теоретично обґрунтувати та перевірити ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у розвитку їхніх когнітивних, емоційних та соціальних компетентностей.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

У нашому дослідженні взяли участь 30 дітей віком 9 років з особливими освітніми потребами. До вибірки входили діти з порушеннями інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку (ЗПР), порушеннями емоційно-вольової сфери та комунікації. Для діагностики пізнавального, емоційного та соціального розвитку дітей із ООП було використано комплекс валідних методик.

У межах емпіричного дослідження для вивчення особливостей психічного розвитку, емоційного стану та соціальної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами було застосовано комплекс діагностичних методик. Одним із важливих напрямів стала робота з дітьми за допомогою анкетування та спеціально дібраних психодіагностичних інструментів, що дозволили сформувати цілісне уявлення про їхні індивідуальні можливості та труднощі.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив встановити позитивні зміни в розвитку когнітивної, емоційної та соціальної сфер дітей з особливими освітніми потребами після впровадження корекційно-розвивальної роботи.

Анкетування допомогло зрозуміти, як діти з особливими освітніми потребами почуваються в школі та як вони взаємодіють з однолітками. Загалом картина позитивна: більшість учнів сказали, що їм подобається ходити до школи (73 %), а 77 % вважають, що можуть добре справлятися з навчальними завданнями. Це підтверджує, що в них є мотивація, і впевненість у власних силах. У соціальному плані результат також є позитивним: діти охоче працюють разом (72 %), у більшості не виникає труднощів із пошуком друзів (68 %), і багато хто відчуває підтримку з боку дорослих (74 %). Проте певні проблеми залишаються – майже половина дітей боїться робити помилки, а 43 % засмучуються, коли щось не виходить. Хоча водночас 63 % можуть самостійно заспокоїтись, якщо ситуація їх напружує.

Дослідження когнітивних функцій показало помітний прогрес після корекційно-розвивальних занять. Рівень розвитку уваги виріс майже вдвічі: з 40 % до 73 %. Логічні операції теж покращилися з 52 % до 64 %. Значно зросли показники пам’яті (з 43 % до 68 %) і швидкості переробки інформації (з 38 % до 61 %). Важливо, що кількість дітей із помітними

когнітивними труднощами зменшилася більш ніж удвічі – з 60 % до 27 % – що свідчить про результативність вправ, які систематично виконувалися протягом формувального етапу.

Проективні методики продемонстрували позитивні зміни в емоційному стані дітей. Рівень емоційної напруги зменшився з 40 % до 12 %, а прояви агресивності та імпульсивних реакцій з 33 % до 9 %. Зменшилася і тривожність (з 45 % до 18 %). Водночас позитивні стани стали більш вираженими: емоційна стабільність зросла з 28 % до 63 %, а самооцінка – з 32 % до 67 %. Це означає, що діти стали краще контролювати свої переживання, впевненіше діяти й спокійніше реагувати на складні ситуації.

Соціометрія також виявила значну динаміку. Кількість дітей, які фактично перебували у соціальній ізоляції, зменшилася з 26 % до 7 %, а тих, хто мав труднощі з адаптацією, – з 42 % до 23 %. Натомість більше дітей почали проявляти соціальну активність: показники прийнятості в групі підвищилися з 32 % до 58 %, ініціативність у спілкуванні – з 36 % до 62 %, участь у групових формах діяльності – з 41 % до 71 %. Тобто діти стали сміливіше взаємодіяти, легше включатися у спільні ігри та завдання, а атмосфера в колективі загалом стала комфортнішою.

У підсумку можна сказати, що корекційно-розвивальна програма дала відчутні результати: покращилася емоційна сфера, когнітивний розвиток, взаємодія з однолітками та загальний психологічний комфорт дітей. Це створює хороші передумови для подальшого навчання й соціальної адаптації.

Корекційно-розвивальна робота продемонструвала помітну ефективність у розвитку дітей з особливими освітніми потребами: покращилися їхні емоційні стани, зросли показники уваги, пам’яті та мислення, а також значно зміцнилися соціальні навички та взаємодія з однолітками. Отримані результати свідчать, що комплексний підхід – поєднання когнітивних, емоційних і соціальних методик – є найбільш результативним. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні довготривалої стабільності цих змін, визначенні найефективніших методів для різних категорій дітей та удосконаленні індивідуальних програм підтримки в умовах інклюзивної освіти.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Корекційно-розвивальна робота продемонструвала помітну ефективність у розвитку дітей з особливими освітніми потребами: покращилися їхні емоційні стани, зросли показники уваги, пам’яті та мислення, а також значно зміцнилися соціальні навички та взаємодія з однолітками. Отримані результати свідчать, що комплексний підхід є найбільш результативним. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні довготривалої стабільності цих змін, визначенні найефективніших методів для різних категорій дітей та удосконаленні індивідуальних програм підтримки в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Андрушко Я. Психокорекція: навчально-методичний посібник. Львів: Світ, 2021. 148 с.

2. Богданюк А. М. Корекційно-розвивальна робота з фізичного виховання із дітьми з особливими освітніми потребами. Фізична культура, спорт та здоров'я. 2022.
3. Данілавічютє Е. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ, 2019. 112 с.
4. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Київ: Логос, 2019. 256 с.
5. Стахова Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Актуальні питання корекційної освіти. 2021. Вип. 4. С. 157–167.
6. Черніченко Л. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами логоритміки. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 54 с.

Гончаренко Дар'я
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Шевчук Ольга
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ВНАСЛІДОК ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

Проблема впливу психологічної травми на когнітивне функціонування людини сьогодні набуває особливої актуальності. У сучасних умовах воєнних подій, втрат, вимушеного переселення та постійної небезпеки велика частина населення стикається з переживанням психотравмуючих ситуацій. Такі події суттєво впливають не лише на емоційну сферу, але й на когнітивну систему, порушуючи процеси сприймання, пам'яті, уваги й мислення [1; 7].

Когнітивна парадигма у психології розглядає психіку як систему обробки інформації, де основні пізнавальні процеси забезпечують адаптивну взаємодію людини зі світом [2]. У контексті травматичного досвіду ця система зазнає значного навантаження: під впливом сильного стресу та емоційного напруження відбувається збій у механізмах переробки інформації, що призводить до вибірковості сприймання, ослаблення пам'яті й зниження гнучкості мислення.

Однією з теоретичних моделей, яка пояснює ці зміни, є модель подвійного представлення травми (*Dual Representation Theory*) К. Брюїна, Т. Далгліша та С. Джозефа. Вона виходить із того, що травматичні спогади існують у двох паралельних формах - словесно-декларативній і сенсорно-емоційній [5]. У звичайних умовах ці системи взаємодіють, формуючи цілісну картину події, проте в стані травми вербальна обробка часто порушується, натомість домінують сенсорні, емоційно насичені уявлення. Саме тому травматичні спогади набувають фрагментарного характеру, а їх

актуалізація супроводжується яскравими відчуттями та емоційними реакціями [6].

На нейробіологічному рівні ці зміни відображаються у зменшенні активності гіпокампа, порушенні зв'язків між префронтальною корою та системами пам'яті, а також у підвищеній реактивності мигдалеподібного тіла [3; 8]. Така дисфункція мозкових структур пояснює труднощі з концентрацією уваги, зниження обсягу робочої пам'яті та появу нав'язливих спогадів.

У межах проведеного дослідження було здійснено емпіричне вивчення психологічних особливостей когнітивних процесів у людей, які пережили травматичні події. Дослідження проводилося на базі реабілітаційного центру мережі *RECOVERY* у місті Луцьк протягом вересня-жовтня 2025 року. Участь у ньому взяли 14 осіб віком від 20 до 45 років. Групу складали як жінки, так і чоловіки, які унаслідок бойових дій або пов'язаних із ними обставин зазнали психотравмуючого досвіду.

Для діагностики рівня посттравматичних симптомів застосовувався опитувальник *PCL-5* (*Posttraumatic Stress Disorder Checklist*), що відповідає критеріям *DSM*-5 та має високі показники надійності (α = 0,91-0,94). Вивчення уваги здійснювалося за допомогою коректурної проби Бурдона-Анфімова, що дозволяє оцінити концентрацію, обсяг і стійкість уваги. Для дослідження пам'яті було використано методику «10 слів» А. Лурії, а для вивчення мислення - завдання «Виключення зайвого», спрямоване на виявлення когнітивної гнучкості.

Отримані результати засвідчили суттєві розбіжності між досліджуваними, які пережили травму, та контрольними учасниками. У травмованих осіб середній рівень концентрації уваги виявився нижчим на 22 %, а кількість помилок під час виконання завдань - у півтора-два рази вищою. Показники короткочасної пам'яті за методикою Лурії знижувалися в середньому на 28 %, а обсяг довготривалого запам'ятовування - на 17 % порівняно з контрольною групою. У виконанні завдань на узагальнення спостерігалася тенденція до ригідних, стереотипних відповідей, що свідчить про ослаблення когнітивної гнучкості.

Кореляційний аналіз Пірсона підтвердив статистично значущий зворотний зв'язок між рівнем посттравматичних симптомів і показниками продуктивності уваги ($r = -0,71$, $p < 0,01$), а також між інтенсивністю емоційних переживань і результатами тесту пам'яті ($r = -0,68$, $p < 0,05$). Це означає, що чим сильнішими є симптоми посттравматичного стресу, тим більш вираженими стають порушення когнітивної діяльності.

Аналіз якісних даних показав, що в осіб із вираженими посттравматичними проявами спостерігаються скарги на розсіяність, труднощі у зосередженні, часті «провали» пам'яті та відчуття уповільненого мислення. Деякі учасники описували стан «мовби розмитої свідомості» або «розфокусування», що у сучасній літературі визначається як феномен *brain fog* [4]. Під час виконання когнітивних завдань такі досліджувані часто демонстрували підвищену тривожність і уникали складніших завдань, що вказує на роль емоційного фактора у регуляції когнітивних процесів.

Узагальнення результатів дозволяє зробити висновок, що психологічна травма порушує узгодженість роботи пізнавальної системи: спостерігається ослаблення виконавчих функцій, зниження когнітивного контролю, уповільнення обробки інформації та вибірковість уваги. Ці зміни мають як функціональний, так і нейробіологічний характер. Вони свідчать про те, що наслідки травматичного досвіду виходять далеко за межі емоційної сфери, зачіпаючи базові механізми мислення та пам'яті.

Результати проведеного дослідження підтвердили гіпотезу про наявність стійких когнітивних порушень у людей, які пережили травматичні події. Встановлено, що психологічна травма суттєво впливає на функціонування уваги, пам'яті та мислення, а рівень посттравматичних симптомів прямо корелює зі зниженням когнітивної ефективності.

Отримані дані свідчать про системний характер змін у когнітивній сфері, які проявляються у вигляді зниження концентрації, ослаблення процесів запам'ятовування, фрагментарності спогадів і когнітивної ригідності. Водночас наявність кореляцій між інтенсивністю травматичних переживань та рівнем когнітивного функціонування дає підстави для подальших досліджень у напрямі когнітивної реабілітації та психологічного відновлення.

Перспективними напрямами подальшої роботи є розроблення програм когнітивної терапії, спрямованих на відновлення уваги, робочої пам'яті й когнітивної гнучкості, а також інтеграція таких програм у систему психологічної підтримки населення, що зазнало впливу війни. Розуміння психологічних механізмів посттравматичних змін відкриває можливості для створення ефективних методів діагностики й допомоги, спрямованих на повернення людини до повноцінного когнітивного та емоційного функціонування.

Список використаних джерел:

1. A core role for cognitive processes in the acute onset and maintenance of post-traumatic stress in children and adolescents / R. Meiser-Stedman та ін. Journal of child psychology and psychiatry. 2019. Т. 60, № 8. С. 875-884. URL: https://doi.org/10.1111/jcpp.13054 (дата звернення: 01.11.2025).

2. Bessel A. Van der Kolk. The body keeps the score: brain, mind, and body in the healing of trauma. Penguin Books, 2015. 464 с.

3. Biomarkers associated with cognitive impairment in post-traumatic stress disorder: a systematic review of current evidence / J. Guo та ін. Ageing research reviews. 2024. С. 10. URL: https://doi.org/10.1016/j.arr.2024.102198 (дата звернення: 27.10.2025).

4. Brain fog and cognitive dysfunction in posttraumatic stress disorder: an evidence-based review / B. Sanger та ін. Psychology research and behavior management. 2025. Т. 18. С. 589-606. URL: https://doi.org/10.2147/prbm.s461173 (дата звернення: 27.10.2025).

5. Brewin C. R., Dalgleish T., Joseph S. A dual representation theory of posttraumatic stress disorder. Psychological review. 1996. Т. 103, № 4. С. 670-686. URL: https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.4.670 (дата звернення: 01.11.2025).

6. Broadbent D. E. Introduction: hearing and behaviour. Perception and communication. 1958. С. 1-10. URL: https://doi.org/10.1016/b978-1-4832-0079-8.50003-7 (дата звернення: 01.11.2025).

7. Characterization of cognitive functioning in complex PTSD compared to non-complex PTSD / Z.-S. Schöndorf та ін. Frontiers in psychiatry. 2025. Т. 15. С. 12. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1433614 (дата звернення: 27.10.2025).
8. Papanas S. The impact of stress and trauma on neurocognitive processes in post-traumatic stress disorder. 2023. Т. 26, № 6. С. 2.

Гошовська Дарія
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач лабораторії «Психогенеза особистості»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СПЕЦИФІКА ПСИХОРЕАБІЛІТАЦІЇ ТРИВОЖНИХ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ Й ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

Психофізичне здоров'я дитини у шкільному середовищі є визначальним чинником її повноцінної участі в навчальній, комунікативній та пізнавальній діяльності. Ідеться про інтегральний стан гармонійності когнітивних, емоційно-вольових, соматичних і соціальних параметрів функціонування особистості, що забезпечує здатність до саморегуляції, активності й реалізації життєво значущих потреб. Сім'я при цьому постає базовим інститутом, який детермінує ранній онтогенез, формує модель безпеки, довіри, соціально прийнятної поведінки й мотивує на збереження здорового стилю життя.

Аналітичний огляд сучасних психолого-педагогічних джерел свідчить, що діти з синдромом дефіциту уваги й гіперактивності (СДУГ) володіють характерним комплексом когнітивних, емоційних і моторно-регуляторних порушень, які відрізняють їх від однолітків (О. Романчук, О. Фесенко, О. Халецька, Л. Чутко та ін.). У таких дітей нерідко простежуються вторинні порушення психоемоційного благополуччя, серед яких провідне місце займає підвищена тривожність – фактор, що ускладнює навчання, соціальну взаємодію та психічний розвиток (Романчук, 2007).Комплексне вивчення взаємозв'язку СДУГ і тривожних розладів є важливою науковою і практичною задачею, оскільки саме психологічна діагностика дозволяє окреслити ядро труднощів, індивідуальні ресурси і вибудувати персоналізовану програму психокорекційної та психореабілітаційної допомоги (Гошовська, Гошовський, 2022; 2025).

Мета дослідження – виявити типологічні характеристики дітей з поєднанням високої тривожності та СДУГ, проаналізувати психофізичні механізми порушень і запропонувати комплекс психореабілітаційних підходів, спрямованих на оптимізацію їхньої соціалізації, емоційної регуляції та навчальної діяльності.

Тривога як емоційний стан пов'язана з передчуттям небезпеки, невизначеності та загрози для особистісного благополуччя. Тривожність натомість визначається як стійка індивідуальна особливість, що характеризується низьким порогом виникнення тривожних реакцій, їх

інтенсивністю та хронічністю (К. Ізард). Психічні прояви тривоги супроводжуються дисфункціями поведінкового й фізіологічного рівнів, які становлять ризик для адаптивного функціонування індивіда. Психогенеза тривожності є полі факторною та пояснюється взаємодією біологічних передумов і соціально-особистісних чинників, серед яких особливу роль у дитячому віці відіграють характер сімейного виховання, педагогічні впливи й попередній негативний досвід. СДУГ, зумовлений функціональною незрілістю регуляторних структур мозку (насамперед фронто-таламічних зв'язків), виступає одним із детермінант тривожних порушень.

На двох експериментальних майданчиках лабораторії «Психогенеза особистості» нами було здійснено емпіричне вивчення окресленої проблематики, зокрема проведено низку методик (Метод спостереження, анкетування (анкета «СДУГ (синдром дефіциту уваги, гіперактивність)», анкета «Симптоми імпульсивної дитини», анкета для вчителів/вихователів «Об'єктивна оцінка дитини» (за Коннерсом (1973 р.), перероблена Скродцкі (1995 р.)) та експертних оцінок, «Опитувальник "SNAP-IV"» (J. Swanson, E. Nolan, W. Palham, 1992), «Методика вимірювання імпульсивності-керованості». проективний тест «Неіснуюча тварина») на вибірці n=64 учні молодшого шкільного віку, у яких на підставі експертного опитування й спостереження визначено високий рівень тривожності та ознаки СДУГ. Кількісно-якісна інтерпретація отриманих даних є складовою емпіричної частини нашого монографічного дослідження, тому презентуємо найузагальненіші дані, зокрема, отримано такі результати: 75 % респондентів мають високу реактивну тривожність, 14 % – середній рівень, 11 % – низький. Зазначимо, що для більшості дітей характерні: імпульсивність, інертність, численні помилки у письмі й читанні, слабкість довільної регуляції; нестійкість уваги та працездатності, зниження темпу діяльності; порушення просторових уявлень, дзеркальність при письмі та інверсія графем. *Сумарно в усіх досліджуваних діагностовано ті психометричні параметри і критерії, що відповідають узагальненому профілю «тривожна дитина із СДУГ».* Додатково зафіксовано високий рівень незадоволеності якістю шкільних і сімейних взаємин, дозвіллям, статусом у групі однолітків, що відображає низький рівень соціальної включеності та неблагополуччя психофізичного здоров'я.

Синтез отриманих емпіричних результатів підтвердив високу коморбідність тривожності та СДУГ, а також їхній взаємний негативний вплив на емоційно-поведінкову регуляцію й ефективність діяльності дитини.

Безперечно, у психореабілітаційній діяльності з такими дітьми доцільно використовувати сучасні ревіталізаційні психотехніки.

Пріоритетними напрямами корекційного супроводу визначено:

1. Розвиток довільної саморегуляції та виконавчих функцій.
2. Підвищення якості сенсомоторної та когнітивної інтеграції.
3. Психолого-педагогічний супровід із урахуванням індивідуальних ресурсів.

4. Активація батьківського потенціалу у підтримці здорової поведінки.

5. Формування навичок мовленнєвої регуляції дій.

6. Включення кінезіотерапевтичних і спортивно-оздоровчих практик як інструмента керування гіперактивністю.

7. Нормалізація режиму дня та рекреаційної діяльності.

Ключовим принципом психореабілітаційної роботи є єдність психотерапевтичного, педагогічного та медичного впливів, оскільки оптимізація мозкової перфузії й нейрофізіологічної зрілості безпосередньо впливає на прояви СДУГ.

Узагальнення отриманих результатів дає підстави зробити такі висновки :

1. Діти з високою тривожністю та СДУГ становлять особливу групу ризику щодо психоемоційних порушень і соціально-адаптаційних труднощів.

2. Тривожність у такої категорії дітей тісно пов’язана з дефіцитами саморегуляції, когнітивної організації поведінки та моторного контролю.

3. Психокорекційна допомога повинна бути комплексною, тривалою та мультидисциплінарною, із домінуванням засобів активної саморегуляції, спорту, рекреаційних практик та сімейного супроводу.

4. Систематична діагностика та моніторинг емоційного стану здатні мінімізувати ризики невротизації, дезадаптації та шкільної неуспішності.

Отож теоретико-емпіричний аналіз отриманих результатів засвідчив, що одним із ключових напрямів психокорекційної роботи з дітьми, які демонструють підвищений рівень тривожності на тлі синдрому дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ), є формування в них здатності до раціонального розподілу та адекватного дозування психофізичної енергії. Ідеться про скерування надлишкової психомоторної активності у конструктивне русло – зокрема, через систематичне залучення до фізичної культури та рекреаційної рухової діяльності, що відповідає принципам здорового способу життя та виконує функцію своєрідної поведінкової сублімації. З огляду на те, що нейрофізіологічною передумовою СДУГ значною мірою виступають дисфункції церебрального кровопостачання та нейродинамічні порушення, для батьків акцентується необхідність регулярного медичного супроводу дитини. Усунення або мінімізація факторів, які знижують рівень нервово-психічної активації, у поєднанні з психологічною інтервенцією, створює умови для ефективнішого подолання когнітивно-поведінкових труднощів, характерних для дітей із СДУГ. Важливим вектором психореабілітаційної та психокорекційної роботи є розвиток у дітей навичок саморегуляції психофізичного стану, які забезпечуються опануванням прийомів самомобілізації й психорекреації: дихальних технік, самомасажу, релаксаційних вправ, елементів дихальної гімнастики тощо. Застосування таких технологій сприяє активізації внутрішніх ресурсів організму, гармонізації емоційної сфери та формуванню компетентності дитини у сфері збереження власного психічного й соматичного здоров’я.

Список використаних джерел:

1. Гошовська Д., Гошовський Я. (2025). Гіперактивність як патологічний чинник розвитку учнів підліткового віку. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 8(54). 1140–1153.
2. Гошовська Д., Гошовський Я. (2022). Психологічні особливості тривожності й саногенності депривованої особистості. Психологічні перспективи. 39 (трав 2022).56– 68. DOI:https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-hos.
3. Гошовський Я.(2015). Психодіагностичний інструментарій для роботи з депривованими підлітками (ГРДУ, тривожність, невротизація). Ревіталізація психогенези депривованої особистості : монографія / За заг. ред. проф. Я. Гошовського. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. 331–356.
4. Романчук О. (2007). Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Практичне керівництво для фахівців. Львів: Крео. 323.

Гошовський Ярослав
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІОРЕКРЕАЦІЙНА ПСИХОГЕНЕЗА ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У складних трансформаційних і мілітарно домінантних умовах сучасності, позначених глибокими соціальними, економічними й культурними зрушеннями, що супроводжуються численними дискомфортними соціально-психологічними чинниками життєіснування значної частини громадян, особливої гуманістичної ваги набуває соціорекреаційна психогенеза. Вона постає як комплексна система багаторівневого відновлення психофізичних, когнітивних і ментальних потенціалів особистості – як запорука її внутрішнього оздоровлення, стабілізації та ревіталізації.

Попри виразні соціопатогенні контури функціонування сучасного суспільства, яке перебуває у стані війни, тенденції деструкції не мають слугувати підставою для песимізму чи соціального фаталізму. Історичний досвід засвідчує, що всі цивілізації на переломних етапах свого розвитку переживали глибокі фази кризи, трансформації й оновлення, зумовлені об’єктивними процесами філогенезу, соціогенезу та історіогенезу. Відтак постає потреба екзистенційного переосмислення стратегій суспільного розвитку, спрямованого на формування здорового просоціального способу життя громадян і зміцнення національної, політичної, культурної та конфесійної ідентичностей у координатах державотворчого поступу, зокрема в умовах очікуваного повоєнного хронотопу..

У цьому контексті одним із пріоритетних завдань сучасної науки стає теоретичне моделювання психолого-педагогічних засад соціорекреаційного розвитку, які інтегрують сцієнтичні підходи до психологічної регенерації особистості. Такі засади мають забезпечувати діагностику, прогнозування

та оптимізацію індивідуального розвитку, спрямованого на внутрішню узгодженість і життєву адаптивність людини.

Невпинні деградаційні процеси в екопсихологічному вимірі довкілля порушують баланс гомеостазу та провокують ланцюгові реакції психосоціальної дестабілізації.

Індивідуальна психогенеза як цілісний процес становлення людини у вимірах біосоціальної істоти з унікальною структурою свідомості часто зазнає впливу деструктивних чинників: від екзистенційної тривоги, породженої воєнними загрозами та агресією, до соматичних і психоемоційних розладів, спричинених стресом і виснаженням.

У глобальному вимірі соціокультурні параметри здорового способу життя сучасного суспільства набули кризових характеристик: переважання фармацевтичної інфраструктури над рекреаційною, дефіцит фізичної активності, а також аномійне ослаблення соціоімунітету поколінь, що виявляється у зростанні соціальної девіантності, деструктивних форм поведінки, розпаді базових морально-етичних орієнтацій та сімейних зв’язків.

Руйнація сімейного психопростору через воєнне лихоліття, економічну депривацію, поширення явищ сурогатного батьківства, дистанційних або мігрантських родин, інфантицидів і морально-культурної деградації вказує на глибину соціопсихологічних деформацій.

Унаслідок цього пересічний громадянин опиняється перед викликом дезорієнтації у світі суперечливих цінностей і соціальних кодів. Такі феномени, як соціальне аутсайдерство, гіперкомпенсаційні тенденції, психоемоційна мозаїчність і дезадаптивність, стають індикаторами кризового стану соціогенези особистості, життєдіяльність якої відбувається в умовах воєнного часу.

Через зростання соціальної турбулентності найефективнішим шляхом надання допомоги людині стає цілісний конвергентний підхід до її психогенези, який базується на гуманістичній парадигмі генетично-психологічного підходу С. Максименка. Цей підхід забезпечує системне вивчення закономірностей особистісного розвитку, дозволяє отримати глибоку діагностичну інформацію про індивідуальні та групові особливості психогенези, а також слугує підґрунтям для формування оптимальних стратегій психологічного супроводу та ревіталізації [5].

Важливою складовою цього процесу є розроблення теоретико-методологічних орієнтирів вивчення особистісного розвитку як у нормі, так і в ситуаціях девіантного чи деприваційного онтогенезу, що потребує соціорекреаційного відновлення (ревіталізації) після травмогенних досвідів – мілітарних, адиктивних, пенітенціарних, соціально ізоляційних тощо.

Окремого значення набуває аналіз соціо- та онтогенези дітей з особливими потребами, які, перебуваючи в стані психофізичних обмежень, зазнають елімінованості з соціуму та втрати можливостей повноцінної самореалізації.

У таких дітей спостерігається зниження рівня вітальної стійкості, дезінтеграція комунікативної активності, психоемоційна фрагментарність, тенденції до соціальної аутизації, астенії, депресивності. Їхній розвиток часто характеризується сповільненим чи деформованим перебігом психогенетичних процесів, що зумовлює нагальну потребу у ревіталізаційній психолого-педагогічній підтримці.

Оптимізація взаємодії дитини з особливими потребами із соціальним середовищем виступає основною умовою формування її позитивної самооцінки, самосприйняття і прагнення до самотворчості. Розвивальне середовище має виконувати компенсаторну, стабілізаційну й активаційну функції, стимулюючи процеси соціалізації та інкультурації.

Ревіталізаційна система має бути побудована на засадах генетично-психологічного підходу, що передбачає організацію реабілітаційної/соціорекреаційної діяльності, спрямованої на зміну поведінкових патернів через розвиток самовизначення, адаптації/реадаптації, самоактуалізації [1; 2; 3; 4].

Центральною ідеєю цього підходу є положення, що психічний розвиток не є апріорною даністю, а розгортається як процес інтеріоризації суспільних зразків діяльності, засвоюваних у навчально-виховному процесі. Особистість, моделюючи власний генезис, функціонує як саморозвивальна система, що спроможна до «саморуху» [5].

Застосування розвивальних можливостей генетичної психології дає змогу значно підвищити ефективність процесу соціалізації та інтеграції дітей з особливими психофізичними потребами. Педагогічна інклюзія має реалізовуватися поступово, із залученням дітей до спільних видів діяльності, які активізують зону найближчого розвитку і стимулюють становлення нових форм мислення, спілкування, саморегуляції.

У цьому контексті доцільно спиратися на принципи ампліфікації розвитку (збагачення, підсилення, поглиблення психічного досвіду), орієнтації на провідну діяльність, врахування гетерохронності, кризовості та сензитивності розвитку. Якраз такий підхід створює передумови для внутрішньої ревіталізації та соціорекреації дитини, відновлення її психічної активності та екзистенційного балансу.

Відтак соціорекреацію у контексті ревіталізації доцільно розглядати як системно організований психолого-педагогічний процес відновлення порушеної структури екзистенційно-рольового функціонування особистості, що спрямований на зменшення наслідків депривації, переорієнтацію деструктивних настановлень і формування оптимістичного світосприйняття. Її стратегічна мета – відтворення цілісності психічного життя та інтеграції індивіда з депривaційно-травмогенним досвідом, зокрема спричиненим війною, у соціум через залучення до нових форм взаємодії, діяльності та смислотворення.

Список використаних джерел:

1. Гошовський Я. (2023). Ревіталізаційна парадигма у сучасній вітчизняній психологічній думці. Психологія ревіталізації : вікові та педагогічні виміри : монографія.

За заг. ред.. Я. Гошовського. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки. 7–43.

2. Гошовський Я. (2015). Ревіталізація як соціально-психологічна реінтеграція депривованої особистості. *Ревіталізація психогенези депривованої особистості : монографія* / За заг. ред. проф. Я. Гошовського. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. 104–129.

3. Гошовський Я.(2008) Ресоціалізація депривованої особистості. Монографія. Дрогобич.

4. Гошовський Я., Гошовська Д., (2022). Психологічні особливості тривожності й саногенності депривованої особистості. *Психологічні перспективи*. 39 (трав 2022). С. 56 – 68.

5. Максименко С.Д. (2002). Розвиток психіки в онтогенезі : В 2 т. Київ : Форум, 2002. Т.1 – 319 с.; Т.2–335 с.

Грицюк Оксана
здобувач освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Розмирська Юлія
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ НАСЛІДКІВ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ ДИТИНСТВА В ЗРІЛОМУ ВІЦІ

Психологічна травматизація є важливою проблемою сучасної науки, оскільки психотравмуючі події супроводжують життя людини: війни, стихійні лиха, насильство, втрати, серйозні хвороби та життєві кризи можуть спричиняти психологічну травму. Наслідки травми різняться залежно від її типу, віку постраждалого та інших факторів, що підкреслює необхідність глибокого вивчення цього феномену [9].

Перші дослідження травми у психології пов’язані з Ж. Шарко, який вивчав істеричні стани після травмуючих подій, П’єром Жане та З. Фрейдом, які розглядали витіснення травматичного досвіду і його вплив на поведінку [11]. Масштабні соціальні катаклізми початку ХХ століття, особливо Перша світова війна, сприяли виникненню терміну «shell shock», що засвідчував психічні наслідки війни [2]. Після Другої світової війни активізувалося вивчення військових неврозів і сформувалися гуманістичні та клінічні підходи до травматичного досвіду, зокрема концепція В. Франкла про пошук сенсу життя у екстремальних умовах [11]. К. Ясперс наголошував на унікальності суб’єктивного переживання травми, а Дж. Герман запропонувала модель трьох стадій відновлення після травми: безпека, опрацювання спогадів, возз’єднання з життям. Дослідження Б. ван дер Колка показали, що травма має тілесний характер і впливає на мозок та психіку [12].

Психотравмою називають подію, що перевищує здатність людини її осмислити, викликає втрату контролю та порушує ефективне

функціонування. Травма може проявлятися агресією, гіперактивністю або відстороненістю і впливати на психіку та фізичний стан, а іноді призводити до серйозних психологічних розладів [1;4]. Травматичні події супроводжуються відчуттям втрати безпеки і контролю, і не всі люди, які їх пережили, отримують травму: приблизно 70% психіка самовідновлюється, а у 30% можуть розвиватися ускладнення [4;].

Реакції на травму можуть бути боротьбою, втечею або завмиранням (травматичні лещата) [4;]. Чим довше зберігається безсилля, тим тяжчими можуть бути наслідки, включаючи розвиток ПТСР. Травматична подія змінює сприйняття реальності, ставить під сумнів життя та смерть, дестабілізує особистість, обмежує саморегуляцію та визначає пошук сенсу [9].

Існують різні класифікації травм. Л. Бурбо виділяє травми приниженості, несправедливості, зради, відкидання та покинутості [3]. І. С. Якиманська виділяє травми втрати довіри, болю та безвиході. За тривалістю впливу розрізняють шокову, гостру та хронічну травми. За віком постраждалого – дитячі, підліткові, дорослі та літні травми, що можуть перетинатися. Травми умовно поділяють на великі «Т» (масштабні катастрофи, війни) та малі «t» (дрібні, але повторювані впливи).

Клінічні ознаки травми включають інтрузивні спогади, порушення сну, підвищену тривожність, агресивність, соціальну відчуженість, регресивну або ризикову поведінку, порушення повсякденної діяльності. Сучасні воєнні реалії в Україні підвищують рівень травмованості населення, особливо дітей, що робить вивчення травми актуальним для розробки психологічної допомоги.

Вікові особливості визначають вплив травми [5]. Дошкільний вік критичний для формування довіри і прив’язаності. Раннє дитинство характеризується нейропластичністю, розвитком пам’яті, емоційної регуляції та мовлення. Дошкільний вік – активний розвиток когнітивних, емоційних та ігрових функцій, формування самооцінки. Молодший шкільний вік – активне формування уваги, пам’яті, соціальних навичок. Підлітковий вік – криза ідентичності, автономія, чутливість до соціального впливу. Юнацький вік – становлення світогляду, цінностей, автономії. Рання і середня зрілість – професійна та сімейна стабільність, дозрівання префронтальної кори, емоційна регуляція. Зрілість – генеративність, передача досвіду, можливість усвідомлення і опрацювання дитячих травм.

Дитячі психотравми можуть мати відкладений ефект, проявляючись у дорослому віці тривожністю, депресією, порушенням довіри, складнощами у стосунках. Механізми психологічного захисту частково пом’якшують наслідки травм, проте без терапевтичної підтримки вони можуть стати перешкодою для самореалізації [5].

Негативний дитячий досвід (НДД) значною мірою впливає на розвиток особистості, підвищує ризик депресії, тривожних розладів, залежностей і соціальних проблем. Він змінює роботу мозку: амігдала стає надмірно активною, гіпокамп – менш функціональним, префронтальна кора – ослабленою, що ускладнює самоконтроль і регуляцію емоцій. Травма

«записується» у тілі, проявляючись м’язовою напругою, болями або поведінковими патернами, і тілесні практики допомагають її інтегрувати [5;7;12].

Для оцінки НДД застосовується опитувальник ACE (Adverse Childhood Experience), визнаний ВООЗ як ефективний інструмент для дослідження факторів ризику та впливу на розвиток особистості.

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей переживання наслідків психотравмуючих подій та їхнього впливу на психологічний стан дорослих респондентів. У дослідженні взяли участь 74 особи трьох вікових категорій: юнацького віку (до 20 років), ранньої зрілості (20–35 років) та середньої зрілості (35–45 років). Опитування проводилося анонімно в онлайн-форматі, що забезпечило відкритість відповідей та підвищило достовірність отриманих даних.

Для комплексної оцінки психологічного стану учасників застосовано вісім стандартизованих методик, які дозволили виміряти: рівень негативного дитячого досвіду (НДД), життєстійкість, емоційне благополуччя, самотність, а також прояви тривожності, депресії, посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та тривалого травматичного стресу (ТТС).

За результатами опитувальника НДД встановлено, що 36% респондентів мали щасливе дитинство, тоді як 64% стикалися з тією чи іншою формою негативного досвіду. Зокрема, 26% пережили одну дитячу травму, 24% – дві-три, а 14% – чотири й більше, що свідчить про суттєве навантаження та підвищений ризик розвитку психоемоційних розладів.

Оцінка життєстійкості показала, що 31% респондентів продемонстрували високий рівень життєстійкості, 49% – достатній рівень, тоді як 20% мали середній рівень ресурсності, що вказує на певні прогалини в підтримці та автономії.

Показники емоційного благополуччя засвідчили, що 69% учасників оцінюють себе як емоційно благополучних, 28% частково задоволені життям, а 3% демонструють низький рівень життєвої задоволеності.

Рівень самотності також виявився невисоким: 57% учасників мають низький рівень самотності, а 43% – дуже низький. Респондентів із високими показниками самотності не виявлено, що свідчить про достатні соціальні зв’язки та наявність оточення, на яке вони можуть опиратися.

Дослідження тривожності показало, що 24% учасників не мають тривожних симптомів, 45% мають легкий рівень тривожності, 18% – помірний, а 13% – високий. Аналіз взаємозв’язків цих показників довів, що тривожність має поліфакторну природу та формується під впливом не лише дитячих травм, а й актуальних стресових умов.

У вимірі депресії встановлено, що депресивна симптоматика відсутня у 19% респондентів, 40% мають легку депресію, 22% – помірну, 12% – виражену, а 5% – тяжку депресію. Вищі депресивні прояви частіше спостерігалися у респондентів із НДД від 1 до 5 балів при середніх показниках життєстійкості (24–36 балів).

Показники ПТСР за шкалою PCL-5 продемонстрували, що 32% учасників не мають або мають мінімальні симптоми ПТСР, 38% – низьку ймовірність ПТСР, 22% – помірні прояви, 3% – високу ймовірність клінічного ПТСР, а 5% – тяжкі прояви. Найвищі значення ПТСР (65–79 балів) зафіксовано у чотирьох респондентів, у яких життєстійкість залишалася на рівні середніх значень (24–37 балів), що вказує на обмежені внутрішні ресурси протидії стресу.

Оцінка ТТС показала, що 39% респондентів не мають або мають мінімальні симптоми, 34% – легкі прояви, 15% – помірні, тоді як 7% продемонстрували помірно тяжкі симптоми і 5% – тяжкі. Лише один респондент мав критичну комбінацію: високий ПТСР, високий НДД і низьку життєстійкість.

Отримані результати дали змогу визначити поширеність негативних дитячих подій серед респондентів, оцінити рівень наявних ресурсів підтримки в дитинстві та їхній вплив на психологічний стан у дорослому віці. Також було виявлено, яким чином НДД, життєстійкість і наявні психологічні симптоми взаємопов'язані між собою, які фактори є ризиковими, а які – захисними щодо розвитку тривожних, депресивних і посттравматичних проявів.

У межах проведеного емпіричного дослідження було здійснено кореляційний аналіз взаємозв'язків між рівнем негативного дитячого досвіду (НДД), показниками життєстійкості та низкою психологічних характеристик дорослих респондентів. Отримані результати засвідчили наявність послідовних статистично значущих тенденцій, що відображають вплив травматичних подій дитинства на емоційне функціонування у зрілому віці, а також демонструють роль життєстійкості як важливого захисного ресурсу.

Таблиця 1

Кореляційний аналіз взаємозв'язку показників НДД та життєстійкості до показників благополуччя, життєстійкості, тривоги, депресії ,ПТСР і ТТС

	НДД	Життєстійкість
Благополуччя	-0,32681	0,437965549
Самотність	0,184732	-0,2698516
Тривога	0,075256	-0,184622243
Депресія	0,303214	-0,302161517
ПТСР	0,238284	-0,247656152
ТТС	0,332802	-0,398409718

Негативний кореляційний зв'язок між НДД та суб'єктивним благополуччям (r = –0,33) свідчить про зниження рівня благополуччя зі зростанням інтенсивності пережитих у дитинстві психотравмуючих подій. Слабко-позитивна кореляція між НДД і самотністю (r = 0,18) вказує на тенденцію до збільшення соціальної ізольованості в дорослому віці. Хоча зв'язок між НДД і тривожністю є мінімальним (r = 0,08), депресивна симптоматика демонструє помірний позитивний взаємозв'язок (r = 0,30), що

узгоджується з емпіричними даними щодо впливу дитячої травматизації на формування депресивних переживань.

Показники також відображають позитивну кореляцію НДД із симптомами ПТСР (r = 0,24) та виражену асоціацію з ТТС (r = 0,33), що свідчить про підвищену ймовірність розвитку посттравматичних реакцій та соматизованої симптоматики при накопиченні негативних досвідів у дитячому віці. Такі результати підтверджують наявність кумулятивного характеру впливу травматизації та її тривалих наслідків у дорослому житті.

Життєстійкість, своєю чергою, продемонструвала переважно негативні кореляційні зв'язки з ключовими показниками психологічних труднощів: самотністю (r = –0,27), тривожністю (r = –0,18), депресією (r = –0,30), симптомами ПТСР (r = –0,25) та ТТС (r = –0,40). Найбільш виражений захисний ефект виявлено щодо хроніфікованих посттравматичних симптомів, що підкреслює значущість життєстійкості як буферного чинника в процесах подолання наслідків психотравматизації. Водночас позитивний зв'язок між життєстійкістю та рівнем благополуччя (r = 0,44) засвідчує її вагомий внесок у підтримання позитивного емоційного стану та загального психічного здоров'я.

Отримані результати свідчать, що негативний дитячий досвід має тривалий і багатовимірний вплив на емоційне та психологічне функціонування особистості, сприяючи розвитку депресивних, посттравматичних та соціально-емоційних труднощів. Водночас життєстійкість виступає важливим компенсаторним механізмом, який знижує інтенсивність негативних проявів та сприяє збереженню психічного благополуччя.

Загалом проведений кореляційний аналіз указує на доцільність інтеграції компонентів розвитку життєстійкості у програми психокорекційної та реабілітаційної спрямованості, орієнтовані на подолання наслідків психотравмуючого досвіду дитинства.

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно проаналізувати особливості переживання наслідків психотравмуючих подій дитинства та їхній вплив на психологічний стан дорослих респондентів.

Опитування показало, що понад половина учасників (64%) мали досвід психотравмуючих подій у дитинстві**,** а майже кожен сьомий пережив кілька типів травм, що вказує на значну поширеність кумулятивної травматизації. Структура НДД свідчить про різний ступінь уразливості респондентів та потенційні ризики для розвитку емоційних та психічних порушень у зрілому віці.Проте результати оцінки життєстійкості демонструють, що більшість учасників мають достатній або високий рівень ресурсності (80%), однак у п'ятої частини вибірки виявлено середній рівень життєстійкості, що потенційно знижує їхні можливості протидіяти стресорам та ефективно опрацьовувати наслідки пережитих травм.

Аналіз емоційного благополуччя показав переважно позитивний загальний стан: майже 70% респондентів задоволені життям**,** що вказує на наявність адаптивних механізмів. Низькі показники самотності в більшості

учасників також підтверджують наявність підтримуючого соціального середовища, яке може виступати вагомим захисним чинником.

Водночас оцінка психопатологічних симптомів виявила неоднорідність психологічного стану. Хоча помірні та високі рівні тривоги, депресії та ПТСР спостерігаються у меншої частини вибірки, ці показники демонструють тенденцію до зростання зі збільшенням рівня НДД. Найвищі значення ПТСР і ТТС зафіксовані в осіб із комбінацією значних дитячих травм і недостатніх особистісних ресурсів, що підтверджує мультиплікаційний ефект травматизації.

Проведений кореляційний аналіз поглиблено підтвердив ці взаємозв'язки. Зокрема встановлено, що вищий рівень НДД асоційований зі зниженням емоційного благополуччя, посиленням депресивних симптомів, тенденцією до підвищення самотності та зростанням проявів ПТСР і соматизованої травматичної симптоматики. Такий патерн узгоджується з сучасними уявленнями про кумулятивний і довготривалий вплив травм дитинства на психічне здоров'я.

Життєстійкість, навпаки, проявила себе як потужний захисний чинник: її підвищення пов'язане зі зменшенням рівня депресії, тривожності, ПТСР та ТТС, а також зі зростанням суб'єктивного благополуччя. Особливо виражений захисний ефект життєстійкості простежено щодо хронічних посттравматичних реакцій, що підкреслює її ключову роль у процесах посттравматичного відновлення.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що негативний дитячий досвід формує підвищену вразливість до психологічних труднощів у дорослому віці, тоді як життєстійкість відіграє критичну роль у послабленні впливу травматичного минулого та підтримці психічного здоров'я. Співвідношення цих чинників визначає індивідуальну траєкторію психологічного розвитку та адаптації.

Результати дослідження підтверджують доцільність включення програм розвитку життєстійкості, навичок саморегуляції та психоемоційної підтримки до психокорекційних і превентивних заходів, спрямованих на роботу з особами, які пережили психотравмуючі події дитинства. Такі програми можуть суттєво зменшувати ризики формування тривожних, депресивних і посттравматичних розладів та сприяти зміцненню внутрішніх ресурсів особистості.

Список використаних джерел:

1. Авторський колектив (Н. Несенюк, Н. Чудаєва, О. Мурашкевич). Довідник «Травматичні події: психологічна підтримка та самодопомога» : монографія. Київ : 2022. С. 91

2. Блінов О.А. Бойова психічна травма : монографія. Київ : Талком, 2019. 700 с.

3. Бурбо Л. П'ять травм і масок, які заважають бути собою : монографія. Київ : Софія, 2014.

4. ГО «ЦПД «Конфіденс» за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ). Робота з людьми, які пережили травматичні події : монографія. Київ : 2024

5. Джексон Наказова Д. Уламки дитячих травм. Чому ми хворіємо і як це припинити : монографія. Київ : BookChef, 2022

6. Лупійчук С. Психологічна характеристика внутрішніх та зовнішніх чинників психічної травми [Електронний ресурс] : монографія. Тернопіль : 2024. С. 163–164. URL: http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/Tom-1.-Mizhnarod.konf.-2024.pdf#page=164
7. Рева В. Етапи розвитку мозку людини з моменту народження : монографія. 2023
8. Робаківська Ю.П. Психологічна травма та її вплив на життя людини [Електронний ресурс] : монографія. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi69/0050617.pdf#page=138
9. Туриніна О.Л. Психологія травмуючих ситуацій : монографія. Київ : В. Д. Персонал, 2017
10. Charcot J.-M. Clinical Lectures on Diseases of the Nervous System : monograph. Paris : b. v., b. r., 1887
11. Freud S. The Aetiology of Hysteria : monograph. Vienna : b. v., b. r., 1896
12. Van der Kolk B. The Body Keeps the Score : monograph. New York : Penguin Books, 2014

Дацюк Ігор
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кихтюк Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ДО ПРОБЛЕМИ РЕСУРСНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ПОКАЗНИКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Проблема дослідження ресурсності військовослужбовців як показника їхнього психічного здоров'я зумовлена різким зростанням інтенсивності бойових дій, хронічним стресовим навантаженням та високою непередбачуваністю військової реальності, у яких перебувають українські захисники. Сучасні воєнні події спричиняють не лише фізичні ризики, а й значні психологічні виклики, що потребують глибокого розуміння механізмів збереження стійкості та функціональності військових [1; 2; 3]. Ресурсність у цьому контексті постає одним із ключових інтегративних конструктів, що поєднує індивідуальні, соціальні, інституційні та екзистенційні чинники, які визначають здатність військовослужбовця протистояти стресу, адаптуватися до складних умов служби та підтримувати психічне здоров'я.

Наукові дослідження свідчать, що саме ресурсний потенціал – психологічний, емоційний, когнітивний, соціальний – суттєво впливає на ризик розвитку ПТСР, депресивних проявів, тривожних розладів, професійного вигорання та на рівень боєздатності [1; 2; 3]. У контексті потреби зміцнення обороноздатності держави, підвищення ефективності військової системи та забезпечення довготривалої психологічної підтримки захисників аналіз ресурсності стає не лише науково значущим, а й соціально необхідним.

Мета дослідження: вивчити ресурсність військовослужбовців як інтегральний показник їхнього психічного функціонування та здатності до адаптації в умовах підвищеного стресового навантаження.

Теоретико-методологічну базу дослідження склали вчення про ресурси від від уявлень про стабільні особистісні характеристики до розуміння ресурсності як процесуального та контекстно залежного феномену. Сучасні моделі – теорія збереження ресурсів С. Гобфолла (COR) [6], салютогенний підхід А. Антоновського [5], психологічний капітал Ф. Лутанса [7], модель самодетермінації Десі й Раяна [4] – визначають ресурси як взаємопов'язані системи внутрішніх, соціальних, інституційних і матеріально-інформаційних детермінант. Емпіричні дослідження демонструють її зв'язок із нижчим рівнем симптомів ПТСР, тривоги та депресії [3] та з вищою життєстійкістю, адаптивністю й боєздатністю [2]. Ресурсність інтегрує внутрішні (самоефективність, гнучкість, емоційна регуляція, смислова насиченість) та зовнішні ресурси (соціальна підтримка, лідерство, організаційна культура) [2], а системи ресурсів формують «спіралі втрат» і «спіралі здобутків» [2]. Таким чином ресурсність виконує дві основні функції: захисну – зменшує вплив бойового та хронічного стресу, знижує ризик ПТСР, депресії та професійного вигорання; розвивальну – сприяє життєстійкості, особистісному зростанню, відновленню й ефективному функціонуванню в умовах екстремальних навантажень. Ресурсність є багатовимірним, поліструктурним і динамічним утворенням, що інтегрує внутрішні, соціальні, інституційні та екзистенційні складові, водночас виступаючи критичним чинником психічного здоров'я військовослужбовців і визначаючи їхню здатність адаптуватися до високих бойових стресових навантажень; ресурси мають процесуальну природу, оскільки можуть виснажуватися, відновлюватися та акумулюватися залежно від умов служби, що зумовлює важливість комплексного підходу до їх підтримки, який поєднує індивідуальні, командні та інституційні стратегії, а також підкреслює, що низький рівень ресурсності може бути маркером підвищеного ризику психічної дезадаптації та потребує системного моніторингу й цілеспрямованого розвитку.

Висновки дослідження: психологічний капітал є ключовим ресурсом психічного здоров'я та адаптивності, а військовослужбовці характеризуються вищою ресурсністю, ніж студенти. Кореляційний аналіз засвідчив позитивні зв'язки між ресурсністю та благополуччям та негативні – з депресивністю та тривожністю. Перспективи подальших досліджень охоплюють розширення вибірки, аналіз гендерних відмінностей, лонгітюдні дизайни та створення інтервенційних програм розвитку ресурсності.

Список використаних джерел:

1. Овсяннікова Т., Тесленко В. та ін. Охорона психічного здоров'я в умовах війни. Київ, 2022.

2. Олійник І. І. Ресурсність як чинник психічного здоров'я військовослужбовців. Психологія і суспільство. 2020. № 2. С. 112–120.

3. Погорільська Н. І., Найдьонова Г. О. Ресурси посттравматичного зростання українців в умовах війни. Прикладна психологія. Професійна й організаційна психологія. 2024.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory. Guilford, 2017.
5. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. Jossey-Bass, 1987.
6. Hobfoll S. E. Conservation of Resources: A new attempt at conceptualizing stress. Am. Psychologist, 1989.
7. Luthans, F. (2020). Psychological Capital. DOI: https://doi.org/10.1037/e576602012-001.

Денисенко Максим
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Пашкіна Алла
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТАНІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Сучасні події, пов’язані з повномасштабною війною в Україні, спричинили значне зростання кількості осіб, які зазнали впливу бойових дій і перебувають у стані психологічного виснаження, емоційної дезорганізації та посттравматичних переживань. Психологічні наслідки участі у збройних конфліктах мають тривалий характер і можуть проявлятися у вигляді посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожних і депресивних станів, порушення емоційної регуляції, дезадаптаційних форм поведінки та змін у міжособистісній взаємодії [1; 3]. Актуальність дослідження зумовлена не лише масштабом психічної травматизації військовослужбовців і ветеранів, але й нагальною потребою у науково обґрунтованих підходах до їх психологічної підтримки, реадаптації та реабілітації [1; 2; 3; 4].

Учасники бойових дій стикаються зі значною кількістю екстремальних подій: загрозою життю, втратою побратимів, отриманням поранень, тривалим фізичним і психоемоційним навантаженням, перебуванням у стані постійної небезпеки. Це призводить до формування складних посттравматичних станів, які впливають на когнітивну сферу, емоційну стабільність, поведінкові реакції та якість життя загалом. Дослідження, проведені в Україні та за кордоном, вказують на високу поширеність симптомів ПТСР серед військових, що робить проблему однією з ключових для системи психічного здоров’я [2; 4].

У цьому контексті особливої ваги набуває наукове вивчення психологічних механізмів розвитку посттравматичних станів, визначення їх структурних компонентів та чинників, що зумовлюють індивідуальні відмінності у переживанні травми. Не менш важливою є оцінка копінг-

стратегій, які застосовують учасники бойових дій, оскільки ефективність цих стратегій визначає рівень психологічної адаптації, здатність до саморегуляції та перспективи подолання наслідків травматичного досвіду.

Емпіричне дослідження було спрямоване на комплексний аналіз психологічних особливостей переживання травматичного досвіду в учасників бойових дій.

Дослідження здійснювалося серед учасників бойових дій м. Луцька та Волинської області. Загальна вибірка налічувала 46 осіб чоловічої статі. Усі опитані мали досвід перебування у зоні активних бойових дій тривалістю від 6 до 24 місяців.

З метою досягнення поставленої мети дослідження був застосований комплекс психодіагностичних методик, які пройшли апробацію в українських умовах та мають задовільні психометричні характеристики.

У дослідженні ми використовували такі методики: шкала оцінки посттравматичного стресового розладу (PCL–5); Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS); методика «Стратегії подолання кризового стану» (BASIC Ph), автор – М. Лаад, методика «Індикатор копінг-стратегій» (автори: Н. О. Сирота, В. М. Ялтонський).

Емпіричне дослідження дозволило встановити особливості прояву посттравматичної симптоматики та її зв’язки з емоційними станами і копінг-стратегіями. Було виявлено, що у більшості досліджуваних прослідковуються високі показники за шкалою PCL-5, що вказує на наявність значної інтенсивності інтрюзій, уникання, негативних емоційних переживань та реактивності. Це свідчить про збереженість травматичного досвіду та його вплив на психоемоційний стан.

Аналіз показників HADS продемонстрував наявність підвищеної тривожності та помірних або виражених депресивних проявів у значної частини респондентів. Отримані дані підтвердили високу емоційну напругу, властиву особам, які пережили участь у бойових діях, а також наявність ризику формування коморбідних емоційних порушень.

Вивчення копінг-стратегій за методиками BASIC Ph та індикатором копінг-стратегій показало, що у частини учасників дослідження переважають емоційні та уникальні форми реагування. Водночас когнітивні та раціональні способи подолання стресу використовуються менш активно, що свідчить про виснаження внутрішніх ресурсів, зниження віри у власні можливості та складність у конструктивному подоланні стресогенних ситуацій.

Кореляційний аналіз підтвердив, що симптоми ПТСР мають прямий і сильний зв’язок із тривожністю та депресивністю, що вказує на емоційно-афективну вразливість людей з травматичним досвідом. Зворотні кореляції з когнітивними копінгами свідчать про те, що посилення посттравматичних проявів супроводжується зменшенням здатності до раціонального осмислення ситуації та зниженням активності у взаємодії з проблемами. Позитивні зв’язки з емоційними копінгами та соціальною підтримкою свідчать про прагнення до емоційного розвантаження та потребу у взаємодії з оточенням.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що учасники бойових дій є групою високого ризику щодо розвитку посттравматичного стресового розладу та пов'язаних з ним емоційних порушень. Їхня копінг-поведінка характеризується неоднорідністю: з одного боку, спостерігається потреба у соціальній підтримці, а з іншого – домінування уникальної та емоційної реактивності, що ускладнює процес адаптації.

Таким чином, результати дослідження поглиблюють розуміння психологічних особливостей переживання травматичного досвіду та визначають важливі напрямки практичної психологічної допомоги ветеранам і учасникам бойових дій з метою збереження та зміцнення їхнього психологічного благополуччя.

Список використаних джерел:

1. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями-учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.

2. Колесніченко О. С. Засади бойової психологічної травматизації військовослужбовців : монографія. Х. : НА НГУ, 2018. 488с.

3. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.

4. Львов О. О., Жабко Н. В. Важливість профілактики та корекції посттравматичних стресових розладів. Арт – терапевтичний підхід. Психологічні та психотерапевтичні аспекти / / Простір арт – терапії : [Зб. наук. праць] / УМО, 2018, ВГО «Арт – терапевтична асоціація», 2018. К. : Золоті ворота, 2018. Спец. вип. 159 с.

Долгая Анна
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Коць Михайло
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Вступ. Соціальна адаптація особистості – складний процес пристосування до будь-яких нових умов соціального чи освітнього характеру, та нових життєвих умов загалом. У мирний час адаптація здобувачів освіти першого курсу є важливим і водночас складним етапом життєвого шляху, адже передбачає входження в нове соціальне середовище, набуття автономії, зміни системи вимог та способу життя [2; 4; 5; 9; 10; 12; 16]. Процес адаптації набуває ще більшої складності та важливості враховуючи реалії сьогодення, адже військовий стан додає ще більше

зовнішніх стресорів: підвищення тривожності, відчуття небезпеки, втрата стабільності, невизначеність майбутнього, обмеження соціальної взаємодії та часті зміни умов навчання [1; 3; 6; 7; 8; 14; 16].

Психологічна підтримка молоді в період навчання стає одним із провідних завдань системи освіти. Вона покликана допомогти студентам не лише засвоїти навчальний матеріал, але й зберегли психоемоційну рівновагу, сформувати навички саморегуляції і адаптуватись до поки незвичних соціальних статусів та функції. [5; 7; 11; 13; 15].

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження стало вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах воєнного стану та перевірка ефективності тренінгової програми, спрямованої на підвищення адаптаційних ресурсів.

Основні завдання дослідження:

1. Визначити рівень соціальної адаптації, психоемоційного стану, тривожності та стресостійкості здобувачів освіти першого курсу.
2. Створити й апробувати тренінгову програму психологічного супроводу адаптації.
3. Оцінити динаміку змін після впровадження тренінгової програми.

Методи дослідження. У дослідженні взяли участь 56 здобувачів освіти першого курсу філологічного напрямку, які були поділені на контрольну та дві експериментальні групи. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс психодіагностичних методик:

– Методика дослідження соціальної адаптованості;
– Опитувальник К. Роджерса щодо адаптованості/дезадаптованості особистості;
– Тест «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) – для виявлення рівнів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності;
– Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор (адаптована В. Норакідзе) – для оцінки рівня тривожності;
– Тест на визначення рівня стресостійкості – для виявлення здатності особистості ефективно функціонувати в стресових умовах.

Результати констатувального етапу. На початковому етапі було встановлено, що більшість студентів мали середній або низький рівень соціальної адаптації, що поєднувалось з високими показниками тривожності та середньою стресостійкістю.

Зокрема, за тестом Айзенка високий рівень тривожності виявився у 81% студентів, агресивності – у 9%, а фрустрації – у 15%.

За школою Тейлор високий рівень тривожності зафіксували у 66,7 % респондентів, що свідчить про емоційну напруженість і схильність до переживання невдач.

Дослідження за методикою К. Роджерса показало, що понад 60% опитаних першокурсників мають низький рівень адаптованості та труднощі у сприйнятті нового соціального середовища.

Отже, у більшості першокурсників відзначався психоемоційний дисбаланс, недостатня впевненість і високий рівень внутрішньої напруги, що вказувало на необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи.

Етап формувального впливу. З метою покращення адаптаційних процесів було розроблено тренінгову програму психологічного супроводу, що включала десять тематичних занять. Вона охоплювала розвиток:

– навичок емоційної регуляції, саморефлексії та самопідтримки;
– усвідомлення власних цінностей, ресурсів і сильних сторін;
– комунікативної компетентності та довіри до групи;
– навичок подолання стресу, тривожності, фрустрації;
– формування впевненості у власних силах.

Методичний інструментарій тренінгів базувався на елементах арт-терапії, тілесно-орієнтованих практик, групової динаміки, метафоричних асоціативних карт і вправах на усвідомлення емоційного досвіду.

Результати контрольного етапу. Після впровадження тренінгової програми спостерігається виражена позитивна динаміка в експериментальних групах за всіма методиками.

За методикою дослідження соціальної адаптованості: у першій експериментальній групі на 5% зросла кількість студентів, які мають високий рівень адаптованості, а з низьким – зменшилася на 15%. Друга експериментальна група показала динаміку підвищення середнього рівня адаптованості майже на 30%, що свідчить про покращення соціальної включеності.

За опитувальником К. Роджерса: у першій експериментальній групі спостерігалося зростання частки студентів із високим рівнем адаптованості на 35%, а в другій групі – на 12,5%, що підтверджує ефективність тренінгових занять у гармонізації внутрішніх і зовнішніх проявів особистості.

За тестом Г. Айзенка: у першій експериментальній групі рівень тривожності знизився на 10%, агресивності – на 15%, натомість зріс показник середнього рівня емоційної врівноваженості на 20%. У другій експериментальній групі також відбулося зниження ригідності та фрустрації, що свідчить про більшу гнучкість поведінки.

За шкалою Дж. Тейлор: частка студентів із дуже високою тривожністю зменшилась на 10-18%, натомість збільшилася кількість учасників із середнім рівнем – на 10-12%. Це демонструє формування навичок емоційної регуляції та самоконтролю.

За тестом стресостійкості: у другій експериментальній групі рівень середньої стресостійкості зріс на 6,3%, а низький рівень зменшився на 6,3%. Це означає, що тренінг сприяв підвищенню здатності студентів ефективно функціонувати в умовах напруження.

Висновки. Отримані результати підтвердили, що період воєнного стану суттєво ускладнює процес адаптації студентів до навчального середовища, зумовлюючи високий рівень тривожності, знижену стресостійкість та емоційне виснаження. Водночас впроваджена тренінгова програма довела свою ефективність у знижені негативних психічних станів, підвищення рівня соціальної адаптації, гнучкості, саморегуляції й упевненості в собі.

Отже, системна психологічна підтримка студентів у період адаптації є важливою умовою їхнього особистісного розвитку, збереження психічного здоров'я та формування внутрішньої стійкості в умовах воєнних викликів.

Ключові слова: адаптація, студенти першого курсу, воєнний стан, тривожність, стресостійкість, емоційна регуляція, психологічний супровід, тренінг.

Список використаних джерел:

1. Атаманчук Н. М. Адаптація студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти за допомогою психологічних арт практик. *Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі* : колект. монографія / наук. ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук, 2020. С. 110–128.

2. Вінс В. А., Прудкай Ю. В., Кузьменко Т. М. Психологічні особливості соціальної адаптації студентської молоді в умовах воєнного стану та дистанційної форми навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. Ужгород, 2023. Вип. 4. С. 56–60.

3. Грекова А. В., Я. Ф. Бурдіна, І. Р. Грідіна, А. О. Ширикалова. Вплив воєнного стану на адаптацію студентів першого курсу медичного університету. *Одеський медичний журнал*. 2023. № 2. С. 111–117.

4. Долгая А., Коць М. Особливості адаптації першокурсників ЗВО в умовах воєнного стану. *Психогенеза особистості: норма і девіація* : зб. наук. статей і тез. Луцьк: Мажула, Ю.М., 2025. 258 с. С. 46–51.

5. Жигайло Н., Шолубка Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки. Львів, 2022. Вип. 14. С. 3–14.

6. Йопа Т., Остапов А. Адаптація студентів-першокурсників до умов навчання в закладах вищої освіти. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2021. № 2, ч. 2. С. 16–27.

7. Калюжна Ю. Особливості адаптації студентів – першокурсників до навчання в умовах воєнного стану. Психологія і соціальна робота у XXI столітті : зб. наук. матеріалів І Міжнар. наук.-практ. форуму (1–3 листоп. 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 68–71.

8. Кравченко О., Підвальна Ю., Гедзик А. Адаптація студентів першого курсу до навчання у закладі вищої освіти. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. № 1. С. 253–267.

9. Левченко М, Феденько С., Форостян Ф. Особливості соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану. Актуальні питання гуманітарних наук : зб. наук. пр. Дрогобич, 2022. Вип. 52, т. 2. С. 185–192.

10. Мостова Т. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання в умовах війни. Наукові перспективи. 2022. № 11. С. 473–479.

11. Непорада І. М. Адаптація студентів-першокурсників до дистанійного навчання в умовах воєнного стану. Імідж сучасного педагога. 2023. № 1. С. 39–44.

12. Новотна Г. О. Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. *Практична психологія у сучасному вимірі* : XIII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців та студентів : тези доп., Дніпро, 25 квіт. 2022 р. Дніпро, 2022. С. 144–147. URL:

13. Пилипенко Л. В., Пристайко Ю. Р. Емпіричне дослідження впливу воєнного стану на психічне здоров'я особистості юнацького віку. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2023. Т. 1. С. 58–66.

14. Терлецька Л., Чистякова А. Взаємозв'язок між характером і соціально-психологічною адаптацією особистості до навчання у ЗВО. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка* / голов. ред. І. В. Данилюк. Київ, 2020. Вип. 2 : Психологія. С. 115–119. Бібліогр.: 9 назв.

15. Хлистова М. Ю. Вивчення чинників адаптації першокурсників в умовах воєнного стану. *Distance learning: problems, ways of development and the latest technologies* : the XV International Scientific and Practical Conference, December 25–27 2023. Munich, Germany. С. 268–271.

16. Overchuk V., Shindirovskaya O. Social-psychological adaptation of the applicants of higher education in the conditions of social instability. *Visnyk of the Lviv University. Series Psychological science*. 2021. Iss. 9. P. 178–185.

Дяченко Ірина
здобувач освіти ОС Магістр «Клінічна психологія» факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Федотова Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОКРАСТИНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Перфекціонізм та прокрастинація є двома поширеними та, на перший погляд, парадоксальними явищами, які чинять значний вплив на академічну та професійну ефективність особистості. З одного боку, прагнення до бездоганного результату (перфекціонізм) має бути мотивуючим чинником, але на практиці воно часто призводить до ірраціонального відкладання завдань (прокрастинації). Актуальність дослідження цього зв'язку зумовлена необхідністю глибокого розуміння психологічних механізмів, які перетворюють високі стандарти на деструктивну поведінку уникнення.

Н. Мілграм пропонує багатоаспектний погляд на прокрастинацію, розглядаючи її не лише як поведінку послідовного зволікання, але й як наслідок неякісного поведінкового продукту; поведінку, що стосується завдань, які прокрастинатор сприймає як важливі для виконання; результат емоційного розладу [2, с. 67].

Сучасні дослідження переважно підтверджують гіпотезу про наявність тісного зв'язку між перфекціонізмом та прокрастинацією. Інтерес до вивчення цієї кореляції виник ще завдяки роботам Дж. Феррарі. Провівши дослідження, вчений ще у 1992 році дійшов висновку, що рівень прокрастинації є значно вищим у перфекціоністів, ніж у осіб без виражених перфекціоністських рис. Дж. Феррарі також наголосив, що страх невдачі виступає ключовою мотивацією для відкладання справ у випадках самоорієнтованого та соціально-орієнтованого перфекціонізму. Це підкреслює, що прагнення до досконалості, парадоксально, може паралізувати діяльність через високі емоційні ставки [3, с. 21].

Емпіричні дані, підтверджені дослідженнями, зокрема З. Оніпко, свідчать про те, що перфекціонізм і прокрастинація є взаємопов'язаними психологічними феноменами. Коли індивід прагне до недосяжних стандартів у виконанні діяльності, це безпосередньо обумовлює виникнення прокрастинації. Оскільки перфекціонізм значною мірою є соціально-

обумовленим, суб'єкт, сприймаючи завищені та нереалістичні вимоги з боку оточуючих, починає переживати інтенсивний страх негативної оцінки. Цей страх, а також побоювання бути знеціненим через недосягнення очікуваного рівня, фактично "блокує" початок діяльності. У результаті, особа свідомо відкладає виконання завдань (прокрастинує) у спробі відтермінувати або уникнути ситуації осуду, що і є механізмом породження прокрастинації [3, с. 25].

У своїй роботі 2012 року Є. Базика розглядає проблему прокрастинації як порушення низки ключових регуляторних функцій: вольових процесів, самоконтролю, цілеспрямованості та самоорганізації. З її точки зору, особи, схильні до прокрастинації, характеризуються нерозвиненими вольовими процесами, що виявляється у їхній нездатності подолати власну інертність або лінь [1, с. 8].

Звичка відкладати виконання необхідних завдань суперечить інтересам та добробуту індивіда, оскільки науково доведено, що зволікання призводить до погіршення кінцевих результатів. Ця поведінка, у свою чергу, створює психологічні страждання та має здатність ще більше підривати і без того низьку самооцінку перфекціоніста. Дослідницькі дані чітко вказують на те, що особи, які вдаються до прокрастинації, мотивованої страхом невдачі (на відміну від тих, хто зволікає через відсутність бажання), демонструють гіршу самооцінку та вищий рівень тривожності. Таким чином, страх невдачі є першопричиною і потужним емоційним каталізатором, що штовхає перфекціоністів на зволікання, створюючи замкнене коло тривоги, низької самооцінки та уникнення [4, с. 310].

Проблема прокрастинації особливо загострюється у студентському віці, що обумовлено специфікою сучасного навчального процесу. Навчання супроводжується постійною психологічною напругою, інтенсивними розумовими навантаженнями та необхідністю виконання великої кількості завдань з чітко обмеженими термінами. Крім того, підготовка до заліків та іспитів вимагає значної самостійної роботи. Це особливо актуалізується в умовах зростання використання дистанційної форми навчання, яка висуває підвищені вимоги до саморегуляції, самоорганізованості та внутрішньої вмотивованості кожного студента [1, с. 12].

Прокрастинація у осіб ранньої юності має багатоаспектний та комплексний характер, спричинений взаємодією низки психологічних та поведінкових чинників. Серед них виділяють емоційні фактори (страх неуспіху/невдачі, стрес і тривога, низька самооцінка), регуляторні дефіцити (брак мотивації, недостатній самоконтроль, відсутність організаційних навичок) та соціально-технологічні аспекти (залежність від соціальних мереж). Розуміння цієї причинно-наслідкової мережі є ключовим для розробки ефективних стратегій подолання зволікання. Крім того, прокрастинація часто виступає як захисний механізм, особливо для осіб із тривожним типом характеру, які уникають виконання завдань, що сприймаються як загрозливі, для негайного зниження поточної тривоги. Однак, така стратегія уникнення є непродуктивною, оскільки вона посилює тривогу в майбутньому та перешкоджає досягненню цілей. Цей

деструктивний цикл поглиблюється перфекціонізмом, який може бути згубним, адже надмірне витрачання часу на підготовку та перевірку через прагнення до досконалості позбавляє людину задоволення від виконання завдання та веде до вигорання [1, с. 15-24].

Для дезадаптивного перфекціоніста також характерні високі стандарти, проте, на відміну від адаптивного типу, він постійно переживає глибоке розчарування в собі. Сутність цього типу перфекціонізму полягає у значній розбіжності (дискрепантності) між його завищеними стандартами та тим, як людина сприймає якість власної виконаної роботи. Це призводить до вираженої схильності до самокритики, підвищеної вразливості до депресивних станів та низької самооцінки. Дезадаптивні перфекціоністи також демонструють надмірну стурбованість помилками. Як слушно зауважив психолог Девід Бернс, особи, які досягають справді високих успіхів, як правило, не є цим типом незговірливих (деструктивних) перфекціоністів [5, с. 33].

Існуючі наукові дані свідчать про те, що цей взаємозв'язок не є прямим, а опосередковується низкою внутрішніх особистісних змінних. Серед них тривожність та самооцінка виступають ключовими медіаторами. Тривожність, що викликана страхом невідповідності завищеним перфекціоністським стандартам, може паралізувати діяльність, штовхаючи індивіда до прокрастинації. Водночас, низька самооцінка та постійна потреба у зовнішньому підтвердженні власної цінності через ідеальне виконання роботи посилюють цей цикл.

Список використаних джерел:

1. Кричун В. В. Особливості прокрастинації в студентів у передсесійний період. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2023. 65 с.
2. Назарук, Н. В. Прокрастинація як психологічний феномен. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 3. С. 66–70.
3. Починок С. С. Взаємозв'язок між перфекціонізмом та прокрастинацією : кваліфікаційна робота бакалавра спеціальності 053 «Психологія». Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 61 с.
4. Рудоманенко Ю. В. Потреби та цінності в структурі індивідуальної мотивації проявів прокрастинації. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : Зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів. Херсон я: ФОП Вишемирський В.С., 2020. С. 310-312.
5. Шевченко Є. Взаємозв'язок прокрастинації та перфекціонізму особистості. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. Київ, 2024. 77 с.

Дячук Віктор
здобувач освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ ПОДАТКОВОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Проблема професійного стресу набуває особливої актуальності у контексті діяльності працівників державних органів, зокрема Державної податкової служби України, професійна діяльність яких характеризується високим рівнем психоемоційного навантаження, відповідальності, конфліктності міжособистісної взаємодії. В умовах воєнного стану, що триває в Україні з 2022 року, професійні стресори посилюються загальносоціальними факторами, що призводить до кумулятивного ефекту стресу та підвищених ризиків професійного вигорання державних службовців. Працівники податкових органів України демонструють високий рівень професійного стресу та професійного вигорання, що негативно впливає на їхнє психологічне здоров'я, ефективність професійної діяльності, якість надання державних послуг населенню [3]. Однак дослідження, проведені в умовах воєнного стану, є поодинокими, що зумовлює необхідність вивчення актуального стану психологічного благополуччя працівників ДПС та розробки ефективних програм психологічної підтримки персоналу.

Теоретичний аналіз проблеми професійного стресу показує, що цей феномен є предметом міждисциплінарних досліджень, які розглядають його з різних методологічних позицій. Класичні підходи до вивчення стресу, представлені роботами Г. Сельє, Р. Лазаруса, С. Фолкман, С. Хобфолла, закладають фундаментальні основи розуміння природи стресу, його механізмів, наслідків [7; 8; 11]. Сучасні дослідження професійного стресу державних службовців, представлені у працях Л.М. Карамушки, С. Д. Максименка, НД.Р. Кравцова, О.М. Кокуна, В.М. Корольчук, К. Кушніренко, Н. Гординя розкривають специфіку стресу у професійній діяльності працівників державних органів, чинники його виникнення, шляхи профілактики та корекції [3; 4; 5; 6; 7].

Транзакційна модель стресу Р. Лазарус і С. Фолкман розглядає стрес як результат взаємодії особистості та середовища, при цьому центральну роль відіграє когнітивна оцінка ситуації як стресової або нестресової [11]. Згідно з цією моделлю, одна й та сама об'єктивна ситуація може бути оцінена різними людьми по-різному, що визначає наявність чи відсутність стресової реакції. Первинна оцінка стосується визначення ситуації як загрози, виклику чи шкоди, вторинна оцінка – оцінки власних ресурсів для подолання ситуації. Якщо людина оцінює ситуацію як загрозливу, а власні

ресурси як недостатні, виникає стресова реакція. Ця модель підкреслює активну роль суб'єкта у виникненні та подоланні стресу, що відкриває можливості для психологічної корекції через зміну когнітивної оцінки ситуації та розвиток копінг-ресурсів. Модель «Вимоги-Ресурси роботи» А. Баккера і Е. Демерута розширює розуміння професійного стресу, показуючи, що він виникає внаслідок дисбалансу між вимогами роботи та наявними ресурсами працівника [7]. Високі вимоги роботи при недостатніх ресурсах призводять до виснаження енергетичних резервів, емоційного виснаження, професійного вигорання. Натомість достатні ресурси не лише нейтралізують негативний вплив вимог, але й сприяють мотивації, залученості у роботу, професійному розвитку. Ця модель має важливе практичне значення, оскільки вказує на два шляхи профілактики професійного стресу: зменшення надмірних вимог роботи через організаційні зміни та збільшення ресурсів працівника через розвиток особистісних якостей, навичок, соціальної підтримки.

Професійний стрес відрізняється від інших видів стресу кількома важливими характеристиками. По-перше, він має хронічний характер, оскільки пов'язаний з постійними умовами праці, а не з одноразовими життєвими подіями. Працівник щодня стикається з тими самими стресорами, що призводить до кумулятивного накопичення стресу. По-друге, професійний стрес характеризується обмеженістю можливостей виходу зі стресової ситуації, оскільки людина не може просто залишити роботу через економічні причини, соціальні зобов'язання, професійну ідентичність. По-третє, професійний стрес тісно пов'язаний з професійною ідентичністю особистості, самооцінкою професійної компетентності, що робить його особливо болісним, оскільки невдачі на роботі сприймаються як особисті невдачі. По-четверте, професійний стрес часто супроводжується міжособистісними конфліктами, оскільки робота передбачає взаємодію з колегами, керівниками, клієнтами, що створює додаткові джерела напруги [1; 2; 9].

Тривалий професійний стрес має серйозні негативні наслідки для особистості, найважливішими з яких є професійне вигорання та професійна деформація. Професійне вигорання являє собою синдром емоційного, фізичного та розумового виснаження, що розвивається внаслідок тривалого перебування у емоційно напружених ситуаціях, пов'язаних з інтенсивною міжособистісною взаємодією [10]. Структура професійного вигорання включає три основні компоненти: емоційне виснаження – почуття спустошеності, втрати енергії, хронічної втоми; деперсоналізацію – розвиток цинічного, байдужого ставлення до клієнтів, колег, роботи загалом; редукцію особистих досягнень – зниження самооцінки професійної компетентності, відчуття безрезультатності власної роботи. Професійне вигорання негативно впливає на всі сфери життя людини: знижує ефективність професійної діяльності, погіршує фізичне та психічне здоров'я, руйнує міжособистісні відносини, призводить до втрати сенсу життя. Професійна деформація являє собою більш глибокі негативні зміни у структурі особистості, що виникають під впливом тривалого виконання

професійної діяльності. Вона проявляється у розвитку професійних стереотипів, ригідності мислення, авторитарності, емоційній холодності, втраті емпатії, перенесенні професійних моделей поведінки на інші сфери життя [2; 6].

Стресостійкість як інтегративна властивість особистості є центральним конструктом у дослідженні професійного стресу. Згідно з концепцією Д. Р. Кравцова, стресостійкість являє собою здатність особистості зберігати оптимальний рівень психічної активності та ефективність діяльності в умовах дії стресових чинників [5]. Структура стресостійкості включає чотири основні компоненти: мотиваційний компонент, пов'язаний з силою мотивації до діяльності, прагненням до досягнення мети, сенсом роботи; інтелектуальний компонент, що включає здатність до адекватної оцінки ситуації, прогнозування наслідків, пошуку оптимальних рішень; емоційно-вольовий компонент, пов'язаний з емоційною стабільністю, здатністю контролювати емоції, витримувати емоційне напруження; особистісний компонент, що включає такі риси як локус контролю, самоефективність, життєстійкість, оптимізм. Розвиток усіх компонентів стресостійкості є необхідним для ефективного подолання професійного стресу [5; 6].

Стресостійкість визначається взаємодією біологічних, психологічних та соціальних чинників. До біологічних чинників належать тип нервової системи, особливості темпераменту, фізіологічний стан організму. Люди з сильним типом нервової системи, врівноваженими нервовими процесами демонструють вищу стресостійкість порівняно з людьми зі слабким типом нервової системи. До психологічних чинників стресостійкості належать особистісні риси, що мають стресопротективний ефект. Інтернальний локус контролю – переконаність людини у тому, що вона сама контролює події свого життя, а не зовнішні обставини, пов'язаний з вищою стресостійкістю. Самоефективність – віра у власну здатність успішно виконувати діяльність, справлятися з труднощами, також є важливим ресурсом стресостійкості. Життєстійкість, згідно з концепцією С. Мадді, включає три компоненти: залученість у життя, контроль над подіями, прийняття викликів як можливостей для розвитку, що разом формують здатність перетворювати стресові ситуації на можливості для зростання. Оптимізм як диспозиційна особистісна риса, що виражається у очікуванні позитивних результатів у майбутньому, також сприяє вищій стресостійкості. Емоційний інтелект – здатність розпізнавати, розуміти, регулювати власні емоції та емоції інших людей, є важливим чинником стресостійкості, оскільки дозволяє ефективно управляти емоційними реакціями на стрес. До соціальних чинників стресостійкості належить насамперед соціальна підтримка – відчуття того, що людина має близьких людей, на яких може покластися у складних ситуаціях, які надають емоційну, інструментальну, інформаційну підтримку [3; 5; 11].

Важливо підкреслити, що стресостійкість не є фіксованою властивістю особистості, вона може цілеспрямовано розвиватися через психологічні тренінги, освоєння технік саморегуляції, розвиток особистісних ресурсів, зміцнення соціальної підтримки. Це відкриває широкі можливості для

практичної психологічної роботи з підвищення стресостійкості працівників, що знаходяться у стресогенних умовах професійної діяльності. Близьким до стресостійкості є поняття резилієнс, яке акцентує не лише здатність витримувати стрес, але й відновлюватися після нього, зростати через труднощі. Згідно з теорією резилієнс О.М. Кокуна, психологічна гнучкість, адаптивність, здатність до позитивної переоцінки негативного досвіду є ключовими характеристиками резилієнтної особистості [4].

Копінг-стратегії являють собою центральний механізм подолання професійного стресу. Вони визначаються як усвідомлені когнітивні та поведінкові зусилля особистості для управління специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, які оцінюються як такі, що напружують або перевищують ресурси особистості [7]. Класифікація копінг-стратегій за спрямованістю виділяє проблемно-орієнтовані копінг-стратегії, спрямовані на активну зміну стресової ситуації, вирішення проблеми, що викликає стрес, такі як планування дій, пошук інформації, аналіз проблеми, звернення за допомогою; емоційно-орієнтовані копінг-стратегії, спрямовані на регуляцію емоційної реакції на стрес, такі як релаксація, відволікання уваги, позитивна переоцінка ситуації, емоційне відреагування; копінг-стратегії уникнення, спрямовані на уникнення зіткнення зі стресовою ситуацією, такі як втеча від проблеми, заперечення, відволікання на інші заняття. За опитувальником Р. Лазарус і С. Фолкман виділяють вісім базових копінг-стратегій: конфронтація – агресивні зусилля для зміни ситуації; дистанціювання – когнітивні зусилля відокремитися від ситуації; самоконтроль – зусилля з регуляції власних почуттів і дій; пошук соціальної підтримки – звернення до інших за допомогою; прийняття відповідальності – визнання власної ролі у проблемі; втеча-уникнення – бажання та поведінкові зусилля уникнути проблеми; планування вирішення проблеми – обдумані зусилля зі зміни ситуації; позитивна переоцінка – спроби створити позитивний сенс ситуації [7; 11].

Ефективність копінг-стратегій залежить від багатьох факторів. По-перше, від їх відповідності специфіці стресової ситуації. Контрольовані ситуації, які людина може змінити, вимагають проблемно-орієнтованих стратегій, тоді як неконтрольовані ситуації, які змінити неможливо, краще долати за допомогою емоційно-орієнтованих стратегій. По-друге, від індивідуальних особливостей людини, її когнітивного стилю, особистісних рис, досвіду. По-третє, від культурного контексту, оскільки різні культури заохочують різні способи подолання стресу. Дослідження показують, що працівники з високою стресостійкістю характеризуються більш широким репертуаром копінг-стратегій, гнучкістю у їх виборі залежно від ситуації, переважанням активних, проблемно-орієнтованих стратегій. Натомість використання неконструктивних копінг-стратегій, таких як уникнення, самозвинувачення, відмова від дій, є фактором ризику для розвитку професійного вигорання. Важливим копінг-ресурсом є соціальна підтримка, яка виступає як буфер між стресом та його негативними наслідками [1; 4; 7].

Копінг-стратегії можуть цілеспрямовано розвиватися через навчання, тренінги, психологічне консультування. Програми розвитку копінг-

компетентності включають психоедукацію щодо природи стресу та копінгу, навчання конкретним техніками подолання стресу, таким як когнітивне реструктурування, релаксація, планування вирішення проблем, відпрацювання нових копінг-навичок через рольові ігри, домашні завдання, рефлексію власного досвіду подолання стресу. Груповий формат роботи є особливо ефективним для розвитку копінг-стратегій, оскільки дозволяє учасникам обмінюватися досвідом, отримувати підтримку один від одного, бачити різноманітність можливих способів подолання подібних проблем [9; 12].

Професійна діяльність працівників Державної податкової служби України характеризується високим рівнем стресогенності, що зумовлено комплексом чинників. Основними професійними стресорами є високе робоче навантаження та дефіцит часу, пов'язані з необхідністю обробляти великі обсяги документації, проводити численні перевірки у жорстких часових рамках. Рольовий конфлікт виникає між вимогами наповнення бюджету та необхідністю дотримання законності, між очікуваннями керівництва та можливостями працівника, між різними посадовими обов'язками. Рольова невизначеність пов'язана з нечіткістю вимог, часто суперечливими інструкціями, невизначеністю критеріїв оцінки роботи. Постійні зміни податкового законодавства вимагають постійного навчання, адаптації до нових правил, що створює додаткове психологічне навантаження. Конфліктна взаємодія з платниками податків, які часто виявляють агресію, опір, намагаються вплинути на прийняття рішень, є потужним джерелом емоційного стресу. Високий рівень відповідальності за прийняття рішень, які мають правові, економічні, соціальні наслідки, створює постійну психологічну напругу. Недостатня винагорода за працю, низька заробітна плата порівняно з рівнем відповідальності та навантаження призводить до відчуття несправедливості, демотивації. Низький соціальний престиж професії, негативний образ податківця у суспільстві як карателя, корупціонера знижує професійну самооцінку, створює додатковий стрес [4].

В умовах воєнного стану професійні стресори посилюються загальносоціальними стресорами: загрозою фізичній безпеці через можливі обстріли, особливо у прифронтових регіонах; економічною нестабільністю, інфляцією, що знижує рівень життя; невизначеністю майбутнього, неможливістю планувати перспективи; розлученням з родинами, коли члени сім'ї перебувають у різних регіонах чи закордоном; інформаційним стресом через постійний потік тривожних новин; моральним тиском, пов'язаним з необхідністю продовжувати роботу в екстремальних умовах. Це призводить до кумулятивного ефекту стресу та підвищених ризиків професійного вигорання державних службовців. Організаційні чинники також вносять вклад у професійний стрес працівників ДПС: бюрократична організаційна культура з надмірною регламентацією, формалізацією, жорсткою ієрархією обмежує автономію працівників, гальмує прийняття рішень; авторитарний стиль керівництва з недостатнім залученням працівників до прийняття рішень, відсутністю зворотного зв'язку знижує мотивацію; недостатня соціальна підтримка з боку колег, керівництва, відсутність команди

однодумців посилює відчуття ізоляції; обмежені можливості кар'єрного зростання, професійного розвитку призводять до професійної стагнації; постійні організаційні зміни, реорганізації, скорочення створюють атмосферу невизначеності, незахищеності [2; 4].

Емпіричне дослідження було проведене на базі Головного управління Державної податкової служби у Волинській області. Вибірку склали 60 працівників різних підрозділів віком від 25 до 55 років, середній вік 36,8 років. За статтю: 48 жінок та 12 чоловіків, що відповідає гендерному складу персоналу ДПС. За стажем роботи: до 5 років – 18 осіб, від 5 до 10 років – 20 осіб, від 10 до 15 років – 12 осіб, понад 15 років – 10 осіб.

Використано комплекс валідних психодіагностичних методик: Шкала організаційного стресу Маклін для діагностики рівня професійного стресу, Методика діагностики стресостійкості для оцінки рівня стресостійкості, Опитувальник способів долаючої поведінки Р. Лазаруса і С. Фолкман для виявлення домінуючих копінг-стратегій, Опитувальник професійного вигорання для діагностики компонентів професійного вигорання, Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка для оцінки тривожності, фрустрованості, агресивності, ригідності. Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою описової статистики, кореляційного аналізу за Пірсоном, t-критерію Стьюдента для залежних та незалежних вибірок, обчислення величини ефекту за d Коена [13].

Результати констатувального етапу виявили високу поширеність професійного стресу у працівників ДПС. Середній показник за Шкалою організаційного стресу Маклін становив 71,4 бали при стандартному відхиленні 15,8, що відповідає високому рівню професійного стресу. Розподіл за рівнями показав, що лише 5,0 відсотків працівників мають низький рівень стресу, 33,3 відсотка – помірний рівень, 50,0 відсотків – високий рівень, 11,7 відсотка – дуже високий рівень. Таким чином, 61,7 відсотків працівників ДПС переживають високий або дуже високий рівень організаційного стресу, що значно перевищує нормативні показники та свідчить про високу стресогенність професійної діяльності у податкових органах. Ці дані узгоджуються з результатами попередніх досліджень професійного стресу працівників державних органів України та підтверджують актуальність проблеми [4].

Аналіз стресостійкості виявив недостатній рівень цієї властивості у більшості працівників. Середній показник стресостійкості становив 14,7 балів при стандартному відхиленні 5,2, що відповідає середньому рівню, проте з тенденцією до нижньої межі. Розподіл за рівнями показав, що 30,0 відсотків працівників мають низький рівень стресостійкості, 56,7 відсотка – середній рівень, і лише 13,3 відсотка демонструють високу стресостійкість. Таким чином, 86,7 відсотків працівників ДПС мають середній або низький рівень стресостійкості, що є недостатнім для ефективного подолання високого рівня професійного стресу, характерного для їхньої діяльності. Ці дані свідчать про необхідність цілеспрямованого розвитку стресостійкості у працівників ДПС через спеціальні психологічні програми.

Аналіз копінг-стратегій за опитувальником Лазаруса-Фолкман виявив несприятливу картину: переважання емоційно-орієнтованих та уникаючих стратегій над проблемно-орієнтованими. Найбільш вираженими копінг-стратегіями виявилися самоконтроль з середнім значенням 12,8 балів, втеча-уникнення – 11,4 балів, дистанціювання – 10,6 балів. Проблемно-орієнтовані стратегії були виражені меншою мірою: планування вирішення проблеми – 10,2 балів, позитивна переоцінка – 9,8 балів. Пошук соціальної підтримки мав середній рівень вираженості 9,7 балів. Найменш вираженою стратегією виявилося прийняття відповідальності з показником 6,9 балів, що може свідчити про схильність працівників екстерналізувати причини проблем, перекладати відповідальність на зовнішні обставини. Така структура копінгу є не зовсім оптимальною, оскільки надмірне використання емоційно-орієнтованих та уника ючих стратегій за недостатнього використання проблемно-орієнтованих може призводити до хронічного стресу та вигорання, оскільки проблеми залишаються невирішеними, а емоційне напруження накопичується.

Дослідження професійного вигорання виявило значну його поширеність у працівників ДПС. Середній показник емоційного виснаження становив 24,8 балів при стандартному відхиленні 10,2, що знаходиться на межі між середнім і високим рівнем. Високий рівень емоційного виснаження було діагностовано у 41,7 відсотків працівників, що є тривожним показником. Деперсоналізація мала середнє значення 9,6 балів при стандартному відхиленні 5,4, високий рівень цього компонента спостерігався у 26,7 відсотків працівників. Редукція особистих досягнень мала середнє значення 32,4 балів, високий рівень редукції, тобто низьку самооцінку професійних досягнень, було виявлено у 30,0 відсотків працівників. Загальний високий рівень професійного вигорання за комплексним критерієм було діагностовано у 25,0 відсотків працівників, середній рівень – у 46,7 відсотків. Таким чином, у чверті працівників ДПС спостерігається високий рівень професійного вигорання, що узгоджується з даними попередніх досліджень та підтверджує актуальність проблеми вигорання у цій професійній групі [5; 10].

Аналіз психічних станів за методикою Айзенка виявив підвищені показники тривожності та фрустрованості. Середній рівень тривожності становив 12,4 балів при стандартному відхиленні 4,6, що знаходиться на верхній межі середнього рівня. Високий рівень тривожності було виявлено у 35,0 відсотків працівників. Фрустрованість мала середнє значення 11,8 балів при стандартному відхиленні 4,2, високий рівень – у 31,7 відсотків працівників. Агресивність та ригідність відповідали середньому рівню з показниками 8,6 та 10,2 балів відповідно. Ці дані свідчать про те, що значна частина працівників ДПС перебуває у стані підвищеної психоемоційної напруженості, що може бути як наслідком хронічного професійного стресу, так і чинником, що знижує стресостійкість.

Кореляційний аналіз підтвердив висунуті теоретичні гіпотези про взаємозв'язки між досліджуваними феноменами. Було виявлено статистично значущий негативний зв'язок між професійним стресом та стресостійкістю з

коефіцієнтом кореляції мінус 0,64 при рівні значущості менше 0,001, що означає: чим вищий рівень професійного стресу, тим нижча стресостійкість, і навпаки. Ця кореляція є помірно сильною та підтверджує теоретичне положення про взаємозв'язок цих конструктів. Професійний стрес позитивно корелював з усіма компонентами професійного вигорання: найсильніше з емоційним виснаженням з коефіцієнтом 0,71 при рівні значущості менше 0,001, дещо слабше з деперсоналізацією з коефіцієнтом 0,58 та редукцією досягнень з коефіцієнтом 0,52 при рівні значущості менше 0,001. Це підтверджує теоретичні положення про те, що тривалий професійний стрес є основним чинником розвитку професійного вигорання. Стресостійкість негативно корелювала з усіма компонентами вигорання, найсильніше з емоційним виснаженням з коефіцієнтом мінус 0,68 при рівні значущості менше 0,001, що означає, що працівники з високою стресостійкістю менше схильні до професійного вигорання [1; 10].

Аналіз зв'язків між копінг-стратегіями та іншими показниками виявив важливі закономірності. Проблемно-орієнтовані стратегії негативно корелювали з професійним стресом: планування вирішення проблеми з коефіцієнтом мінус 0,48, позитивна переоцінка з коефіцієнтом мінус 0,41 при рівні значущості менше 0,01, та емоційним виснаженням, і позитивно зі стресостійкістю: планування з коефіцієнтом 0,51, позитивна переоцінка з коефіцієнтом 0,47 при рівні значущості менше 0,01. Це означає, що працівники, які частіше використовують проблемно-орієнтовані стратегії, мають нижчий рівень стресу, вищу стресостійкість та менше схильні до вигорання. Пошук соціальної підтримки також позитивно пов'язаний зі стресостійкістю з коефіцієнтом 0,34 при рівні значущості менше 0,01 та негативно з емоційним виснаженням з коефіцієнтом мінус 0,29 при рівні значущості менше 0,05, що підтверджує протективну роль соціальної підтримки. Натомість неконструктивні копінг-стратегії позитивно корелювали з професійним стресом: втеча-уникнення з коефіцієнтом 0,56, дистанціювання з коефіцієнтом 0,42 при рівні значущості менше 0,01, та емоційним виснаженням: втеча-уникнення з коефіцієнтом 0,63, дистанціювання з коефіцієнтом 0,46 при рівні значущості менше 0,01, і негативно зі стресостійкістю. Це означає, що використання уникаючих стратегій пов'язане з вищим рівнем стресу та вигорання [7; 12].

На основі результатів констатувального етапу було розроблено програму підвищення стресостійкості та розвитку конструктивних копінг-стратегій. Теоретико-методологічну основу програми становлять транзакційна модель стресу Лазаруса і Фолкман, концепція стресостійкості Корольчук, теорія резилієнс Кокуна, модель вимоги-ресурси роботи, адаптивні антистресові психотехнології Розова для подолання кризових ситуацій, принципи групової психологічної роботи [4; 5; 7; 8; 11]. Програма включала 16 групових занять тривалістю 1,5 години кожне з частотою 2 заняття на тиждень, загальна тривалість програми становила 8 тижнів. Програма структурована у три модулі: перший модуль усвідомлення та прийняття з заняттями від 1 до 5 спрямований на підвищення обізнаності учасників щодо природи професійного стресу, усвідомлення власних

джерел стресу, паттернів реагування, навчання базовим технікам саморегуляції; другий модуль розвиток навичок з заняттями від 6 до 12 спрямований на розвиток конкретних навичок подолання стресу, включаючи когнітивне реструктурування, проблемно-орієнтовані копінг-стратегії, асертивну поведінку, емоційну регуляцію; третій модуль інтеграція та закріплення з заняттями від 13 до 16 спрямований на інтегрування отриманих знань та навичок, розробку індивідуальних стратегій управління стресом, активізацію особистісних ресурсів [9; 12].

Використано різноманітні методи групової психологічної роботи: психоедукація у формі міні-лекцій про стрес, стресостійкість, копінг-стратегії; групова дискусія для обговорення різних аспектів професійного стресу, обміну досвідом; рольові ігри для відпрацювання нових моделей поведінки у безпечному середовищі; когнітивне реструктурування для роботи зі зміни дисфункціональних думок та переконань; техніки релаксації, включаючи діафрагмальне дихання, квадратне дихання, прогресивну м'язову релаксацію, аутогенне тренування, візуалізацію; рефлексивні вправи для самоаналізу, ведення щоденника стресу, аналізу власних паттернів реагування; робота у малих групах для обговорення у підгрупах; парна робота для взаємопідтримки; домашні завдання для закріплення навичок та перенесення їх у повсякденне життя [9; 11].

Для формувального експерименту було сформовано експериментальну групу з 30 учасників, які мали підвищений рівень професійного стресу та середній чи низький рівень стресостійкості і виявили бажання брати участь у програмі, та контрольну групу з 30 працівників з подібними характеристиками, які не брали участі у програмі. Статистичний аналіз показав відсутність значущих відмінностей між групами за всіма досліджуваними показниками на початку дослідження при рівні значущості більше 0,05, що свідчить про їх еквівалентність та забезпечує коректність подальшого порівняння результатів.

Результати постформуючого зрізу переконливо підтвердили високу ефективність розробленої програми. В експериментальній групі виявлено статистично значуще зниження професійного стресу з середнього значення 74,2 бали до 62,8 балів при t-критерії 3,94 та рівні значущості менше 0,001, величина ефекту за d Коена становила 0,82, що відповідає великому ефекту. Середнє зниження показника професійного стресу становило 11,4 балів, при цьому рівень знизився з високого до помірного. Підвищення стресостійкості з середнього значення 13,8 балів до 18,6 балів при t-критерії 4,78 та рівні значущості менше 0,001, величина ефекту 1,03, що відповідає дуже великому ефекту. Підвищення проблемно-орієнтованих копінг-стратегій: планування вирішення проблеми з 10,4 до 14,2 балів при t-критерії 5,24 та рівні значущості менше 0,001, величина ефекту 1,08; позитивна переоцінка з 9,6 до 13,4 балів при t-критерії 4,86 та рівні значущості менше 0,001, величина ефекту 1,02; пошук соціальної підтримки з 9,4 до 12,8 балів при t-критерії 4,68 та рівні значущості менше 0,001, величина ефекту 0,98. Зниження неконструктивних копінг-стратегій: втеча-уникнення з 11,8 до 8,4 балів при t-критерії 4,12 та рівні значущості менше 0,001, величина ефекту

0,87; дистанціювання з 10,8 до 9,2 балів при t-критерії 2,34 та рівні значущості менше 0,05, величина ефекту 0,48. Усі величини ефектів за критерієм d Коена відповідають середнім, великим або дуже великим ефектам, що свідчить про високу не лише статистичну, а й практичну значущість отриманих результатів [13].

Програма призвела до зниження всіх компонентів професійного вигорання в експериментальній групі: емоційне виснаження з 26,4 до 19,6 балів при t-критерії 3,48 та рівні значущості менше 0,01, величина ефекту 0,74, що відповідає середньому-великому ефекту; деперсоналізація з 10,2 до 7,4 балів при t-критерії 2,68 та рівні значущості менше 0,05, величина ефекту 0,57. Зниження тривожності з 12,6 до 9,2 балів при t-критерії 3,72 та рівні значущості менше 0,001, величина ефекту 0,79, та фрустрованості з 12,2 до 9,4 балів при t-критерії 3,38 та рівні значущості менше 0,01, величина ефекту 0,71, свідчить про покращення загального психоемоційного стану учасників. Кількість осіб з високим рівнем професійного вигорання в експериментальній групі зменшилася з 26,7 до 10,0 відсотків, з низьким рівнем збільшилася з 26,6 до 46,7 відсотків [10; 13].

У контрольній групі не виявлено статистично значущих змін за жодним з досліджуваних показників при рівні значущості більше 0,05 для всіх порівнянь, що підтверджує специфічний ефект програми. Порівняння експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту виявило статистично значущі відмінності за всіма ключовими показниками: професійний стрес при t-критерії 2,86 та рівні значущості менше 0,01, стресостійкість при t-критерії 3,54 та рівні значущості менше 0,001, емоційне виснаження при t-критерії 2,42 та рівні значущості менше 0,05, планування вирішення проблеми при t-критерії 4,02 та рівні значущості менше 0,001, втеча-уникнення при t-критерії 3,26 та рівні значущості менше 0,01, тривожність при t-критерії 2,94 та рівні значущості менше 0,01. Учасники експериментальної групи демонструють нижчий рівень професійного стресу, вищий рівень стресостійкості, нижчий рівень емоційного виснаження, більше використовують проблемно-орієнтовані копінг-стратегії та менше уникаючі, мають нижчий рівень тривожності порівняно з контрольною групою [13].

Аналіз змін характеру взаємозв'язків між показниками виявив послаблення негативного зв'язку між професійним стресом та стресостійкістю після участі в програмі з коефіцієнта мінус 0,62 до мінус 0,46, зв'язку між професійним стресом та емоційним виснаженням з 0,68 до 0,52, зв'язку між стратегією втечі-уникнення та професійним стресом з 0,54 до 0,38. Водночас посилився зв'язок між стратегією планування вирішення проблеми та стресостійкістю з 0,49 до 0,58. Це означає, що підвищення стресостійкості та розвиток конструктивних копінг-стратегій дозволяють краще справлятися з професійним стресом, зменшують ризик розвитку вигорання.

Якісний аналіз показав, що учасники експериментальної групи відзначають суб'єктивне покращення самопочуття: зменшення відчуття

перевантаженості роботою відзначили 87 відсотків учасників, покращення здатності контролювати емоційні реакції у конфліктних ситуаціях – 80 відсотків, зміну ставлення до стресових ситуацій, сприйняття їх як викликів, а не загроз – 73 відсотки, підвищення впевненості у власній здатності справлятися зі складними ситуаціями – 90 відсотків, покращення відносин з колегами – 67 відсотків, краще відновлення після робочого дня – 77 відсотків, регулярне використання технік релаксації у повсякденному житті – 63 відсотки. Багато учасників відзначили цінність групового формату роботи, відчуття підтримки та спільності, що зменшило відчуття ізольованості та дало надію на зміни. Попередня оцінка стабільності змін через місяць після завершення програми показала, що досягнуті зміни загалом зберігаються: середній показник професійного стресу становив 64,2 бали проти 62,8 балів відразу після програми, стресостійкості – 18,2 бали проти 18,6 балів, що дає підстави для оптимістичного прогнозу щодо довготривалості ефектів програми.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило висунуті гіпотези про високий рівень професійного стресу та недостатню стресостійкість у працівників Державної податкової служби України, про переважання неконструктивних копінг-стратегій, про негативний зв'язок між професійним стресом та стресостійкістю, про зв'язок неконструктивних копінг-стратегій з високим рівнем стресу та вигорання, про можливість ефективного підвищення стресостійкості та розвитку конструктивних копінг-стратегій через спеціально розроблену програму групової психологічної роботи. Результати дослідження мають важливе теоретичне та практичне значення. З теоретичної точки зору дослідження розширює наукові уявлення про взаємозв'язок професійного стресу, стресостійкості та копінг-стратегій у працівників державних органів, підтверджує та конкретизує теоретичні положення про детермінанти професійного вигорання, вносить вклад у розуміння специфіки професійного стресу працівників Державної податкової служби України в умовах воєнного стану. З практичної точки зору розроблена програма може використовуватися психологами Державної податкової служби України для організації психологічної підтримки персоналу, профілактики професійного вигорання, керівниками структурних підрозділів ДПС для оптимізації умов праці, підвищення ефективності роботи персоналу, у системі підвищення кваліфікації державних службовців при проведенні тренінгів зі стрес-менеджменту, у навчальному процесі закладів вищої освіти при викладанні ОК психології.

Перспективи подальших досліджень включають проведення катамнестичного дослідження для оцінки довготривалості ефектів програми через 6 та 12 місяців після завершення, дослідження гендерних особливостей стресостійкості та копінг-стратегій працівників ДПС, порівняльний аналіз показників працівників різних підрозділів ДПС, адаптацію програми для онлайн-формату для розширення доступності психологічної допомоги, розробку програм підтримки стресостійкості для керівників підрозділів ДПС, дослідження ефективності різних компонентів

програми для оптимізації її структури, вивчення організаційних чинників, таких як стиль керівництва, організаційна культура, система мотивації, що впливають на рівень професійного стресу працівників ДПС.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П., Іванашко О. Є. Адаптаційна активність особистості в умовах стресу. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень: матеріали II Міжнародної наукової конференції, м. Одеса, 10 вересня, 2021 р. Міжнародний центр наукових досліджень.* Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. С. 195-197. : https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/10.09.2021
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
3. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т. І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 55. С. 23–30.
4. Кокун О.М., Мельничук Т.І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
5. Кравцов Д.Р. Поняття стресу та психологічної стійкості в межах різних теоретичних підходів. *Габітус.* Випуск 18. Т. 1. 2020. С. 112- 117.
URL: https://doi.org/10.32843/2663- 5208.2020.18.1.20
6. Кушніренко К, Гординя Н. Професійно важливі якості працівників органів державної влади. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Вип. 3. 2020. С. 177- 186. URL: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1094/1045
7. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Авраменко М. В. Особливості інтегральної оцінки детермінант професійного стресу у фахівців ризиконебезпечних професій. *Актуальні проблеми фахової підготовки здобувачів спеціальності 053 Психологія: зб. матеріалів Міжуніверситетського науково-практичного семінару, Київ, 18 листопада 2022 р.* Київ: НУБіП України, 2022. С. 61- 64.
URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/220457_1.pdf#page=61
8. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібн. Київ: Кондор, 2005. 278 с.
URL:https://shron1.chtyvo.org.ua/Rozov_Vitalii/Adaptyvni_antystresovi_psykhotekhnolohii.pdf
9. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences / J. Cohen. – 2nd ed. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. – 567 p.
10. Folkman S. Coping: pitfalls and promise / S. Folkman, J. T. Moskowitz // Annual Review of Psychology. – 2004. – Vol. 55. – P. 745–774.
11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
12. Ogińska-Bulik N., Kobylarczyk M. Strategie radzenia sobie ze stresem a dobrostan psychiczny pracowników służb mundurowych. *Medycyna Pracy*. 2019. Vol. 70(5). S. 591-600. https://doi.org/10.13075/mp.5893.00856
13. Stępień-Lampa N., Baka Ł., Karaś D. Zasoby pracy i zaangażowanie w pracę w kontekście stresu zawodowego pracowników biurowych. *Medycyna Pracy*. 2020. Vol. 71(4). S. 391-405. URL: https://doi.org/10.13075/mp.5893.00968

Загура Катерина
здобувачка освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гайдучик Петро
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна ситуація в Україні, зумовлена повномасштабною військовою агресією, створює екстремальні умови для функціонування всіх сфер суспільного життя, включаючи систему вищої освіти. Особливо гостро ці виклики відчувають студенти медичних спеціальностей, які не лише здобувають освіту в умовах постійної загрози, хронічної невизначеності та психологічного стресу, а й готуються до професійної діяльності в умовах перевантаженої системи охорони здоров'я, що стикається з масовими випадками бойових поранень, психологічних травм та гуманітарних криз. У таких умовах актуалізується необхідність вивчення психологічних ресурсів, що забезпечують успішну професійну адаптацію майбутніх медичних працівників, серед яких особливе місце посідає життєстійкість особистості.

Концепція життєстійкості була розроблена американським психологом Сальваторе Мадді та Сюзан Кобейсою в 1970-80-х роках як відповідь на потребу розуміння, чому деякі люди успішно долають стресові ситуації, тоді як інші зазнають деструктивного впливу подібних обставин. Життєстійкість визначається як система переконань про себе, світ та характер взаємодії з ним, що включає три взаємопов'язані компоненти: залученість як здатність повністю включатися в діяльність та знаходити в ній сенс навіть у складних обставинах, контроль як переконання у можливості впливати на результати подій через власні зусилля, прийняття ризику як готовність розглядати труднощі та невизначеність як можливості для розвитку та набуття нового досвіду. Українські дослідники О.М. Кокун, Ю.В. Пасічник, О.А. Чиханцова розвивають теорію життєстійкості в контексті екстремальних та кризових ситуацій, підкреслюючи її роль як буфера стресу та ресурсу збереження психологічного здоров'я [5; 6; 10].

Споріднена концепція резильєнтності розроблялася паралельно дослідниками С. Лютар, Е. Вернер, С. Саутвік та описує динамічний процес позитивної адаптації в умовах значної загрози або несприятливих обставин. Резильєнтність акцентує не стільки превентивну функцію особистісних установок, скільки здатність до відновлення після травматичних подій, повернення до функціонального стану попри перенесений стрес. Дослідження Ж. Вірної, Я. Гошовського, Д Гошовської, О. Іванашко засвідчують, що резильєнтність включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, які можуть цілеспрямовано розвиватися через психологічні втручання [1; 2; 3]. В українському контексті О.І. Сердюк, З.О. Кіреєва,

О. С. Односталко здійснили адаптацію методик вимірювання резильєнтності та дослідили її прояви в умовах воєнного стану [8; 4].

Професійна адаптація майбутніх медичних працівників є складним багатовимірним процесом, що включає навчальну адаптацію як успішність засвоєння теоретичного матеріалу та практичних навичок, соціально-психологічну адаптацію як інтеграцію в студентську та професійну спільноту, емоційну адаптацію як збереження емоційної стабільності в стресових умовах навчання та професійної діяльності, професійно-мотиваційну адаптацію як формування стійкої мотивації до оволодіння професією медика. Т.М. Титаренко, Л.В. Помиткіна наголошують, що професійна адаптація в екстремальних умовах вимагає мобілізації всіх особистісних ресурсів та характеризується нелінійністю, можливими регресами та необхідністю постійної реадаптації до мінливих обставин [9]. Дослідження Л.З. Сердюк, В.І. Розова показують, що в умовах невизначеності ключовими предикторами успішної адаптації виступають не стільки когнітивні здібності, скільки особистісні ресурси, серед яких провідне місце посідає життєстійкість [7; 8].

Академічна самоефективність як переконання студента у власній спроможності успішно виконувати навчальні завдання та досягати академічних цілей розглядається А. Бандурою як критичний чинник навчальних досягнень. Самоефективність формується через чотири основні джерела: досвід успішного виконання завдань, віковий досвід спостереження за успіхами інших, вербальне переконання та підтримка, інтерпретація фізіологічних та емоційних станів. У контексті життєстійкості самоефективність виступає як один з механізмів реалізації компонента контролю, оскільки обидва конструкти пов'язані з переконаннями про власну здатність впливати на результати діяльності. Копінг-стратегії як способи подолання стресу традиційно розділяються на проблемно-орієнтовані, спрямовані на активне вирішення проблеми, емоційно-орієнтовані, спрямовані на регуляцію емоційних реакцій, та стратегії уникнення, що передбачають відхід від проблемної ситуації. Життєстійка особистість характеризується переважним використанням проблемно-орієнтованих стратегій та мінімізацією уникнення.

Метою дослідження було встановлення предикторної ролі життєстійкості щодо професійної адаптації майбутніх медичних працівників в умовах невизначеності воєнного стану та розробка програми розвитку психологічних ресурсів життєстійкості. Вибірку склали 70 студентів спеціальностей "Лікувальна справа" та "Сестринська справа" віком від 17 до 22 років, середній вік 19.3 років; вибірка включала 52 жінки та 18 чоловіків. Психодіагностичний інструментарій включав опитувальник професійної життєстійкості О.М. Кокуна для діагностики компонентів життєстійкості, шкалу резильєнтності CD-RISC-10 в адаптації З.О. Кіреєвої зі співавторами для вимірювання здатності до відновлення після стресу, модифікований опитувальник професійної адаптації для оцінки навчальної, соціально-психологічної, емоційної та професійно-мотиваційної адаптації, шкалу академічної самоефективності та опитувальник копінг-стратегій.

Статистична обробка здійснювалася за допомогою програми Statistica 6.0 із застосуванням описової статистики, кореляційного аналізу за критерієм r-Пірсона, множинного регресійного аналізу методом покрокової регресії, t-критерію Ст'юдента для незалежних та залежних вибірок.

Результати діагностики виявили середній рівень професійної життєстійкості студентів з середнім показником 4.15±1.12 бала за семибальною шкалою. Серед компонентів життєстійкості найвищі значення виявлено за професійною залученістю (M=4.32±1.18), що вказує на здатність студентів знаходити сенс у професійній діяльності навіть в умовах війни. Професійний контроль демонструє дещо нижчі показники (M=4.15±1.24), що може відображати об'єктивні обмеження можливості впливу на ситуацію в умовах невизначеності воєнного стану. Найнижчі значення зафіксовано за компонентом професійного прийняття ризику (M=3.98±1.32), що свідчить про певну обережність студентів у сприйнятті професійних викликів як можливостей для розвитку, що є зрозумілим в умовах реальної екзистенційної загрози. Резильєнтність студентів становить 27.4±6.8 бала при можливому діапазоні від 10 до 50 балів, що відповідає середньому рівню здатності до відновлення після стресових впливів.

Розподіл студентів за рівнями життєстійкості показав значну гетерогенність вибірки: 52.9% студентів мають середній рівень життєстійкості, 24.3% демонструють низький рівень, що вказує на групу ризику дезадаптації та емоційного виснаження, 22.8% мають високий рівень життєстійкості. Серед компонентів професійної адаптації найвищі показники виявлено за соціально-психологічною адаптацією (M=3.92±0.76), що свідчить про успішну інтеграцію студентів у професійну спільноту та наявність підтримуючих стосунків з однокурсниками. Професійно-мотиваційна адаптація також знаходиться на досить високому рівні (M=3.87±0.88), що вказує на збереження мотивації до оволодіння професією медика. Навчальна адаптація демонструє середні показники (M=3.68±0.82), що може бути пов'язано з об'єктивними труднощами засвоєння матеріалу в умовах частих повітряних тривог та блекаутів. Найнижчі значення виявлено за емоційною адаптацією (M=3.34±0.94), що відображає підвищений рівень стресу, тривожності та емоційної напруги у студентів.

Порівняльний аналіз студентів з різним рівнем життєстійкості виявив статистично значущі відмінності за всіма показниками професійної адаптації. Студенти з високою життєстійкістю демонструють суттєво кращі показники навчальної адаптації (4.5±0.52 проти 2.8±0.68 у студентів з низькою життєстійкістю, $t=6.32$, $p<0.001$), соціально-психологічної адаптації (4.6±0.58 проти 3.1±0.72, $t=5.87$, $p<0.001$), емоційної адаптації (4.3±0.64 проти 2.5±0.88, $t=7.15$, $p<0.001$), професійно-мотиваційної адаптації (4.7±0.61 проти 2.9±0.79, $t=6.94$, $p<0.001$). Найбільша різниця виявлена за показником емоційної адаптації, що підтверджує роль життєстійкості як потужного ресурсу емоційної регуляції в стресових умовах. Студенти з високою життєстійкістю також демонструють вищу академічну самоефективність (5.98±0.87 проти 3.54±1.08, $t=7.12$, $p<0.001$), частіше використовують проблемно-орієнтовані копінг-стратегії (3.15±0.48

проти 2.12±0.52, t=5.84, p<0.001) та значно рідше вдаються до стратегій уникнення (1.62±0.51 проти 2.76±0.62, t=5.52, p<0.001).

Експертні оцінки викладачів підтверджують суттєві відмінності між студентами з різним рівнем життєстійкості за параметрами професійного функціонування. Студенти з високою життєстійкістю отримують вищі оцінки за успішністю теоретичного навчання (4.35±0.52 проти 3.42±0.68, t=4.28, p<0.001), якістю практичних навичок (4.48±0.58 проти 3.28±0.74, t=5.12, p<0.001), активністю на заняттях (4.52±0.62 проти 3.15±0.82, t=5.28, p<0.001), відповідальністю (4.58±0.54 проти 3.38±0.71, t=5.38, p<0.001), мотивацією до професії (4.62±0.61 проти 3.24±0.79, t=5.52, p<0.001), здатністю до командної роботи (4.44±0.58 проти 3.56±0.66, t=4.01, p<0.001), емоційною стабільністю (4.38±0.64 проти 2.94±0.88, t=5.38, p<0.001). Ці дані свідчать, що життєстійкість проявляється не лише у внутрішніх психологічних характеристиках, а й у зовнішньо спостережуваній поведінці та академічних досягненнях студентів.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі позитивні зв'язки життєстійкості з усіма показниками професійної адаптації. Найсильніший зв'язок виявлено між загальною життєстійкістю та емоційною адаптацією (r=0.71, p<0.01), що підтверджує роль життєстійкості як ресурсу емоційної регуляції в умовах хронічного стресу. Сильні кореляції також виявлено між життєстійкістю та професійно-мотиваційною адаптацією (r=0.65, p<0.01), академічною самоефективністю (r=0.64, p<0.01), навчальною адаптацією (r=0.62, p<0.01), соціально-психологічною адаптацією (r=0.58, p<0.01). Резильєнтність демонструє подібний патерн кореляцій з дещо меншою інтенсивністю зв'язків. Високий кореляційний зв'язок між життєстійкістю та резильєнтністю (r=0.68, p<0.01) підтверджує їх концептуальну близькість як ресурсів подолання стресу при збереженні специфічності кожного конструкта.

Аналіз взаємозв'язків компонентів життєстійкості з копінг-стратегіями виявив, що всі компоненти життєстійкості позитивно корелюють з проблемно-орієнтованим копінгом: контроль (r=0.61, p<0.01), залученість (r=0.58, p<0.01), прийняття ризику (r=0.54, p<0.01). Це підтверджує, що життєстійка особистість схильна активно вирішувати проблеми замість уникати їх. Емоційно-орієнтований копінг демонструє слабкі, проте статистично значущі позитивні кореляції з компонентами життєстійкості (r=0.28-0.32, p<0.05), що вказує на доповнюючу роль емоційної регуляції. Копінг уникнення виявляє негативні кореляції з усіма компонентами життєстійкості: з контролем (r=-0.56, p<0.01), залученістю (r=-0.52, p<0.01), прийняттям ризику (r=-0.48, p<0.01), що підтверджує несумісність життєстійкості зі стратегіями уникнення проблем.

Множинний регресійний аналіз методом покрокової регресії підтвердив предикторну роль життєстійкості щодо професійної адаптації майбутніх медичних працівників. Регресійна модель виявилася статистично значущою (F(4,65)=36.42, p<0.001) та пояснює 68.9% дисперсії показників професійної адаптації. На першому кроці в модель увійшла академічна самоефективність, що пояснює 52.1% дисперсії (β=0.722, p<0.001), що

підтверджує її провідну роль як предиктора адаптації. На другому кроці додався компонент життєстійкості "контроль", що додав 10.3% пояснюваної дисперсії ($\beta=0.321$, $p<0.01$). Третім предиктором виявився проблемно-орієнтований копінг ($\beta=0.199$, $p<0.05$, $\Delta R^2=3.9\%$), четвертим – резильєнтність ($\beta=0.186$, $p<0.05$, $\Delta R^2=2.6\%$). Критично важливим є висновок про те, що компонент життєстійкості "контроль" вносить унікальний внесок у пояснення дисперсії професійної адаптації понад вплив академічної самоефективності, що підтверджує його незалежну предикторну роль. Компоненти залученість та прийняття ризику не увійшли до кінцевої моделі, оскільки їх внесок виявився статистично незначущим після контролю впливу інших змінних, що може свідчити про опосередкований вплив цих компонентів через самоефективність та контроль.

Аналіз специфічних предикторів різних компонентів професійної адаптації виявив диференційовані закономірності. Навчальна адаптація найбільше залежить від самоефективності ($\beta=0.64$, $p<0.001$) та контролю ($\beta=0.28$, $p<0.01$), що пояснюють 61.2% дисперсії ($R^2=0.612$, $F=51.32$, $p<0.001$). Соціально-психологічна адаптація визначається залученістю ($\beta=0.52$, $p<0.001$) та резильєнтністю ($\beta=0.31$, $p<0.01$), що пояснюють 52.4% дисперсії ($R^2=0.524$, $F=36.58$, $p<0.001$). Емоційна адаптація найбільше залежить від контролю ($\beta=0.58$, $p<0.001$), резильєнтності ($\beta=0.32$, $p<0.01$) та проблемно-орієнтованого копінгу ($\beta=0.21$, $p<0.05$), що пояснюють 63.6% дисперсії ($R^2=0.636$, $F=38.24$, $p<0.001$). Професійно-мотиваційна адаптація визначається залученістю ($\beta=0.54$, $p<0.001$) та самоефективністю ($\beta=0.36$, $p<0.01$), що пояснюють 58.2% дисперсії ($R^2=0.582$, $F=45.86$, $p<0.001$). Ці результати підкреслюють багатовимірність процесу професійної адаптації та специфічність психологічних ресурсів, що забезпечують різні її аспекти.

На основі результатів констатуючого етапу було розроблено та апробовано програму "Психологічні ресурси професійної стійкості: розвиток життєстійкості студентів медичного коледжу в умовах невизначеності". Програма базувалася на концепції життєстійкості С. Мадді, теорії резильєнтності, принципах позитивної психотерапії та когнітивно-поведінкового підходу. Програма включала 10 групових занять тривалістю 120 хвилин кожне з частотою 2 рази на тиждень, що забезпечило загальну тривалість реалізації 5 тижнів. Структура програми включала п'ять модулів: усвідомлення ресурсів, розвиток компонентів життєстійкості, копінг-стратегії та стресостійкість, професійна ідентичність та самоефективність, соціальна підтримка та інтеграція. Методи роботи включали інформаційні блоки, групові дискусії, вправи з позитивної психотерапії, когнітивну реструктуризацію дисфункціональних переконань, практики майндфулнес та релаксації, роботу з метафоричними картами, аналіз кейсів, складання індивідуальних планів розвитку життєстійкості, домашні завдання у вигляді щоденників самоспостереження. Експериментальну групу склали 28 студентів, що виявили бажання взяти участь після первинної діагностики та продемонстрували низькі або середні показники життєстійкості.

Повторна діагностика через два тижні після завершення програми виявила статистично значущі позитивні зміни за всіма показниками життєстійкості та професійної адаптації. Загальний показник професійної життєстійкості підвищився з 3.71±1.08 до 4.46±0.92 бала (t=3.18, p<0.01, d=0.75), що відповідає переходу від нижче-середнього до середнього рівня. Професійна залученість зросла з 3.84±1.12 до 4.68±0.94 бала (t=3.42, p<0.01, d=0.82), професійний контроль підвищився з 3.76±1.18 до 4.52±1.02 бала (t=2.98, p<0.01, d=0.70), прийняття ризику збільшилося з 3.52±1.24 до 4.18±1.08 бала (t=2.45, p<0.05, d=0.57). Резильєнтність зросла з 24.8±6.4 до 29.6±5.8 бала (t=3.28, p<0.01, d=0.78), що свідчить про посилення здатності до відновлення після стресових впливів.

Показники професійної адаптації також продемонстрували суттєві покращення. Загальний показник адаптації підвищився з 3.33±0.68 до 3.98±0.58 бала (t=4.12, p<0.001, d=1.05), що відповідає великому розміру ефекту за класифікацією Коена. Навчальна адаптація зросла з 3.28±0.78 до 3.92±0.68 бала (t=3.54, p<0.01, d=0.88), соціально-психологічна адаптація підвищилася з 3.64±0.72 до 4.18±0.64 бала (t=3.12, p<0.01, d=0.79), емоційна адаптація покращилася з 2.96±0.88 до 3.68±0.76 бала (t=3.68, p<0.001, d=0.88), професійно-мотиваційна адаптація зросла з 3.42±0.82 до 4.12±0.72 бала (t=3.42, p<0.01, d=0.91). Найбільший приріст виявлено за емоційною адаптацією як найбільш проблемним компонентом, що підтверджує ефективність програми в розвитку ресурсів емоційної регуляції.

Академічна самоефективність підвищилася з 4.28±1.18 до 5.24±1.04 бала (t=3.58, p<0.01, d=0.86), що вказує на посилення переконань студентів у власній здатності справлятися з навчальними завданнями. Проблемно-орієнтований копінг зріс з 2.38±0.54 до 2.84±0.48 бала (t=3.68, p<0.001, d=0.90), що свідчить про формування більш активних стратегій подолання труднощів. Копінг уникнення знизився з 2.52±0.64 до 1.98±0.58 бала (t=3.42, p<0.01, d=0.88), що підтверджує зменшення використання дезадаптивних стратегій уникнення проблем. Розподіл учасників за рівнями життєстійкості суттєво покращився: частка студентів з низьким рівнем зменшилася з 42.9% до 10.7%, з середнім рівнем зросла з 50.0% до 67.9%, з високим рівнем збільшилася з 7.1% до 21.4%. Аналіз індивідуальних траєкторій виявив, що 89.3% учасників продемонстрували підвищення загального показника життєстійкості, для 64.3% учасників приріст становив понад 0.5 бала, що вважається клінічно значущою зміною.

Порівняння динаміки показників експериментальної групи з контрольною групою студентів, що не брали участь у програмі (n=42), підтвердило, що виявлені покращення є результатом саме участі в програмі. В експериментальній групі загальна життєстійкість зросла на 0.75 бала, тоді як в контрольній групі приріст становив лише 0.12 бала (t=3.24, p<0.01). Резильєнтність в експериментальній групі підвищилася на 4.8 бала проти 0.6 бала в контрольній групі (t=3.18, p<0.01). Загальна адаптація зросла на 0.65 бала в експериментальній групі проти 0.08 бала в контрольній групі (t=4.12, p<0.001). Емоційна адаптація покращилася на 0.72 бала проти 0.04 бала (t=3.86, p<0.001). Академічна самоефективність підвищилася на 0.96

бала в експериментальній групі проти 0.18 бала в контрольній групі (t=3.42, p<0.01). Ці дані однозначно підтверджують ефективність розробленої програми. Катамнестичне спостереження за 15 учасниками через 6 тижнів після завершення програми виявило збереження досягнутих результатів: середній показник життєстійкості становив 4.38±0.96 бала, що незначущо відрізняється від показника одразу після програми (t=0.68, p>0.05), що підтверджує стійкість сформованих навичок та переконань.

Таблиця 1

Результати дослідження життєстійкості як предиктора професійної адаптації майбутніх медичних працівників (n=70)

Показники	Результати	Статистика	Висновок
1. Рівень життєстійкості студентів			
Загальна життєстійкість	M=4.15±1.12	Розподіл: Низький – 24.3% Середній – 52.9% Високий – 22.8%	Середній рівень з високою варіативністю
Емоційна адаптація	M=3.34±0.94	Найнижчий компонент адаптації	Проблемна зона студентів
2. Порівняння груп з різною життєстійкістю			
Емоційна адаптація	Низька ЖС: 2.5±0.88 Висока ЖС: 4.3±0.64	t=7.15, p<0.001	Найбільша різниця між групами
Самоефективність	Низька ЖС: 3.54±1.08 Висока ЖС: 5.98±0.87	t=7.12, p<0.001	Суттєвий вплив життєстійкості
Копінг уникнення	Низька ЖС: 2.76±0.62 Висока ЖС: 1.62±0.51	t=5.52, p<0.001	Життєстійкість знижує уникнення
3. Кореляційний аналіз			
Життєстійкість – Емоційна адаптація	r=0.71, p<0.01	Найсильніший зв'язок	Життєстійкість як ресурс емоційної регуляції
Життєстійкість – Самоефективність	r=0.64, p<0.01	Сильний зв'язок	Взаємопідтримка конструктів
Контроль – Копінг уникнення	r=-0.56, p<0.01	Зворотний зв'язок	Контроль знижує уникнення
4. Регресійний аналіз: предиктори адаптації			
Самоефективність	β=0.722, p<0.001	ΔR^2=52.1%	Найпотужніший предиктор
Контроль (компонент ЖС)	β=0.321, p<0.01	ΔR^2=10.3%	Унікальний внесок життєстійкості
Загальна модель	R^2=0.689	F(4,65)=36.42, p<0.001	Пояснює 68.9% дисперсії адаптації
5. Ефективність програми розвитку життєстійкості (n=28)			
Загальна життєстійкість	До: 3.71±1.08 Після: 4.46±0.92	t=3.18, p<0.01 d=0.75	Великий ефект програми
Емоційна адаптація	До: 2.96±0.88 Після: 3.68±0.76	t=3.68, p<0.001 d=0.88	Великий ефект програми
Загальна адаптація	До: 3.33±0.68 Після: 3.98±0.58	t=4.12, p<0.001 d=1.05	Дуже великий ефект програми
6. Порівняння з контрольною групою			
Приріст життєстійкості	ЕГ: +0.75 КГ: +0.12	t=3.24, p<0.01	Ефект саме від програми
Приріст адаптації	ЕГ: +0.65 КГ: +0.08	t=4.12, p<0.001	Підтверджує ефективність

Примітка: ЖС – життєстійкість, ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група, d – величина ефекту Коена

Результати дослідження підтверджують висунуту гіпотезу про життєстійкість як значущий предиктор професійної адаптації майбутніх медичних працівників в умовах невизначеності воєнного стану. Виявлено, що життєстійкість, особливо її компонент контролю, вносить унікальний внесок у пояснення професійної адаптації понад вплив інших психологічних ресурсів, включаючи академічну самоефективність. Це вказує на те, що переконання у можливості впливати на результати подій через власні зусилля є критично важливим для функціонування в умовах об'єктивно обмеженого контролю, характерного для воєнного стану. Різні компоненти адаптації мають специфічні набори предикторів, що підкреслює багатовимірність процесу професійної адаптації та необхідність диференційованого підходу до психологічної підтримки студентів. Розроблена програма розвитку психологічних ресурсів життєстійкості продемонструвала високу ефективність з великими розмірами ефектів за всіма ключовими показниками, що обґрунтовує доцільність її впровадження в систему психологічного супроводу студентів медичних закладів освіти. Практична значущість результатів полягає у можливості використання виявлених закономірностей для раннього виявлення студентів групи ризику дезадаптації та цілеспрямованого розвитку їхніх психологічних ресурсів через структуровані психологічні програми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні динаміки життєстійкості на різних етапах професійного становлення медичних працівників, лонгітюдному дослідженні трансформації життєстійкості на різних етапах воєнного стану та післявоєнного відновлення, розробці диференційованих програм психологічної підтримки з урахуванням виявлених типів дезадаптації.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П., Галян А.І. Особистісні ресурси професійної адаптації майбутніх медичних працівників: концепція та емпірична верифікація. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 28-39. URL:_http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2017_30_5
2. Вірна Ж.П., Іванашко О.Є. Готовність до змін як проспективний конструкт подолання кар'єрного хаосу студентської молоді під час війни в Україні. *Габітус*. Науковий журнал. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 57. С. 85 – 92. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208
3. Гошовська Д., Гошовський Я. Психологічні особливості тривожності й саногенності депривованої особистості. *Психологічні перспективи*. № 39. 2022. С. 56-68. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-hos
4. Іванашко О. Є., Козак А. В., Книш Т. В. Ефективність та результативність освітнього процесу у вищій школі в умовах кризових явищ. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова.* Випуск 91. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 106 – 112. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.22
5. Кіреєва, З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 110-116. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/14-2020/19.pdf
6. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/1/Монографія_Кокун.pdf
7. Психічне здоров'я та резильєнтність особистості : колективна монографія. Академія праці, соціальних відносин і туризму / За заг. ред. : Г. А. Пріба, Л. Є. Бегези Київ : Ф-ОП Гуляєв О.В., 2025. 392 с. DOI 10.5281/zenodo.14765840
8. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібн. Київ: Кондор, 2005. 278 с.
URL:https://shron1.chtyvo.org.ua/Rozov_Vitalii/Adaptyvni_antystresovi_psykhotekhnolohii.pdf
9. Сердюк Л. З. Психологічні технології сприяння позитивному психічному здоров'ю різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: практичний посібник / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, О. А. Чиханцова, В. В. Турбан, та ін. / за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/
10. Титаренко, Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. Київ: Марич, 2009.105 с.
11. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ: Талком, 2021 р. 319 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629/

Залевська Вікторія
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Журавльова Олена
науковий керівник, доктор психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ГЕРІАТРИЧНИХ ПАЦІЄНТІВ У КОНТЕКСТІ ТРАВМИ ВІЙНИ

Постановка проблеми. Війна є потужним соціально-психологічним стресором, який змінює життєві орієнтири, систему цінностей та емоційний стан людей. Особливо гостро ці зміни відчувають особи похилого віку, які через вікові особливості мають обмежені фізіологічні, когнітивні та емоційні ресурси. За таких умов геріатричні пацієнти опиняються в умовах подвійного навантаження — вікового й травматичного, що вимагає глибшого аналізу їхнього психоемоційного стану та пошуку ефективних методів психологічної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психічної травми активно розробляється у вітчизняній та зарубіжній психології. Зокрема, П. Горностай даний феномен трактує як залишкове утворення, що виникає внаслідок інтенсивних афективних переживань, спричинених зовнішніми чинниками, які викликають психічний дискомфорт і чинять патогенний вплив на особистість [3].

Т. Дзюба визначає психотравмуючі події як такі, що руйнують базальне почуття безпеки та підривають контроль над життям, провокуючи розвиток посттравматичних і невротичних розладів [4]. О. Блінов розглядає психологічну травму як індивідуальну реакцію на надмірно стресові події –

військові дії, насильство, стихійні лиха чи тяжкі хвороби. Відсутність ефективних компенсаторних механізмів у літньому віці призводить до домінування деструктивних форм реагування: уникнення, емоційного відсторонення, агресії або соціальної ізоляції [1]. С. Михальська підкреслює, що старість характеризується посиленням тривожності, дратівливості, емоційної черствості та недовірливості [5].

Щоденні життєві труднощі та психологічне напруження, посилені впливом тривалих стресових чинників, спричиняють активне переживання стресу людьми похилого віку [6]. Для людей похилого віку властивий підвищений рівень занепокоєння, що стосується власного життя, суспільних подій, майбутнього та добробуту рідних. Подібна стурбованість, обумовлена процесами старіння, супроводжується зниженням психічної енергії, збідненням внутрішнього змісту психічного життя та більш економним використанням наявних психологічних ресурсів [2]. Попри значний обсяг досліджень, питання переживання травми війни саме геріатричними пацієнтами залишається маловивченим, особливо у контексті вимушеного переселення та адаптації до нових соціальних умов.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних особливостей переживання травми війни геріатричними пацієнтами.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося на базі геріатричного пансіонату міста Луцьк. До вибірки увійшли 60 осіб у віком від 60 до 75 років, серед яких 45% становили чоловіки та 55% – жінки. З метою вивчення особливостей переживання травми війни було використано шкалу психологічного стресу PSM і методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса. Для визначення статистичної значущості відмінностей між групами використовувався критерій Манна – Уітні.

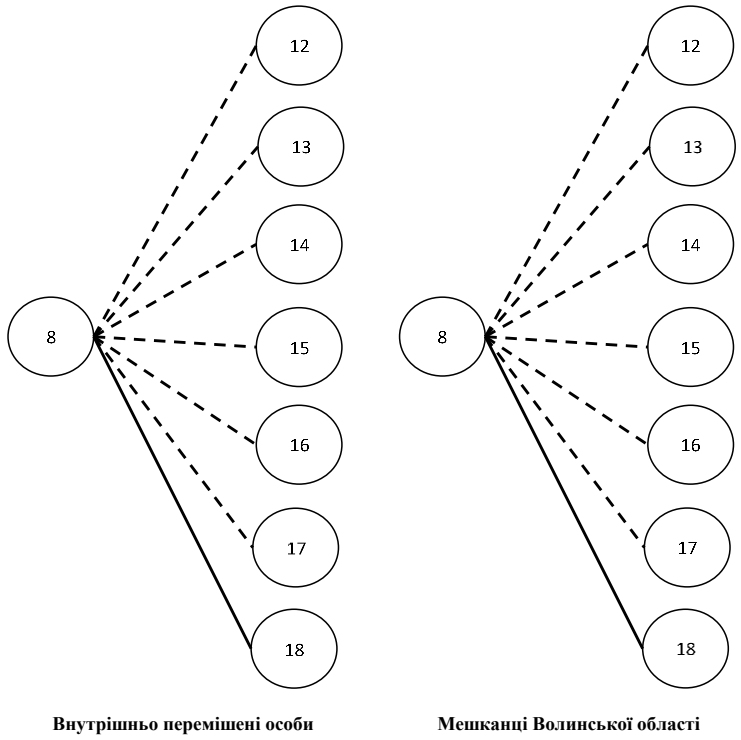
Результати аналізу показників засвідчили, що середній ранг показника стресу у внутрішньо переміщених осіб є значно вищим (41,10), ніж у жителів Волинської області (19,90). Отримане значення критерію U (132,000) та рівень статистичної значущості ($p = 0,000$) підтверджує наявність статистично значущих відмінностей на рівні 0,01. Отже, внутрішньо переміщені особи характеризуються вищим рівнем стресу, що, ймовірно, зумовлено наслідками вимушеного переселення, зміною звичного способу життя та відчуттям соціальної нестабільності.

Виявлено суттєві відмінності між досліджуваними групами за всіма показниками соціально-психологічної адаптації. Особи, які постійно проживають на Волині, продемонстрували вищі середні ранги за показниками емоційного комфорту, адаптивності, прийняття себе, інтернальності, прийняття інших та прагнення до домінування (середні ранги близько 40 і вище). Натомість у внутрішньо переміщених осіб ці показники суттєво нижчі (приблизно 20 балів). Єдиним показником, за яким ВПО мають вищі результати, є ескапізм (40,53 проти 20,47 у місцевих мешканців). Усі виявлені розбіжності є статистично значущими на рівні $p \leq 0,01$. Таким чином, внутрішньо переміщені особи відзначаються зниженим

рівнем соціально-психологічної адаптації, меншим прийняттям себе та інших, нижчим емоційним комфортом і внутрішнім контролем, а також підвищеною схильністю до ескапістської поведінки.

Таким чином, проведене дослідження показало, що внутрішньо переміщені особи, характеризуються значно вищим рівнем тривожності та стресу порівняно з місцевими жителями Волинської області. Виявлені відмінності підтверджують, що вимушене переселення та пов'язані з ним соціально-психологічні виклики істотно впливають на психоемоційний стан цієї категорії осіб. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб у значній мірі порушена, що проявляється у зниженому рівні прийняття себе та інших, емоційному дискомфорті, меншій інтернальності, а також підвищеній схильності до ескапізму.

На рисунку 1.1 висвітлено кореляційні зв'язки між психологічним стресом та соціально-психологічною адаптацією осіб похилого віку.



Умовні позначення:

Позитивні кореляційні зв'язки при $p \leq 0,01$

Негативні кореляційні зв'язки при $p \leq 0,01$

8 – Стрес
12 – Адаптивність
13 – Прийняття себе
14 – Прийняття інших
15 – Емоційний комфорт
16 – Інтернальність
17 – Домінування
18 – Ескапізм

Рис. 1.1. Зв'язки між психологічним стресом та соціально-психологічною адаптацією осіб похилого віку

Кореляційний аналіз підтвердив наявність сильних зворотних зв'язків між рівнем психологічного стресу та основними компонентами соціально-

психологічної адаптації у всіх досліджуваних. У групі ВПО встановлено значущі кореляції між стресом та адаптивністю (r = –0,811; p = 0,000), прийняттям інших (r = –0,850; p = 0,000), прийняттям себе (r = –0,800; p = 0,000), інтернальністю (r = –0,832; p = 0,000), емоційним комфортом (r = –0,872; p = 0,000) і домінуванням (r = –0,818; p = 0,000). Позитивний зв'язок виявлено між стресом та ескапізмом (r = 0,814; p = 0,000). Аналогічні тенденції спостерігаються й серед мешканців Волинської області, проте інтенсивність кореляційних зв'язків у них дещо нижча.

Отже, у внутрішньо переміщених осіб підвищений рівень стресу тісно пов'язаний із зниженням адаптивності, самоприйняття, довіри до інших, емоційного благополуччя, внутрішнього контролю та домінантної поведінки. Зазначене свідчить про те, що стрес значно «підриває» соціально-психологічну адаптацію цієї категорії населення.

У групі пацієнтів геріатричного пансіонату, що є мешканцями Волинської області, констатовано сильні зворотні зв'язки між рівнем стресу та основними складовими адаптації: адаптивність (r = -0,763; p = 0,000), прийняття себе (r = -0,789; p = 0,000), прийняття інших (r = -0,852; p = 0,000), емоційний комфорт (r = -0,790; p = 0,000), інтернальність (r = -0,865; p = 0,000) і домінування (r = -0,733; p = 0,000). Окрім цього, зафіксовано сильний позитивний зв'язок між рівнем стресу і ескапізмом (r = 0,780; p = 0,000), що вказує на тенденцію до уникання стресових ситуацій, замість їх конструктивного вирішення. Таким чином, високий рівень стресу в даній групі негативно впливає на соціально-психологічну адаптацію, знижуючи здатність до пристосування, довіру до інших, емоційну стабільність та відчуття контролю над життєвими обставинами. Паралельно підвищується схильність до ескапістської поведінки – психологічного відсторонення або ігнорування проблем.

Загалом, в обох групах зафіксовано стійкі зворотні зв'язки між рівнем стресу та ключовими компонентами адаптації – адаптивністю, прийняттям себе та інших, емоційним комфортом, інтернальністю та домінуванням. Це свідчить, що підвищений стрес системно послаблює здатність осіб похилого віку до конструктивної адаптації, викликаючи внутрішню дестабілізацію, зниження самоконтролю, довіри до соціального середовища та впевненості у власному впливі на події.

Разом з тим, як у ВПО, так і у мешканців Волині, спостерігається позитивний зв'язок між стресом та ескапізмом, що свідчить про схильність до уникання реальності, емоційного дистанціювання або ігнорування проблем. Подібна стратегія є типовою для осіб, які не володіють достатніми внутрішніми ресурсами для активного подолання стресових ситуацій.

При цьому, в осіб зі статусом ВПО кореляційні зв'язки виявилися сильнішими, що вказує на підвищену психоемоційну вразливість цієї групи. Для них стрес чинить більш руйнівний вплив на процеси адаптації, що зумовлено накладанням травми війни, втрати житла, розриву соціальних зв'язків і тривалого переживання екзистенційної небезпеки, які продовжують впливати навіть у відносно безпечних умовах. В свою чергу, геріатричні пацієнти, які залишаються в звичному середовищі, мають

більшу життєву стабільність і соціальну підтримку, що пом'якшує деструктивний вплив стресу.

Висновки. Таким чином, отримані в ході дослідження, результати підтверджують, що психологічний стрес є визначальним чинником, який порушує соціально-психологічну адаптацію геріатричних пацієнтів, причому внутрішньо переміщені особи відчувають негативний вплив його наслідків значно більше.

Список використаних джерел:

1. Блінов О. А. Психологія бойової психічної травми: *монографія*. Київ : Талком, 2016.
2. Горецька О. Геронтопсихологія : *навчальний посібник для студентів*. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2017. 210 с.
3. Горностай П. П. Колективна травма та групова ідентичність. Психологічні перспективи. *Спеціальний випуск: Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп.* Київ, 2012. С. 89–95.
4. Дзюба Т. М. Психотравмуюча ситуація в життєдіяльності людини: зміст, особливості, наслідки. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К. : Видавництво «Фенікс», 2012. Вип. 15. С. 113-120.
5. Михальська С. А. Психологічні особливості людей похилого віку. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 425–435.
6. Serido J., Almeida D.M., Wethington E. Chronic Stressors and Daily Hassles: Unique and Interactive Relationships with Psychological Distress. *Journal of Health and Social Behavior*. 2004. Vol. 45. P. 17-33

Зінюк Оксана
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
кандидат філософських наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Коширець Віктор
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Депресивні стани, як і інші психічні розлади, несуть за собою непрямий вплив на фізичне здоров'я, а також мають зв'язок із вищим рівнем смертності. Із більш повсякденних наслідків: погіршення функціонування у виконанні повсякденних завдань, роботи та підтримування стосунків. Саме тому варто припускати, що одним із чинників переживання групою людей депресивних розладів є нервово-психічна напруга, рівень якої та дослідження впливу має потребу в актуалізації, зважаючи, що, згідно з останнім дослідженням, кожен восьмий дорослий українець (12,4 %) має симптоми клінічного діагнозу, а згідно моніторингу психічного здоров'я українців в період воєнного стану, депресивний стан фіксують у себе 24 % українців [2].

Зазначається, що рівень поширення депресії серед молодих людей має тенденцію до різкого зростання, зокрема серед жінок. Профілактика та раннє втручання при переживанні депресивних станів молоді набуває пріоритетності, адже період становлення у ранньому дорослому віці передбачає закріплення основних формувань в сферах соціального, емоційного, когнітивного розвитку, а несприятливі результати лікування та роботи із депресивними станами включає більшу ймовірність рецидивів. Процес лікування молоді із депресивними станами має свої особливості та передбачає ступінчасту систему втручання: від коротких психосоціальних інтервенцій із переходом до психотерапії та прийому антидепресантів у випадку високого рівня. Профілактика передбачає роботу із стресовими факторами та іншими чинниками, які сприяють розвитку депресивного стану, саме тому врахування щодо питання рівня нервово-психічної напруги може зіграти роль для попередження та усунення депресивної симптоматики [3].

Зазнають змін такі сфери, як пізнавальна, психомоторна, мотиваційна продуктивна: погіршення концентрації та розподілу уваги, чіткості спостережливості, зниження якості виконання розумових операцій, швидкості сприйняття, переробки та засвоєння інформації; тремтіння та зміна якості мови, проблеми з координацією рухів, сповільненість або метушливість рухів, відчуття виснаження та безсилля; знижується ефективність діяльності (до 50%) та зростає наявність помилок. Мотиви діяльності можуть набувати несвідомого характеру та вчинків: уникнення, ризику, які важко обґрунтувати [1].

Якщо узагальнити, те, як людина реагує на навантаження, тобто як вона переживає стрес, залежить від індивідуальних вимог до продуктивності (ресурсів) цієї людини. Наприклад, здібності, навички, досвід, знання, якісна обізнаність і впевненість у собі, які дозволяють людям позитивно сприймати ситуації та справлятися з ними. Вік і стать, стан здоров'я і поточний психічний стан також є вимогами до успішності. Іншими словами: якими різними є люди, настільки різними є їхні психологічні, фізичні, генетичні та соціальні умови для переживання стресу. Тому кожна людина по-різному реагує на напругу і по-різному її переживає. У цьому відношенні ідентичний рівень стресу може кинути виклик і мотивувати одну людину, тоді як він може пересилити іншу людину, оскільки її передумови є іншими. І навіть одна й та сама особа може по-різному займатися тим самим завданням у різний час, наприклад, вранці, коли вона ще відпочила, на відміну від вечора, коли вона вже втомлена, відповідно психічна напруга буде в той чи інший момент різною [5].

Згідно теорії тристоронньої моделі афективного впливу Кларка-Уотсона, депресія та тривожні стани поділяють істотний компонент загального афективного дистресу, вони можуть бути диференційовані на основі факторів, специфічних для кожного синдрому. Стрес може викликати дисбаланс нейронної схеми, що підпорядковує пізнання, прийняття рішень, тривогу та настрій, що може збільшити або зменшити вираження цих форм поведінки та поведінкових станів. Цей дисбаланс, у

свою чергу, впливає на системну фізіологію через нейроендокринні, вегетативні, імунні та метаболічні медіатори. У короткостроковій перспективі ці зміни можуть бути адаптивними; Але, якщо загроза проходить і поведінковий стан зберігається разом зі змінами нейронної схеми, така дезадаптація вимагає втручання з поєднанням фармакологічної та поведінкової терапій [4].

Відмічаючи зв'язок переживання тривожно-депресивних станів та нервової напруги, варто звернути увагу на наявну ситуацію щодо поширення цих показників в Україні за останній рік, які можна відслідкувати завдяки програмі МОЗ України. Згідно одного із останніх анкетувань українців, які стосуються самовідчуття, про наявність тривожності та напруги повідомляють 50% респондентів, а про відчуття депресивного стану 24%, а спеціалісти із сфери надання психологічної допомоги свідчать про наявність у своїх клієнтів цих станів у 90% та 60% звернень відповідно [2].

Визнано, що стрес є одним з основних факторів, що сприяють хронічним розладам і втраті продуктивності. Тривалий вплив стресу був пов'язаний з різними проблемами зі здоров'ям, такими як серцеві захворювання, ожиріння, діабет, інсульт та депресія. Відповідно до інтеграційної моделі стресу, центральним елементом є проблема, що ставить перед людиною необхідність прийняття рішень, спричиняючи зміни в діяльності – як збільшення, так і обмеження. З появою проблеми, складнощі з її вирішенням викликають напругу функцій організму. У випадку нерозв'язання проблеми, напруга триває або зростає, приводячи до розвитку стресу. Оцінка стресу на ранній стадії важлива профілактично, щоб запобігти наслідкам погіршення здоров'я під його впливом [1].

Розуміючи дію, вплив та наслідки переживання людиною нервово-психічної напруги як фактору розвитку і депресивних станів, і інших захворювань, варто звернути увагу на заходи, які можна вжити як профілактично, так і при лікуванні депресивного стану. Розглядаючи нервово-психічну напругу як чинник, що провокує такі стани, важливим є впровадження впливу на послаблення рівня нервово-психічної напруги, зокрема, і на чинники, які на неї впливають: біологічні, соціально-психологічні, фонові; згідно іншої класифікації: психологічні, фізичні, генетичні та соціальні умови переживання стресу. Припускаємо, що заходи надання психологічної допомоги здатні впливати на декілька із них, в тій чи іншій мірі: на психологічні, фізичні, соціальні умови переживання. Для найоптимальнішого рівня попередження впливу психічної напруги на ментальний стан людини, найбільш ефективним є впровадження комплексних заходів впливу: через психологів, психотерапевтів, тренінгових груп, психіатрів та сімейних лікарів, організацій, що відповідають за умови праці, юридичних установ, соціальні установи, які впливають на добробут та сферу обслуговування тощо.

На думку експертів, для покращення ставлення українців до психічного здоров'я та психологічної допомоги необхідно вживати комплексних заходів, а саме: підвищувати обізнаність громадськості щодо важливості

психічного здоров'я, методів виявлення психологічних проблем та місць психологічної допомоги через рекламні кампанії й позитивні відгуки пересічних громадян; підтримувати ініціативи національного рівня, в тому числі впровадження національного плану відновлення та підтримки психічного здоров'я українців; підвищити комфортність отримання психологічних послуг та сформувати довіру до спеціалістів, контролюючи процес ліцензування надавачів психологічної допомоги. Брак ресурсів, нестача кваліфікованих працівників та упередження, пов'язані з психічними розладами, часто є перешкодами для отримання лікування.

Таким чином, депресія має сильний вплив майже на всі аспекти життя людини як складний багатофакторний розлад зі специфічними симптомами та ознаками. Особи з наявністю депресивних розладів мають труднощі з вербалізацією переживань, часто стикаються зі стигматизацією, не отримують достатньої уваги до особливостей їхнього стану і не завжди здатні проявляти турботу щодо власного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Наугольник Л. Б. Психологія стресу. Львів: Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2015. 324 с.
2. Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, 23–24 березня 2023 року) .Луцьк: Вежа-Друк, 2023. 284 с.
3. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посібн. Київ : Кондор, 2005. 278 с.
4. Depression in young people / A. Thapar et al. The Lancet. 2022.
URL: https://doi.org/10.1016/s0140-6736(22)01012-1.
5. Markowitz J. C. Depression in context: strategies for guided action. American journal of psychiatry. 2003. Vol. 160, no. 7. P. 1366.

Зубаль Марина
студентка 4 курсу,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВТРАТУ

В умовах сучасної України проблема психологічної реабілітації підлітків, які пережили втрату, набуває особливої актуальності. Повномасштабна війна, внутрішня та зовнішня міграція, тривала розлука з батьками, втрата дому, руйнування соціальних зв'язків та смерть близьких перетворили переживання горя на масовий досвід. За даними міжнародних та українських інституцій, понад 1,5 мільйона дітей і підлітків стикаються з прямими або опосередкованими наслідками війни, що зумовлює підвищений рівень тривожності, емоційної нестабільності, почуття безпорадності й страху повторної втрати. У цих умовах психологічна

реабілітація перестає бути точковою допомогою й перетворюється на елемент національної безпеки та стратегії відновлення країни.

Підлітки є носіями майбутнього соціального, економічного та культурного потенціалу, тому їхня незавершена робота із втратою не лише шкодить особистісному розвитку, але й створює ризики формування покоління з порушеними моделями довіри, взаємодії та самоцінності. За наявності психотравми дитина як правило замикається в собі або, навпаки, проявляє не притаманну їй активність; залежно від віку відтворює в іграх ситуації власного травматичного досвіду. Інколи спостерігаються порушення сну, втрата апетиту або патологічно підвищене відчуття голоду, агресивна поведінка або апатія, регресивна поведінка (регрес на ранні етапи розвитку: смоктання пальця, у ліжку постійне перебування в «позі ембріона», підвищена плаксивість і не притаманна дитині потреба в погладжуванні та фізичному контакті, виражене почуття провини і труднощі з увагою та зосередженістю). Всі зазначені сигнали свідчать про те, що дитина потребує допомоги Таким чином, реабілітаційні програми повинні функціонувати не епізодично, а системно у закладах освіти, молодіжних центрах, громадах і сім'ях [2, с.154].

Особливої уваги потребує питання посттравматичного зростання, яке є перспективним напрямом реабілітаційної роботи. На відміну від традиційного підходу, що спрямований лише на усунення негативних наслідків, концепція посттравматичного зростання передбачає, що переживання втрати може стати поштовхом для розвитку нових цінностей, зміцнення внутрішніх ресурсів, зростання автономності, емпатії та зрілості. У підлітковому віці це проявляється у формуванні соціально відповідальної позиції, готовності допомагати іншим, розвитку усвідомлених життєвих пріоритетів та переоцінці сенсу стосунків.

Підлітковий вік є одним із найбільш складних етапів становлення особистості, оскільки характеризується активним формуванням емоційної сфери, становленням ідентичності, пошуком життєвих смислів і розвитку самостійності. Втрата значущої людини в цей період виступає сильним психотравмувальним чинником, що руйнує відчуття безпеки та послідовності життєвого досвіду, порушує механізми саморегуляції та ускладнює процес соціалізації. За відсутності належної психологічної підтримки переживання втрати може призвести до деструктивних поведінкових реакцій, порушень самооцінки, емоційної ізоляції, депресивних станів і стійких особистісних деформацій [1, с.169].

Психологічні наслідки втрати у підлітковому віці охоплюють емоційну, когнітивну та соціально-поведінкову сфери. Типовими емоційними проявами є смуток, провина, страх, гнів, апатія та заперечення того, що сталося. Когнітивні зміни часто проявляються у викривлених переконаннях, спрямованих на самозвинувачення, переживанні несправедливості та руйнуванні образу майбутнього. Соціальні наслідки проявляються у труднощах спілкування, униканні контактів, втраті інтересу до навчання та зниженні соціальної активності. Ці реакції часто зберігаються тривалий час

і формують основу для дезадаптації, особливо якщо підліток не отримує підтримки.

Розуміння процесу переживання втрати спирається на теоретичні концепції, розроблені провідними психологами. З. Фройд трактував горювання як процес поступового відв'язування психічної енергії від утраченого об'єкта, що потребує часу й внутрішньої роботи. Е. Кюблер-Росс [4] визначила етапність переживання втрати заперечення, гнів, торг, депресія, прийняття та довела, що перехід між ними не є лінійним, особливо у підлітковому віці. Модель Дж. Боулбі [3] підкреслює значення прив'язаності: руйнування зв'язку з емоційно значущою фігурою загрожує стабільності «Я-концепції» підлітка, а відсутність нового надійного об'єкта прив'язаності посилює внутрішній хаос і втрату життєвих орієнтирів. Ці положення пояснюють, чому підлітки є особливо вразливими вони ще не сформували повноцінних механізмів саморегуляції та стратегії подолання стресу.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження підтверджують складність переживання втрати. У дослідженні взяли участь 15 підлітків віком 13–16 років, які пережили втрату значущої особи протягом останніх трьох років. За даними анкетування, 73 % респондентів зазначили істотні зміни у власному емоційному стані, а у 47 % гостра фаза переживання тривала понад шість місяців. 53 % учасників продемонстрували зниження самооцінки, що свідчить про втрату внутрішніх опор. Згідно з методикою «САН», 40 % респондентів мають низький рівень активності, який поєднується з апатією, втомою та емоційним виснаженням. Аналіз копінг-стратегій засвідчив домінування уникання (40 %) і неконтрольованих емоційних реакцій (27 %), тоді як конструктивні способи подолання втрати використовують лише 13 % підлітків. Ці результати підтверджують необхідність професійного супроводу, оскільки більшість підлітків не володіють достатніми ресурсами для самостійного подолання травматичного досвіду.

Психологічна реабілітація підлітків, які пережили втрату, повинна бути системною, поетапною та індивідуалізованою. Її завданнями є нормалізація емоційного стану, розвиток здатності розпізнавати й виражати власні почуття, формування адекватної самооцінки, переосмислення травматичного досвіду, відновлення довіри до світу й побудова нових життєвих перспектив. У реабілітаційній роботі ефективними є арт-терапія, наративні методики, тілесно-орієнтована терапія, когнітивно-поведінкова корекція, групові форми підтримки та психоедукація. Особливу роль відіграє створення безпечного середовища, де підліток має право на емоційний вираз без осуду та примусу. Підтримуюче оточення дозволяє знизити рівень емоційної напруги й поступово інтегрувати пережитий досвід у структуру особистості.

Важливим етапом реабілітації є робота з почуттям провини, яке часто супроводжує втрату, та з хибними переконаннями, що підсилюють самозвинувачення. Корекція цих установок сприяє зменшенню внутрішнього конфлікту та дозволяє підлітку повернути почуття контролю

над власним життям. Важливе місце посідає також формування часової перспективи: підліток має навчитися дивитися у майбутнє, ставити реалістичні цілі та поступово повертатися до продуктивної діяльності.

Значущим компонентом реабілітаційної роботи є залучення сім'ї. Саме родина створює емоційний простір, у якому підліток або відновлюється, або зазнає повторної травматизації. Психологічне консультування батьків допомагає уникнути знецінення переживань підлітка, формує адекватні моделі підтримки та створює передумови для стабілізації сімейного середовища.

Важливо розуміти, що втрата ніколи не зникає безслідно вона інтегрується у структуру досвіду та може стати одним із фундаментальних компонентів життєвої історії людини. Завдання психолога полягає не в тому, щоб стерти біль, а в тому, щоб допомогти підліткові навчитися співіснувати з ним, розуміти власні реакції, знаходити смисли там, де, здавалося б, їх не може бути. Завдяки цьому біль перестає визначати поведінку та світосприйняття, а трансформується у ресурс, що сприяє розвитку емпатії, самосвідомості та здатності приймати життєві зміни. Психологічна реабілітація також сприяє формуванню стійкості до майбутніх життєвих випробувань. Підліток, який отримав підтримку та зміг конструктивно опрацювати пережиту втрату, зазвичай демонструє вищу здатність до саморегуляції, стресостійкості, відповідальності та емоційної зрілості. Це означає, що реабілітаційна робота не лише компенсує наслідки травми, а й підсилює особистісний потенціал, допомагає віднайти внутрішні ресурси та сформувати більш усвідомлене ставлення до життя [1, с.56].

Отже, психологічна реабілітація підлітків, які пережили втрату, є складним і багатокомпонентним процесом, спрямованим не лише на зменшення інтенсивності негативних переживань, а й на формування здатності жити з новим досвідом. Ефективна реабілітація дозволяє підліткові відновити внутрішні ресурси, переосмислити втрату, повернути почуття безпеки та вибудувати нову життєву перспективу. Її результатом стає не повернення до попереднього стану, а формування більш стійкої, зрілої та ресурсної особистості, здатної приймати виклики майбутнього.

Список використаних джерел:

1. Андрієвська В. М. Психологічна реабілітація дітей, які пережили травматичний досвід війни. Київ, 2024. 280 с.
2. Прохор Н. В. Психологічна підтримка підлітків у кризових ситуаціях. Київ, 2023. 190 с.
3. Bowlby J. Attachment and Loss. New York, 1980. 462 p.
4. Kübler-Ross E. On Death and Dying. New York, 1969. 288 p.

Іванашко Оксана
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ КОВІТАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК УМОВА СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗВО

Формування безпечного освітнього середовища у закладах вищої освіти є актуальним завданням сучасної української освіти, особливо в умовах викликів воєнного стану. Безпечне освітнє середовище не може бути створене лише через нормативні документи чи адміністративні розпорядження – воно потребує формування особливої культури взаємодії, яка б ґрунтувалася на гуманістичних цінностях, взаємоповазі, емпатії, толерантності. Концепт ковітальної взаємодії, який передбачає спільне проживання життєвого досвіду, взаємопідтримку, діалогічність, здатність "бути-разом" [9], пропонує теоретичну основу для такої культури. Проте питання формування культури ковітальної взаємодії як системної умови створення безпечного освітнього середовища залишається недостатньо розробленим і потребує теоретичного осмислення та практичної операціоналізації. Метою статті є обґрунтування структури, принципів та етапів формування культури ковітальної взаємодії у закладах вищої освіти як системної умови створення безпечного освітнього середовища.

Культура ковітальної взаємодії як системний феномен має розглядатися у контексті організаційної культури закладу вищої освіти, яка визначає "як ми тут робимо речі", які цінності домінують, які норми поведінки є прийнятними, як будуються стосунки між людьми. Методологічною основою розуміння культури ковітальної взаємодії є гуманістична парадигма психології, яка передбачає визнання цінності кожної особистості, повагу до її гідності, діалогічність, толерантність, сприяння самореалізації [2]. Балл Г.О. підкреслює, що гуманістичні орієнтири мають бути не декларативними, а реально втіленими у повсякденній практиці взаємодії, що і становить суть культури взаємодії в освітньому закладі.

Структурно культура ковітальної взаємодії включає кілька взаємопов'язаних компонентів. Ціннісно-смисловий компонент визначає глибинні основи взаємодії – які цінності є пріоритетними для спільноти. Згідно з гуманістичною парадигмою [2], центральними цінностями є самоцінність особистості, діалогічність, толерантність, взаємопідтримка. Ці цінності мають бути не лише задекларовані в документах, але й інтеріоризовані членами спільноти, тобто стати внутрішніми переконаннями, що направляють поведінку. Шаюк О. [9] підкреслює, що у полі ковітальної взаємодії особливої ваги набуває толерантність як здатність приймати іншого з його унікальністю при збереженні власної ідентичності, що створює основу для продуктивного діалогу різноманітності.

Нормативно-регулятивний компонент культури ковітальної взаємодії включає формальні та неформальні норми, правила, процедури, які

регулюють взаємодію в освітньому просторі. Цюман Т.П. та Бойчук Н.І. [8] у Кодексі безпечного освітнього середовища конкретизують такі норми: заборона будь-яких форм насильства, дискримінації; процедури реагування на порушення; механізми підтримки постраждалих; права та обов'язки всіх учасників освітнього процесу. Важливо, що ці норми мають створюватися партисипативно, за участі всіх суб'єктів освітнього процесу, що забезпечує їх легітимність та дієвість. Норми є "правилами гри", які роблять взаємодію передбачуваною, зрозумілою, безпечною для всіх учасників.

Комунікативно-поведінковий компонент культури ковітальної взаємодії проявляється у конкретних практиках спілкування та поведінки учасників освітнього процесу. Агарков О.А. та Буканов Г.М. [1] визначають конструктивну психологічну взаємодію як таку, що характеризується відкритістю, чесністю, емпатією, взаємоповагою, здатністю слухати і чути іншого. Богдан Ж. [3] підкреслює важливість комунікативної гнучкості як здатності адаптувати стиль спілкування залежно від ситуації та співрозмовника. Культура ковітальної взаємодії передбачає розвиток таких комунікативних компетентностей у всіх учасників освітнього процесу через навчання, тренінги, рефлексію власного досвіду. При цьому принципово важливою є діалогічність як рівноправне спілкування, де і викладач, і студент є суб'єктами, співавторами освітнього процесу [6]. Папуча М.В. та Наконечна М.М. обґрунтовують методологічні орієнтири інтерсуб'єктної взаємодії, яка передбачає визнання суб'єктності іншого, що є фундаментальною основою ковітальної взаємодії.

Організаційно-середовищний компонент культури ковітальної взаємодії включає фізичний простір, організаційні структури, процедури, ресурси, які підтримують або утруднюють ковітальну взаємодію. Міжнародні дослідження [10] показують роль неформальних освітніх просторів у сприянні соціальній інтеграції та благополуччю студентів. Простори для неформального спілкування, відпочинку, спільної діяльності створюють можливості для природної, невимушеної взаємодії, яка є основою формування довірчих стосунків та почуття приналежності до спільноти. Організаційні структури (психологічна служба, омбудсмен, студентське самоврядування) та процедури (механізми скарг, медіації, підтримки) мають бути доступними, зрозумілими, ефективними, що створює відчуття, що у разі проблеми є куди звернутися і отримати допомогу.

Формування культури ковітальної взаємодії ґрунтується на кількох принципах, які визначають загальну стратегію цього процесу. Принцип гуманістичної спрямованості передбачає, що в центрі всіх дій та рішень перебуває людина з її потребами, правами, гідністю [2]. Це означає, що будь-які зміни в організації освітнього процесу мають оцінюватися з точки зору їх впливу на благополуччя, розвиток, безпеку учасників. Принцип діалогічності передбачає, що культура не нав'язується згори, а формується через діалог різних суб'єктів освітнього процесу, врахування їхніх позицій, потреб, очікувань. Це узгоджується з методологічними орієнтирами

інтерсуб'єктної взаємодії [6], які наголошують на рівноправності учасників діалогу.

Принцип партисипативності означає залучення всіх учасників освітнього процесу до формування культури ковітальної взаємодії. Студенти, викладачі, адміністрація, технічний персонал – всі є співтворцями культури через свої щоденні дії, вибори, стосунки. Партисипативний підхід забезпечує легітимність та дієвість культурних норм, оскільки люди більше підтримують те, у створенні чого вони брали участь. Принцип системності передбачає, що формування культури ковітальної взаємодії не обмежується окремими заходами чи ініціативами, а є комплексним процесом, який охоплює всі рівні та аспекти життя закладу вищої освіти: від стратегічного планування до повсякденних практик взаємодії, від навчального процесу до неформального спілкування. Принцип контекстуальності означає врахування специфічного контексту, в якому функціонує заклад вищої освіти: його історії, традицій, викликів, можливостей. Особливо це актуально в умовах воєнного стану в Україні [7], коли формування культури ковітальної взаємодії має враховувати травматичний досвід учасників, посилену потребу у підтримці, специфічні виклики дистанційного навчання, евакуацій.

Процес формування культури ковітальної взаємодії може бути концептуалізований як послідовність етапів, кожен з яких створює основу для наступного. Етап усвідомлення передбачає розуміння необхідності змін, усвідомлення проблем існуючої культури взаємодії (якщо вона деструктивна чи індиферентна), бачення бажаного стану. На цьому етапі важлива діагностика існуючого стану культури взаємодії через опитування, фокус-групи, спостереження, аналіз випадків порушення безпеки. Результати діагностики стають основою для усвідомленого прийняття рішення про необхідність змін та визначення напрямів цих змін. Етап планування включає розробку стратегії та конкретного плану дій з формування культури ковітальної взаємодії. На цьому етапі важлива партисипативність – залучення представників різних груп учасників освітнього процесу до розробки плану, що забезпечує врахування різних потреб та позицій. План має включати як короткострокові дії (тренінги, інформаційні кампанії), так і довгострокові зміни (перегляд організаційних структур, процедур, політик). Важливим елементом планування є визначення індикаторів успішності, за якими можна буде оцінити прогрес у формуванні культури ковітальної взаємодії.

Етап реалізації передбачає впровадження запланованих дій на різних рівнях. На рівні ціннісно-смислового компоненту це може бути робота з усвідомленням та інтеріоризацією гуманістичних цінностей через дискусії, рефлексивні практики, приклади-кейси, особистий приклад лідерів [2]. На рівні нормативно-регулятивного компоненту – розробка та впровадження Кодексу безпечного освітнього середовища, процедур реагування на порушення, механізмів підтримки [8]. На рівні комунікативно-поведінкового компоненту – навчання конструктивній комунікації, розвиток soft skills, практика діалогічної взаємодії в освітньому процесі [1; 3]. На

рівні організаційно-середовищного компоненту – створення неформальних просторів для взаємодії, реорганізація процедур, забезпечення доступності психологічної підтримки [10]. Максименко С.Д. [5] підкреслює, що взаємодія має досліджуватися генетико-креативним методом, який передбачає розгляд становлення та розвитку у часі, що означає необхідність тривалої, послідовної роботи, а не одноразових заходів.

Етап інтеграції передбачає, що нові практики, норми, цінності стають частиною повсякденного життя закладу вищої освіти, інтегруються у «ДНК» організації. На цьому етапі культура ковітальної взаємодії перестає бути чимось новим, що вимагає спеціальних зусиль, а стає природним способом взаємодії, який відтворюється автоматично. Важливими механізмами інтеграції є соціалізація нових членів спільноти (першокурсників, нових викладачів) через введення у культуру взаємодії, передачу цінностей та норм; підтримка та заохочення поведінки, яка відповідає культурі ковітальної взаємодії; реагування на відхилення від норм через конструктивну критику, медіацію, за необхідності – санкції. Етап рефлексії та корекції передбачає постійний моніторинг стану культури ковітальної взаємодії, оцінку ефективності впроваджених змін, виявлення нових викликів та проблем. Культура не є статичним станом, вона постійно еволюціонує під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, тому потребує постійної рефлексії та корекції. Методами моніторингу можуть бути повторні опитування, фокус-групи, аналіз випадків, спостереження за динамікою показників благополуччя студентів та викладачів.

Формування культури ковітальної взаємодії вимагає активної участі різних суб'єктів освітнього процесу, кожен з яких має свою специфічну роль. Адміністрація закладу вищої освіти відіграє ключову роль у стратегічному плануванні, створенні організаційних умов, розподілі ресурсів, легітимації змін. Лідерство адміністрації у формуванні культури ковітальної взаємодії означає не лише декларування цінностей, але й їх особисте втілення у взаємодії з викладачами та студентами, що створює модель для наслідування. Адміністрація має забезпечити системність підходу, інтеграцію формування культури ковітальної взаємодії у стратегічні документи закладу, політики, процедури оцінювання якості освіти.

Викладачі є безпосередніми носіями та трансляторами культури ковітальної взаємодії у освітньому процесі. Їхня роль полягає не лише у передачі знань, але й у створенні на заняттях атмосфери психологічної безпеки, діалогу, взаємоповаги. Борець Ю.В. [4] підкреслює ключові аспекти формування психологічно безпечного простору, які значною мірою залежать від дій викладача: емпатійне ставлення до студентів, готовність підтримати у складних ситуаціях, справедливе оцінювання, заохочення різноманітності думок. Викладачі мають розвивати власні комунікативні компетентності [1; 3], усвідомлювати свою роль як моделей гуманістичного ставлення до людини. Важливою є також підтримка самих викладачів, оскільки вони також перебувають під впливом стресогенних факторів,

особливо в умовах воєнного стану [7], і потребують ресурсів для збереження власного благополуччя та здатності підтримувати інших.

Студенти є не пасивними об'єктами культури ковітальної взаємодії, а активними співтворцями цієї культури. Їхня роль полягає у практикуванні ковітальної взаємодії у стосунках між собою, участі у створенні норм та правил спільного життя, підтримці однокурсників, реагуванні на порушення безпеки. Студентське самоврядування може відігравати важливу роль у формуванні культури ковітальної взаємодії через організацію заходів, які сприяють згуртуванню спільноти, підтримку студентів, які опинилися у складних обставинах, участь у розробці та моніторингу дотримання кодексів поведінки. Важливим є розвиток у студентів усвідомлення їхньої співвідповідальності за атмосферу у закладі освіти, за безпеку та благополуччя кожного члена спільноти.

В умовах воєнного стану в Україні формування культури ковітальної взаємодії набуває особливої специфіки та актуальності. Собченко Т.М., Кін О.М., Ворожбіт-Горбатюк В.В. [7] підкреслюють, що війна створює унікальні виклики: психологічну травматизацію, втрату близьких, постійну тривогу, руйнування звичного способу життя. За таких умов ковітальна взаємодія стає не просто бажаною характеристикою освітнього середовища, а необхідною умовою виживання, збереження людяності, підтримки ментального здоров'я. Спільне проживання травматичного досвіду, взаємопідтримка, можливість ділитися переживаннями без страху осуду – все це стає критично важливим. Культура ковітальної взаємодії в умовах війни означає створення "островка стабільності та безпеки" у стінах закладу освіти, де люди можуть відчути підтримку, зрозуміти, що вони не самотні у своїх переживаннях, знайти сили продовжувати. При цьому важлива гнучкість норм та процедур, врахування того, що люди перебувають у різних станах, мають різні можливості, потребують індивідуального підходу. Культура ковітальної взаємодії в умовах війни – це культура співчуття, солідарності, взаємодопомоги, де кожен дбає не лише про себе, але й про іншого, де цінності життя, свободи, людяності є пріоритетними.

Висока невизначеність, мінливість, непередбачуваність, які проявляються в умовах воєнного стану, особливого значення надають психологічним ресурсам особистості, які підтримують не лише індивідуальне функціонування, але й здатність до продуктивної взаємодії з іншими. Серед таких ресурсів провідне місце займають резильєнтність та готовність до змін.

Розширюючи розуміння цього феномену, Virna Zhanna, Ivanashko Oksana, Lysenko Svitlana [11] досліджують ціннісні координати резильєнтності студентів під час воєнного стану в Україні. Дослідники показують, що резильєнтність пов’язана з певними ціннісними орієнтаціями: цінністю життя, родини, свободи, солідарності, патріотизму. Студенти, які мають чітку систему цінностей, краще справляються зі стресом, знаходять сенс навіть у складних обставинах. Ковітальна взаємодія в освітньому просторі може сприяти формуванню та підтримці ціннісних

орієнтацій через діалог, обмін досвідом, спільні рефлексії над подіями, що відбуваються.

Формування культури ковітальної взаємодії є системною умовою створення безпечного освітнього середовища у закладах вищої освіти, оскільки інтегрує ціннісні орієнтації, норми поведінки, комунікативні практики та організаційні механізми у єдину систему, яка визначає якість міжособистісних стосунків та атмосферу в освітньому просторі. Структурно культура ковітальної взаємодії включає ціннісно-смисловий, нормативно-регулятивний, комунікативно-поведінковий та організаційно-середовищний компоненти, кожен з яких вимагає цілеспрямованого розвитку. Процес формування культури ковітальної взаємодії є послідовним та тривалим, включає етапи усвідомлення, планування, реалізації, інтеграції та рефлексії, і ґрунтується на принципах гуманістичної спрямованості, діалогічності, партисипативності, системності та контекстуальності. Успішність формування культури ковітальної взаємодії залежить від активної участі всіх суб'єктів освітнього процесу – адміністрації, викладачів, студентів, кожен з яких має свою специфічну роль у цьому процесі. В умовах воєнного стану в Україні формування культури ковітальної взаємодії набуває особливої актуальності як механізм підтримки ментального здоров'я, збереження людяності, створення простору стабільності та безпеки посеред хаосу та невизначеності, що робить це завдання не лише педагогічним, але й морально-етичним імперативом сучасної української освіти.

Список використаних джерел:

1. Агарков О.А., Буканов Г.М. Конструктивна психологічна взаємодія: теоретичний аспект. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. № 1. 2024. С. 3-10.
URL: http://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology/article/view/887/866

2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : «Волинь», 2008. 232 с.

3. Богдан Ж. Комунікативна гнучкість як компонент soft skills майбутніх фахівців у контексті психосоціальної ковітальної взаємодії. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії* : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С. 96-98.
URL: http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/Zbirnik-III-Vseukr.konf.-Ternopil-2025.pdf

4. Борець Ю. В. Формування психологічно безпечного простору у закладах вищої освіти: ключові аспекти. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, 07 березня 2025 р. / Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, Ф. І. Полянський, Н. Б. Стрийвус, Г. І. Герасимчук, М. І. Чорна.* Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2025. С. 423- 426.
URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51514/1/Kozyr_MV_tezy_BOS_FPO_2025.pdf

5. Максименко С.Д. Генетико-креативний метод психологічного вивчення взаємодії учасників освітнього простору. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка.* Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. С. 7- 16.

URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176/1/Психологічні%20виміри%20особистісної%20взаємодії%20суб'єктів%20освітнього%20простору%20в%20контексті%20гуманістичної%20парадигми.pdf

6. Папуча М.В., Наконечна М.М. Методологічні орієнтири дослідження інтерсуб'єктної взаємодії в психології. *Психологічний часопис*. 2019. Том 5. № 8. С. 277–294. URL: http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/655

7. Собченко Т.М., Кін О.М., Ворожбіт-Горбатюк В.В. Створення безпечного освітнього середовища у закладах освіти в умовах воєнного стану. *Новий колегіум.* 2023. № 3. С.39–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2023_3_10

8. Цюман Т. П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. [за заг. ред. Цюман Т. П.]. Київ, 2018. С. 8-11 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/21kbos.pdf

9. Шаюк О. Контекстність толерантності в полі ковітальної взаємодії. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 30 квітня 2025 р.).* Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С. 201- 203. URL: http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/Zbirnik-III-Vseukr.konf.-Ternopil-2025.pdf

10. Geister S., Aschenberger F.K., Çetinkaya-Yıldız E., Apaydın S. The role of informal learning spaces in promoting social integration and wellbeing in higher education. *Frontiers in Education*, 10. 2025. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1637874

11. Zhanna Virna, Oksana Ivanashko , Svitlana Lysenko Coordenadas de valor da resiliência dos alunos sob lei marcial na Ucrânia. Educere Et Educare. v. 19 n. 49 (2024): Dossiê Educação universitária, conflitos, fronteiras e cooperação: perspectivas interdisciplinares. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. C. 60-85. DOI: 10.48075/educare.v19i49.33276

Каленик Юлія
здобувач освіти ОС Бакалавр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ІСПИТІВ

Актуальність дослідження. Період складання іспитів є одним із найбільш напружених та емоційно складних етапів навчання студентів. У цей час зростають вимоги не тільки до когнітивних функцій, таких як концентрація, пам'ять і логічне мислення, але й до здатності ефективно керувати внутрішнім напруженням. У таких умовах зазвичай іспитова тривожність виявляється однією з найвагоміших перепон на шляху до успішного навчання, впливаючи на академічні результати та якість життя студентів.

Проблема набуває особливої актуальності сьогодні, коли кількість студентів із високим рівнем тривожності перед іспитом постійно зростає. Це зумовлено темпом навчального процесу, інформаційним

перенавантаженням, конкуренцією, дефіцитом часу та змінами умов навчання. Нестабільність соціально-економічної ситуації, дистанційні формати навчання, невизначеність майбутнього – усе це лише підсилює внутрішнє напруження та сприяє розвитку емоційних труднощів. Тому потреба в ефективній психологічній підтримці студентів під час підготовки до контрольних і підсумкових випробувань є сьогодні не просто актуальною, а необхідною.

Тривожність під час підготовки до іспитів має багатовимірний вплив на молодь. Вона не лише ускладнює засвоєння навчального матеріалу та знижує якість інтелектуальної діяльності, але й стає причиною погіршення емоційного стану. На емоційному рівні тривога може проявлятися в підвищеній дратівливості, відчутті виснаження, напруженні та страху перед можливою невдачею. Тривога нерідко супроводжується соматичними проявами, такими як безсоння, головний біль, дратівливість чи навіть виснаження. Без належної корекції вона може перерости у хронічний стрес або тривожні розлади, які суттєво ускладнюють адаптацію до навчального середовища.

Розробка та впровадження ефективних методів корекції тривожності сприяє не лише підвищенню іспитової успішності, але й розвитку навичок саморегуляції, стресостійкості, формуванню позитивного навчального досвіду, покращенню психологічного благополуччя студентів.

Актуальність дослідження зумовлюється потребою глибшого розуміння механізмів впливу іспитової тривожності на інтелектуальну й емоційну сферу студентів, а також визначенням ефективних методів її корекції. Вивчення цього питання сприятиме створенню комплексних програм підтримки, які поєднуватимуть психологічні, освітні та організаційні підходи, спрямовані на зниження рівня тривожності та формування здорових адаптивних стратегій поведінки.

Мета дослідження. Визначити ефективні методи психологічної корекції іспитової тривожності у студентів, оцінити її вплив на когнітивну та емоційну сфери.

Основна частина дослідження. Проблема тривожності у студентів під час підготовки до іспитів є актуальною темою, оскільки цей період характеризується значним емоційним та когнітивним навантаженням. Видатні дослідники, серед яких Ч. Спілбергер, Е. Фромм, К. Хорні, А. Адлер, Е. Еріксон, К. Роджерс та українські науковці С. Тимченко, Я. Омельченко та І. Тисячник, акцентують увагу на фізіологічних та психологічних аспектах тривожності, відзначаючи її вплив на когнітивні функції, зниження концентрації, пам’яті та рівень логічного мислення [9, с. 45; 8, с. 48].

Думки дослідників щодо визначення тривожності та її сутності різняться. Часто тривогу пов’язують з іншими психологічними явищами. Наприклад, деякі автори підкреслюють, що тривога має спільний компонент зі страхом, який полягає у відсутності відчуття безпеки або наявності потенційної загрози. Інші дослідники визначають тривожність як підсвідому реакцію організму на загрозу, що проявляється через

фізіологічні зміни: підвищене потовиділення, підвищення артеріального тиску, пришвидшене серцебиття [5, с. 87; 11, с. 139].

Термін «тривожність» вперше запропонував та описав З. Фройд. Він вважав тривожність неприємним переживанням, що попереджає «Его» про можливу небезпеку та допомагає людині пристосуватися. У праці «Гальмування, симптоми, тривога» (1926) З. Фройд відрізняв страх від тривоги: страх пов'язував із реальною загрозою, а тривогу – з невизначеною. Також З.Фройд виділив три форми тривоги: об'єктивну, невротичну та моральну [13, с. 14].

Ч. Спілбергер визначив тривожність як емоційний стан, що виникає у ситуаціях загрози або невизначеності, супроводжуючись напруженням або очікуванням несприятливих подій. Вона може бути як тимчасовою реакцією на зовнішні обставини, так і стабільною схильністю до надмірної тривоги. Тривожність розглядається як стан підвищеної уваги та сенсорно-моторного напруження, що забезпечує адекватну реакцію на потенційну небезпеку та виконує функцію самозахисту. Як емоція, тривога є основним механізмом реакції «бий або біжи», необхідним для виживання [9, с. 56].

В історичній ретроперспективі тривога слугувала мотивом для будівництва житла, пошуку ресурсів, захисту території та соціальних груп. Механізм тривоги зберігся на генетичному рівні і сьогодні визначає реакцію людини на стресові ситуації [5].

А. Адлер вважав, що тривога пов'язана з невдалим соціальним досвідом та неможливістю досягти бажаного через індивідуальні особливості [1, с. 78]. К. Хорні підкреслювала соціальну детермінованість тривожності: її джерелом є неправильні людські стосунки, а не конфлікт між біологічними потягами та соціальними заборонами [15, с. 112].

Г. Айзенк, подібно до К. Хорні, вважав, що основною причиною тривожності є взаємодія особистості з соціальним оточенням, проте найбільше значення надавав стосункам із батьками [1, с. 95].

Р. Білоус та І. Саннікова розглядають тривожність як стан особистості, що проявляється через психофізіологічне напруження, підвищену нервозність та стурбованість, навіть за відсутності конкретної причини для тривоги [7, с. 27].

Дослідниці Є. Неведомська та Т. Михайловська підкреслюють, що рівень особистісної тривожності значною мірою залежить від типу темпераменту: меланхоліки та холерики характеризуються високим рівнем тривожності через слабку або неврівноважену нервову систему, тоді як сангвініки та флегматики здебільшого мають низький або помірний рівень тривожності завдяки емоційній стійкості [11, с. 138].

Тривожність у студентів під час підготовки до іспитів є багатофакторним явищем і виникає під впливом фізіологічних, психологічних та соціальних чинників. Науковці виділяють кілька причин, що обумовлюють підвищену схильність до тривоги в навчальному процесі.

Фізіологічні чинники пов'язані з особливостями нервової системи та біологічною реактивністю організму. Вроджена тривожність визначається спадковими механізмами, швидкістю нейрофізіологічних реакцій та

загальною чутливістю до стресу. Студенти з високою фізіологічною реактивністю більш інтенсивно реагують на навантаження, відчувають підвищене серцебиття, м'язове напруження та інші соматичні прояви тривоги [5] .

Психологічні причини тривожності пов'язані з індивідуальними особливостями особистості, досвідом навчання та здатністю регулювати емоції. Серед них виділяють негативний попередній досвід, наприклад невдачі на іспитах, що закріплюють типові поведінкові реакції у стресових ситуаціях. Низька самооцінка та страх несхвалення з боку викладачів або одногрупників також підсилюють тривожні переживання. Крім того, когнітивні спотворення, наприклад схильність до катастрофізації, посилюють очікування негативних наслідків і поглиблюють внутрішнє занепокоєння [6, с. 63; 10, с. 148] .

Соціальні чинники тривожності пов'язані з взаємодією студента з оточенням. Це стиль виховання та сімейні взаємини, рівень конкуренції, особливості навчального середовища та підтримки з боку колег і викладачів. Очікування оцінки, порівняння себе з іншими та відчуття соціальної дезадаптації підвищують емоційне напруження та ризик виникнення тривоги [4].

Тривожність може проявлятися у різних формах. Вроджена або первинна тривога обумовлена особливостями нервової системи та біологічними реакціями організму. Набута або диспозиційна тривога формується на основі негативного досвіду і проявляється у типових поведінкових реакціях у кризових або стресових ситуаціях. Відкрита тривожність є усвідомлюваною студентом, а прихована тривожність не усвідомлюється і може проявлятися через поведінкові акти, такі як ходіння туди-сюди чи постукування пальцями [8].

За даними сучасних досліджень, частота тривожних розладів у Сполучених Штатах сягає приблизно 18% населення. Тривожні розлади належать до найбільш розповсюджених форм психічної патології у країнах Заходу і характеризуються підвищеним рівнем психофізіологічного збудження, переживанням страху та підвищеною чутливістю до стресових стимулів. Ці дані підкреслюють необхідність впровадження психологічних методів корекції тривожності та саморегуляції [14, с. 200].

Ефективна корекція тривожності у студентів ґрунтується на використанні психокорекційних і психотерапевтичних методів, спрямованих на зниження емоційного напруження та формування стійких адаптивних реакцій. Одним із найрезультативніших підходів науковці визнають метод символдрами, який працює з глибинними емоційними переживаннями та внутрішніми образами. Застосування символдрами суттєво зменшує рівень як особистісної, так і реактивної тривожності.

У корекції тривожних станів у студентів використовують арттерапію, вправи на релаксацію, когнітивно-поведінкові методики, що допомагають формувати копінг-стратегії та знижують прояви тривожності.

Висновок. Тривожність у студентів під час підготовки до іспитів є складним психологічним явищем, що формується під впливом

індивідуальних, соціальних та навчальних чинників. Своєчасне виявлення підвищеного рівня тривоги та застосування профілактичних заходів сприяють підвищенню емоційної стійкості й ефективності підготовки. Створення підтримувального освітнього середовища допомагає зменшити стрес і невпевненість студентів. Оволодіння техніками саморегуляції та керування емоціями дозволяє краще впоратися з напруженням під час підготовки. Комплексний підхід забезпечує збереження психологічного благополуччя та сприяє успішній здачі іспитів.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Виховання дітей. Взаємодія особистості з оточенням. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2017. 256 с.
2. Еріксон Е. Г. Дитинство і суспільство / [пер. з англ. В. Г. Савченко]. Київ : Сфера, 2011. – 360 с.
3. Зайцева О. А. Вплив екзаменаційного стресу на пізнавальну сферу студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія».* 2018. Вип. 60. С. 83–88.
4. Коваленко О. І. Взаємозв'язок соціальної підтримки та рівня тривожності у студентської молоді. *Збірник наукових праць «Психологія: реалії та перспективи».* 2023. Вип. 4 (40). С. 110–115.
5. Корольчук М. С. Психофізіологія : підручник. Київ : Академвидав, 2017. 431 с.
6. Лисенко А. О. Когнітивний компонент стресу та тривожності у студентів під час екзаменаційної сесії. *Проблеми сучасної психології.* 2021. Вип. 4 (2). С. 60–67.
7. Максименко К. С. Психологічні механізми адаптації студентів до навчального процесу. *Педагогіка та психологія*. 2022. № 1 (3). С. 25–35.
8. Омельченко С. О. Взаємозв'язок самооцінки та іспитової тривожності у студентів. *Освіта та наука.* 2020. № 6. С. 45–52.
9. Спілбергер Ч. Концепція і дослідження тривожності / [пер. з англ. В. Г. Савченко]. – Львів : Піраміда, 2015. – 250 с.
10. Степанова А. І. Роль самооцінки у формуванні тривожності особистості. *Психологія і суспільство.* 2020. № 1. С. 145–152.
11. Тихомирова Т. О. Психологічні особливості академічної тривожності студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Вип. 2 (1). С. 136–140.
12. Титаренко Т. М. Кризове консультування: психологічна допомога в ситуаціях напруги та стресу : монографія. – Київ : Либідь, 2019. 328 с.
13. Фройд З. Гальмування, симптом і тривога / [пер. з нім. А. А. Гусєва]. Київ : Кліо, 2017. – 176 с.
14. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : Фоліо, 2018. 320 с.
15. Хорні К. Невротична особистість нашого часу. Київ : Сфера, 2004. 300 с.

Кихтюк Оксана
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОГІГІЄНИ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Проблематика психогігієни та профілактики психічного здоров'я набула особливої актуальності в умовах воєнних дій, соціальної нестабільності та посилення стресових факторів. За даними ВООЗ (2023), близько 35–40% населення України перебуває у зоні ризику розвитку психоемоційних порушень, що підкреслює потребу у формуванні системи превентивних заходів [13]. Психогігієна є міждисциплінарним підходом до збереження психічної рівноваги, стійкості та адаптаційних можливостей особистості.

Метою статті є теоретичний аналіз висвітлення поняття психогігієни у літературі.

Теоретичний аналіз наукових джерел щодо трактування пихогігієни у сучасній науці розглядається як комплекс принципів, методів і технологій підтримання оптимального рівня психічного здоров'я. Так, С. Максименко визначає її як систему заходів, що забезпечує гармонійний розвиток психіки та профілактику психологічних порушень [2]. У концепції А. Антоновського, психогігієна співвідноситься з салютогенним підходом, який підкреслює роль осмисленості, керованості та передбачуваності життя. У зарубіжних працях, зокрема в дослідженнях Лютанса (2020) у межах психологічного капіталу (PsyCap) підкреслено важливість таких компонентів, як надія, оптимізм, резильєнтність і самоефективність [7]. Війна є критичним чинником дестабілізації психічного здоров'я і у сучасних дослідженнях НАТО (2024) засвідчено, що психогігієнічні інтервенції знижують ризик ПТСР на 25–30% [14]. Українські дослідження підкреслюють необхідність ранньої психоедукації, розвитку навичок емоційної регуляції та збереження соціальних зв'язків [2; 3; 4; 5]. Особливо вразливими є військові, ветерани, ВПО та родини, що перебувають у стані хронічного стресу. Розвиток копінг-стратегій та толерантності до невизначеності є ключовим завданням сучасної психогігієни (Громова, 2021) [3]. Головними інструментами психогігієни та психопрофілактики вважаються психологічна освіта, тобто психоедукація. Вона спрямована на підвищення обізнаності щодо механізмів стресу, тривоги та саморегуляції. Дослідження Seligman & Rashid (2018) доводять ефективність психоедукаційних програм позитивної психології [10]. Впроваження навчальних занять, тренінгів із стресостійкості, які базуються на моделі Лазаруса і Фолкман складаються із таких модулів, як когнітивна реструктуризація, майндфулнес, дихальні вправи та тілесні техніки. У своїх працях учені Deci & Ryan (2020) доводять, що такі практики знижують фізіологічні показники стресу [9]. Використання ресурсно-орієнтованої

терапії, зокрема модель COR Гобфолла (2018), яка визначає ресурси основою психологічної стійкості є важливим складником психогігієни [8].

Варто зауважити важливість психогігієни в освітньому середовищі, оскільки саме сучасна студентська молодь є групою підвищеного ризику щодо розвитку психоемоційних порушень. Українські дослідження зазначають, що значна кількість студентів після 2022 року демонструють ознаки емоційного виснаження [2; 5]. На наш погляд, до психогігієнічних заходів у роботі психолога важливо використовувати тренінги емоційної грамотності, майндфулнес, програми самоменеджменту та системи психологічної підтримки. Важливість розвитку психологічного благополуччя як профілактичного фактора описані у працях зарубіжних учених [10; 11; 12]. Первинна профілактика – психоедукація, формування навичок самодопомоги, зміцнення соціальних ресурсів. Вторинна – рання діагностика ризиків за допомогою HADS, SWLS, GSE (Lovibond & Lovibond, 2020) [6]. Третинна – КПТ, позитивна психотерапія, ресурсно-орієнтована терапія. У теперішньому світі маємо проблему цифрової психогігієни особистості. У зарубіжній праці, учений Wong (2021) довів, що надмірне медіаспоживання підвищує тривожність та знижує концентрацію [12]. До цифрової психогігієни варто віднести цифровий детокс, контроль медіапростору та використання застосунків для саморегуляції.

Висновки. Психогігієна та профілактика психічного здоров'я є важливими напрямами сучасної психології, спрямованими на зміцнення стресостійкості, формування адаптивних копінг-стратегій та підвищення психологічного благополуччя як індивідів так і соціума. Системні заходи психогігієни покликані знизити ризики розвитку дезадптивних станів, психічних порушень і сприяють формуванню культури психологічного здоров'я в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Карамушка, Л. М. *Ресурсність особистості: психологічні механізми та діагностика.* Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 248 с.
2. Максименко, С. Д. *Психологічний розвиток особистості.* Київ: Видавничий дім «Слово», 2022. 312 с.
3. Громова, Г. М. Інтолерантність до невизначеності: адаптація тесту IUS-12. *Наукові студії з психології*, 2021, № 47(50), с. 115–130.
4. Соловей, О. В. Психічне здоров'я військових у сучасних умовах. Київ: МОЗ України, 2022. 176 с.
5. Токарчук, А., Коваль, І. Психоемоційні стани підлітків в умовах війни: сучасні прояви та тенденції. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 2024, Т. 9, № 3, с. 45–58.
6. Lovibond, S. H., Lovibond, P. F. *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21).* Sydney: Psychology Foundation, 2020. 58 p.
7. Luthans, F., Youssef, C. M., Avolio, B. J. *Psychological Capital and Beyond.* New York: Oxford University Press, 2020. 310 p.
8. Hobfoll, S. E. Conservation of Resources Theory: Resource Loss and Stress. *Annual Review of Psychology*, 2018, Vol. 69, pp. 491–510.
9. Deci, E. L., Ryan, R. M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* New York: Guilford Press, 2020. 371 p.

10. Seligman, M. E. P., Rashid, T., Parks, A. C. Positive Psychotherapy: Clinical Model and Evidence. *American Psychologist*, 2018, Vol. 73(8), pp. 1126–1137.
11. Ryff, C. D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice. Oxford: Oxford University Press, 2021. 228 p.
12. Wong, A. Digital Stress, Media Overload, and Mental Health: A Systematic Review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2021, Vol. 15(2), pp. 1–15.
13. World Health Organization (WHO). *Mental Health Global Report 2023.* Geneva: WHO Press, 2023. 96 p.
14. NATO Headquarters. *Resilience and Psychological Stability Research Report 2024.* Brussels: NATO Science Division, 2024. 74 p.
15. Antonovsky, A. *Sense of Coherence and the Salutogenic Model of Health.* London: Routledge, 2021. 224 p.

Кідиба Анна
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кульчицька Анна
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СУЧАСНІ ПСИЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ

Проблема подолання тривожності у дітей старшого дошкільного віку сьогодні набуває особливої актуальності, адже саме на цьому етапі формуються перші стратегії саморегуляції та ставлення до власних емоцій. Без належної підтримки тривожні прояви можуть закріпитися й перерости у більш стійкі емоційні чи поведінкові труднощі в майбутньому. Тому сучасна психологія активно розробляє й упроваджує різноманітні підходи, спрямовані як на зниження рівня тривожності, так і на розвиток у дітей навичок конструктивного подолання стресу.

У практиці роботи з дошкільниками застосовуються як класичні психокорекційні методи (ігрова терапія, когнітивно-поведінкові стратегії, робота із сім’єю), так і креативні форми – арт-терапія, музикотерапія, казкотерапія. Крім того, дедалі більшої ваги набувають профілактичні програми, що реалізуються у закладах освіти та спрямовані на зміцнення емоційної стійкості дітей. Таким чином, сучасні підходи до подолання тривожності у дошкільному віці характеризуються комплексністю та різноманітністю, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби кожної дитини.

У сучасній психологічній практиці для подолання дитячої тривожності застосовується широкий спектр методів, які поєднують як традиційні підходи, перевірені часом, так і новітні інноваційні техніки. Це пов’язано з тим, що дошкільний вік є особливим періодом розвитку, коли дитина ще не

здатна повною мірою усвідомити й вербалізувати свої почуття, а отже, потребує специфічних форм вираження емоцій.

Одним із найпоширеніших і водночас ефективних підходів у роботі з дитячою тривожністю є арт-терапія. Вона дає дитині можливість безпечно та символічно висловлювати свої страхи, переживання та внутрішню напругу через малювання, ліплення, аплікації, конструювання або інші творчі види діяльності (О. Бедіченко, С. Жейнова, О. Нахалова, Н. Марченко). Під час таких занять дитина ніби «переносить» свої почуття на зовнішній об'єкт – аркуш паперу, шматочок глини або інший матеріал – і водночас отримує можливість дистанціюватися від власного емоційного напруження. Це не лише допомагає зменшити страхи та тривогу, а й сприяє розвитку самовираження, творчого мислення та внутрішньої впевненості. Крім того, процес створення чогось власними руками дає відчуття контролю над ситуацією, що особливо важливо для дітей, які схильні до занепокоєння або переживають нестабільність у навколишньому середовищі.

Особливої ефективності арт-терапія набуває у роботі з дошкільниками, адже вона органічно поєднується з їхнім провідним видом діяльності – грою. Для малюка малюнок чи ігрова дія не лише розвага, а й спосіб спілкування зі світом, інструмент, за допомогою якого він висловлює те, що поки не може сказати словами. Наприклад, дитина, яка боїться темряви, може намалювати «страшного монстра», а під керівництвом психолога перетворити його на доброго персонажа. Такий символічний акт допомагає знизити рівень страху та сформувати новий, більш адаптивний спосіб його переживання.

Крім того, творчі методики мають ще одну важливу перевагу: вони створюють атмосферу безпеки й прийняття. Дитина не відчуває себе «пацієнтом», з яким проводять лікування, а сприймає корекційні заняття як захопливий і цікавий процес. Це значно підвищує рівень її залученості та готовність ділитися внутрішніми переживаннями.

Важливим напрямом у роботі з дитячою тривожністю є сімейно-орієнтований підхід, адже ефективне подолання емоційних труднощів неможливе без залучення найближчого соціального оточення дитини. Дослідження показують, що програми корекції та підтримки дають значно кращі результати, коли психологи працюють не лише з малюком, а й із його батьками. Під час таких занять, як указують Л. Варяниця, І. Пасічник, Н. Горішняк, дорослі отримують можливість усвідомити власний стиль виховання, розпізнати, які поведінкові моделі можуть підсилювати тривожність, та навчитися створювати більш теплий і підтримуючий емоційний клімат у родині. Такий підхід дозволяє не лише зменшити страхи та переживання дитини, а й підвищити її відчуття безпеки та впевненості, зміцнити довіру до дорослих і сформувати більш відкриті та позитивні сімейні взаємини.

Суть цього підходу полягає в тому, що дитина не може відчувати себе спокійною та захищеною, якщо її оточення – насамперед сім'я – є джерелом тривожних переживань. Наприклад, батьки, які постійно сваряться між собою або висувають до дитини завищені вимоги, мимоволі формують у неї

почуття напруженості та страх помилитися. Психологічна робота з такими сім'ями передбачає навчання дорослих навичкам конструктивної комунікації, розвитку емпатії та зменшення критики на адресу дитини.

У практиці це може виглядати як спільні заняття дитини з батьками, під час яких дорослі вчаться реагувати на емоції малюка спокійно та підтримуюче, а також відпрацьовують техніки позитивного підкріплення. Наприклад, замість осуду за страх темряви батьки вчаться поступово підтримувати дитину у подоланні цього страху, створюючи атмосферу довіри. Такі зміни у взаєминах сприяють формуванню у дошкільника відчуття безпеки й знижують прояви тривожності.

Таким чином, робота із сім'єю не лише підсилює результати корекційних заходів, а й забезпечує їхню сталість, оскільки дитина отримує підтримку не тільки на заняттях із психологом, а й у повсякденному житті. Це підтверджує думку, що подолання дитячої тривожності є неможливим без активного включення найближчого соціального оточення.

Суттєву роль у зниженні рівня дитячої тривожності відіграють превентивні програми, які зазвичай впроваджуються у школах, проте їхні підходи можна успішно адаптувати й для дошкільних закладів. Основна мета таких програм полягає у формуванні в дітей базових навичок емоційної саморегуляції, уміння розпізнавати й усвідомлювати власні емоції, а також у розвитку здатності конструктивно реагувати на стресові ситуації. Завдяки цьому діти вчаться справлятися з труднощами ще до того, як вони перетворюються на серйозні психологічні проблеми, що значно знижує ризик появи тривожних симптомів у подальшому віці. Крім того, такі програми зазвичай передбачають інтерактивні ігрові вправи, короткі релаксаційні техніки та соціально-емоційні тренінги, що робить навчання більш природним і доступним для малюків, одночасно формуючи у них відчуття безпеки та впевненості у власних силах.

Особливістю цих програм є їхня комплексність: вони включають як індивідуальні, так і групові заняття, інтегрують ігрові та творчі елементи, що робить їх зрозумілими та цікавими для дітей. Наприклад, дошкільників навчають простих технік релаксації через гру – «дихаємо як надувна кулька» або «розслабляємо лапки, як сплячий кошеня». Такі вправи допомагають дитині усвідомлювати власні емоційні стани та вчать знаходити способи зменшення внутрішньої напруги.

Крім того, важливим компонентом превентивних програм є розвиток у дітей навичок усвідомленості й позитивної комунікації. Наприклад, діти можуть вчитися називати свої емоції словами («мені страшно», «я злюся», «я сумую»), а не виражати їх лише через плач чи агресію. Це формує здатність відкрито говорити про свої переживання і знижує ймовірність накопичення тривожності у прихованій формі.

Таким чином, превентивні програми можна розглядати як один із найбільш перспективних напрямів роботи з дитячою тривожністю. Вони не лише допомагають зменшити наявні симптоми, а й створюють підґрунтя для формування у дітей емоційної стійкості, яка супроводжуватиме їх у подальшому навчанні й житті.

Отже, сучасні підходи до корекції тривожності у дітей ґрунтуються на комплексному підході: поєднанні творчих методик, когнітивно-поведінкових стратегій та активної участі сім'ї й освітнього середовища. Саме така інтеграція дозволяє досягати найбільш стійких результатів у подоланні дитячої тривожності.

Список використаних джерел:

1. Гаврилюк О. М. Психологічні чинники прояву тривожності у дітей в родинному просторі. Психологія: наука і практика. 2024. № 3.
2. Горішняк Н. О. Діагностика та корекція тривожності дітей дошкільного віку: методичні підходи : методичний посібник. Тернопіль : Освіта, 2022. https://vinps.vn.ua/?p=2469.
3. Гоян І. М., Палій А. А. Психодіагностичний, психокорекційний і розвивально-виховний практикум у дитячому садку: навчальний посібник. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2010.
4. Гоян І.М., Палій А.А. Методика діагностики психічного розвитку дітей; За ред. А.А. Палія. Івано-Франківськ, 2014.
5. Денисюк І. В., Шевчук С. О. Переживання страхів дітьми з різними психологічними параметрами. Психологічний вісник Львівського університету. 2021. № 3.
6. Деньга О. В. Перша психологічна допомога. Алгоритм дій : методичні рекомендації для закладів освіти. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2022.
7. Жейнова С., Нахалова О. Формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу засобами арттерапії. Наукові записки Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2024. № 1 (32).
8. Зозуль Т. Психологічне дослідження стосунків у сім'ях дітей-переселенців. Психологія і особистість. 2020. № 1

Кліш Ірина
кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
КЗВО « Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ

Дослідження проблеми індивідуалізації в спорті знаходяться на етапі накопичення емпіричних даних та розробки теоретико-методичних основ індивідуалізації підготовки в різних видах спорту. При цьому стрімкий розвиток сучасного спорту вимагає поглибленого комплексного вивчення результативно значущих можливостей та задатків спортсменів [1]. Отриманні результати дадуть змогу сформулювати загальну стратегію індивідуалізації підготовки спортсменів у кожному з видів спорту, враховуючи генетичні, морфофункціональні особливості та механізм адаптації до специфічних умов спортивної діяльності.

Проаналізувавши значну кількість науково-методичної літератури, ми дійшли висновку про необхідність початку індивідуалізації підготовки на

ранніх етапах спортивної діяльності. Тому і визначена мета статті: охарактеризувати методологічні та психологічні основи підготовки спортсменів.

В даний час дослідниками виділено понад сто різних ознак, що відображають індивідуальні особливості, врахування яких необхідне тренерам у їхній практичній діяльності [4]. Ці факти стосуються функціонування фізіологічних систем організму, психічного статусу спортсмена, його морфотипу, технічних і тактичних елементів змагальної та тренувальної діяльності, побудови тренування в різних за тривалістю циклах. Керувати такою великою кількістю індивідуальних особливостей спортсмена тренер не в змозі. Тому індивідуалізацію доцільно розглядати з точки зору вирішення трьох проблем: процесу навчання, тренування та змагань, змісту та побудови системи спортивної підготовки.

Перша проблема стосується вибору засобів, методів і форм навчання і тренування, друга – створення планів, програм та індивідуальних завдань, які ставляться до спортсменів, і третя – індивідуалізації різних структурних підрозділів тренувального процесу, напрямів підготовки та реалізації максимуму прояву можливостей у змагальній діяльності.

Спортивна спеціалізація, проведена з урахуванням індивідуальних особливостей спортсмена, дає змогу найповніше проявити його здібності. Проте це спрацьовує за умови відповідності спеціалізації індивідуальним якостям спортсмена. Помилкове обрання виду спорту, що не відповідає його індивідуальним особливостям спеціалізації може значною мірою звести нанівець зусилля спортсмена і тренера, призвести до передчасного припинення активної спортивної діяльності. Не випадково В. М. Платонов [5] у багаторічній підготовці виділяє етап «максимальної реалізації індивідуальних можливостей», основне завдання якого – досягнення найвищого спортивного результату, що значною мірою вимагає перенести аспекти у тренувальний процес із групового підходу на індивідуальний. Особливе значення принципу індивідуалізації у спорті визначається також використанням підвищених навантажень. Принцип індивідуалізації вимагає, щоб у спортивному тренуванні ретельно забезпечувалася відповідність зростання навантажень функціональним та адаптаційним можливостям організму, оскільки через індивідуальні відмінності пристосувальних реакцій організму, одні й ті ж самі тренувальні навантаження можуть мати абсолютно неоднаковий ефект. У вирішенні цієї проблеми намітилися в останні роки два основні напрями:

1) індивідуалізація засобів тренування.
2) індивідуалізація навантаження у побудові тренування.

Перший аспект індивідуалізації пов’язаний з виявленням даних про фактори і модельні характеристики, що визначають спортивний результат. Водночас виділяються два методичні підходи в розвитку рухових якостей: перший – спрямованість тренувального навантаження на підтягування відстаючих здібностей і якостей, другий – на розвиток профілюючих якостей і здібностей [6].

Другий напрям вимагає врахування:

– біологічних коливань функціонального стану в різних фазах ендогенного ритму;

– поточного стану тренованості спортсмена;

– міри індивідуальної величини навантаження та її градації;

– індивідуальних темпів біологічного розвитку.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що будь-яка педагогічна закономірність (принцип) носить загальний характер і за практичного її застосування на заняттях із командою спортсменів ця закономірність себе виправдовує. Але якщо використовувати сукупність педагогічних закономірностей у процесі підготовки одного спортсмена, то наявність значних індивідуальних особливостей може призвести до того, що те чи інше методичне правило, яке виправдовується на заняттях із великою кількістю людей, стосовно даного випадку перестає діяти.

Якщо спортивно-методична література [1; 3; 4; 6] зазвичай ставить перед собою завдання відповісти на запитання, як треба тренуватися, як треба здійснювати процес фізичного вдосконалення, і має кінцевим виходом певну систему педагогічних реакцій, що дають змогу забезпечити оптимальну систему побудови занять, то при вирішенні питання про індивідуалізацію підготовки вістря має зміщуватися в інший бік. Кінцева задача в даному випадку повинна полягати в тому, щоб допомогти тренеру та спортсмену відповісти на питання: яким чином слід побудувати тренувальний і змагальний процеси даного конкретного спортсмена, який володіє певним комплексом індивідуальних особливостей.

Список використаних джерел:

1. Кошура А.В. Теорія і методика спортивних тренувань: Навч. пос. Чернівці. Національний університет ім. Ю. Федьковича, 2021. 616с.

2. Костюкевич В. М. Концепція моделювання тренувального процесу спортсменів командних ігрових видів спорту. Здоров’я, спорт, реабілітація. Вінниця, 2016. С.32–38.

3. Кутек Т.Б. Основи теорії і методики спортивної підготовки: навч. пос. Житомир. ЖДУ ім. І. Франка.2022. 108с.

4. Кліш І., Мороз С. Сутність поняття «спортивний відбір» та критерії оцінки спортивної обдарованості. Легка атлетика в Україні: сьогодення і майбутнє. Мат. ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (в змішаному онлайн-офлайн) форматі. Луцьк, Луцький національний технічний університет, 2022. С. 37-40.

5. Платонов В. Н. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Загальна теорія и її практичний додаток. Київ : Олімп. літ., 2004. С.65.

6. Титович А. О., Томенко О. А., Головченко О. І., Востоцька І. Ф. Індивідуалізація тренувального процесу на основі врахування психічного стану спортсменів : монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 168 с.

Кльоц Анатолій
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Мудрик Алла
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ІЗ САМОСТАВЛЕННЯМ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У сучасному інформаційному суспільстві стрімкий розвиток цифрових технологій, з одного боку, відкриває широкі можливості для самореалізації, навчання та комунікації, а з іншого – породжує нові соціально-психологічні ризики. Одним із таких викликів є інтернет-залежність – явище, яке охоплює дедалі більшу частину молодіжної аудиторії. Особливо вразливою до формування інтернет-залежної поведінки є студентська молодь, яка активно користується інтернетом як у навчальних, так і в особистих цілях [1; 2; 4].

Одночасно з цим важливе значення для психологічного здоров'я особистості має її ставлення до самої себе – самоставлення. Цей феномен охоплює когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти самосприйняття й виконує ключову роль у формуванні життєвої позиції, адаптації, мотиваційної сфери [3; 5]. Існує підґрунтя вважати, що порушення самоставлення може бути як чинником ризику, так і наслідком формування залежної поведінки, зокрема в інтернет-середовищі. Однак у науковій літературі зв'язок між інтернет-залежністю та особистісним самоставленням досліджено недостатньо, що й зумовлює актуальність обраної теми. Вивчення взаємозв'язку між цими феноменами дозволить краще зрозуміти психологічні механізми інтернет-залежності та розробити ефективні заходи її профілактики. Актуальність теми підтверджується також потребою у психологічному супроводі студентської молоді та формуванні внутрішньо узгодженого, позитивного образу «Я».

У межах теоретичного аналізу з'ясовано, що інтернет-залежність – це форма нехімічної адиктивної поведінки, що проявляється у надмірному, неконтрольованому використанні інтернет-ресурсів, яке порушує соціальне, академічне та емоційне функціонування особистості [1; 2; 4]..

Поняття «самоставлення» розглядається як комплекс когнітивних, емоційних і поведінкових установок людини щодо самої себе, які відображають рівень самоприйняття, самоповаги, самоінтересу та впливають на адаптивність особистості [3; 5].

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення взаємозв'язку між рівнем інтернет-залежності та особливостями самоставлення у здобувачів освіти.

Загальна вибірка становила 56 осіб віком від 18 до 22 років, що навчаються у Волинському національному університеті імені Лесі Українки за спеціальністю «Психологія». Вибірка є цілеспрямованою, оскільки

студенти цієї вікової категорії активно користуються інформаційними технологіями та є вразливими до формування інтернет-залежної поведінки.

З метою досягнення поставленої мети дослідження був застосований комплекс психодіагностичних методик, які пройшли апробацію в українських умовах та мають задовільні психометричні характеристики.

У дослідженні ми використовували такі методики: тест інтернет-залежності К. Янг (Internet Addiction Test – IAT); опитувальник проблемного інтернет-використання PIUQ-183; методика «Особистісний диференціал» (ОД); шкала самооцінки Розенберга (RSES); тест-опитувальник ставлення до себе (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв).

На основі середньогрупових показників представляємо узагальнений психологічний портрет осіб із низьким, помірним та високим рівнем залежності.

Особи з низьким рівнем інтернет-залежності

Ці респонденти демонструють гармонійне ставлення до себе, мають позитивне емоційне самосприйняття, адекватне відчуття власної цінності та стабільну самооцінку. Вони здебільшого впевнені в собі, здатні до саморегуляції, проявляють ініціативність і внутрішню мотивацію. Їхнє ставлення до соціального середовища зазвичай позитивне, з довірою до оточення та реалістичним очікуванням ставлення інших.

Такі особи не мають схильності уникати реальності через віртуальний простір. Вони сприймають Інтернет як інструмент, а не як засіб компенсації психологічного дискомфорту. Їхня емоційна стійкість, самоприйняття та сформована Я-концепція є захисними чинниками від формування залежної поведінки.

Особи з середнім рівнем інтернет-залежності

Ці студенти зазвичай демонструють суперечливе ставлення до себе: з одного боку – потреба в самореалізації та самоприйнятті, з іншого – періодичні сумніви у власній цінності, вразливість до зовнішніх оцінок. Самооцінка в них варіюється залежно від ситуації, що є характерним для вікового етапу становлення особистості.

Їхня соціальна взаємодія часто позначена амбівалентністю – вони можуть прагнути визнання, але водночас уникати прямого контакту, шукаючи підтримки в онлайн-середовищі. Інтернет у такому випадку частково компенсує емоційну нестабільність, тривожність або відчуття невпевненості в собі. Проте ці прояви не мають деструктивного характеру і вказують на потенційну можливість особистісного зростання.

Особи з високим рівнем інтернет-залежності

Для цієї групи характерні емоційна нестабільність, труднощі у самоприйнятті, низька або нестійка самооцінка, залежність від зовнішніх оцінок. Вони схильні до самозаперечення, емоційної ізоляції, можуть відчувати себе не прийнятими в реальному соціальному оточенні. Віртуальне середовище стає для них компенсаторним простором, де вони шукають підтвердження власної значущості, уникнення негативного зворотного зв’язку та ілюзію контролю.

Такі особи часто демонструють знижену активність у реальному житті, схильність до прокрастинації, труднощі у прийнятті рішень, залежність від технологій як засобу втечі від проблем. Психологічна інтеграція особистості порушена, Я-концепція фрагментована, а соціальна тривожність та емоційне виснаження можуть ставати передумовами глибших психологічних труднощів.

Отже, можемо зауважити, що чим вищий рівень інтернет-залежності, тим виразніше спостерігається порушення емоційного благополуччя, зниження рівня самоповаги, соціальної впевненості та інтеграції особистості. Натомість здорове ставлення до себе, позитивна самооцінка та розвинені навички саморегуляції виступають захисними чинниками від формування інтернет-залежності.

Показники самоставлення варіювалися в межах середнього рівня, однак у респондентів із вищими індексами інтернет-залежності спостерігалося зниження інтегрального самоставлення, зменшення аутосимпатії та самоінтересу, що може вказувати на деструктивні зміни у самосприйнятті.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих взаємозв’язків між окремими шкалами інтернет-залежності (особливо за методикою PIUQ) та компонентами самоставлення. Найбільш вираженими виявилися прямий зв’язок між нав’язливістю, втратою контролю й загальним показником проблемного використання Інтернету» PIUQ; обернений зв’язок між нав’язливістю та інтегральним самоставленням; обернений зв’язок між втратою контролю та самоінтересом.

Здобуті результати засвідчують, що низький рівень самоставлення може виступати як психологічний чинник ризику формування інтернет-залежної поведінки, зокрема у формі втрати контролю або нав’язливості. У свою чергу, надмірне інтернет-користування може мати негативний вплив на суб’єктивне ставлення до себе.

Перспективи подальших досліджень визначаються потребою розширення вибірки (доцільно проводити подальші дослідження на більш чисельних та репрезентативних вибірках здобувачів освіти різних спеціальностей і навчальних закладів – це дозволить отримати узагальненіші висновки щодо взаємозв’язку інтернет-залежності та самоставлення), урахуванням статевих та вікових відмінностей, розробкою та апробацією корекційно-профілактичних програм, спрямованих на формування позитивного самоставлення як захисного механізму у контексті профілактики інтернет-залежної поведінки у студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Больбот Т.Ю. Психічні та поведінкові розлади в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю (клініка, корекція та профілактика): дисертація на здобуття ступеня кандидата медичних наук за спеціальністю 14.01.16. Київ, 2005.

2. Ісакова Т.О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми. Київ, 2011. 47 с.

3. Каламаж Р.В. Самоставлення як складова частина емоційно-оцінного компонента Я-концепції // Психологічні перспективи. Вип. № 15. 2010. С. 72-81.

4. Камінська О. Психологічні чинники формування інтернет-залежності. Психологія і суспільство. 2019. № 3. С. 45–50.

5. Кідалова К.С. Психологічні особливості самоставлення особистості: аналіз концепцій та підходів // Український псих. Журнал. Вип. № 2 (8). 2018. С. 48-58.

Книш Тетяна
кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ – ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У процесі оволодіння майбутніми фахівцями – психологами дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» виникають певні труднощі, пов'язані з формуванням цілого ряду комунікативних умінь. Йдеться про вміння добирати інформацію на іноземній мові, опрацьовувати і перетворювати її з іноземних джерел за допомогою логічних операцій мислення, здійснювати цілепокладання, планування, оцінювання та рефлексію своєї іншомовної діяльності.

За таких умов від здобувачів вищої освіти потрібний не тільки достатній рівень комунікативної компетентності, але і здатність до критичного усвідомлення достовірності отриманої інформації, її релевантності відповідно до професійних завдань психологічної сфери, наявність умінь ефективно працювати з цією інформацією, виокремлювати професійно значущі проблеми і знаходити швидкі й водночас виважені шляхи їх розв'язання [1, с. 4].

Для оволодіння зазначеними вміннями студенти психологічних спеціальностей усе більше включаються в єдиний освітній простір, постійно стикаються з проблемою засвоєння й опрацювання іншомовної інформації при розв'язанні пізнавальних і професійних проблем. Виявлену тенденцію підсилюють соціально-економічні перетворення в суспільстві, що потребують від майбутніх фахівців не тільки знання іноземної мови, але і професійної та культурної мобільності.

Різним лінгвометодичним аспектам навчання іноземної мови у вітчизняних закладах вищої освіти присвячено науковий доробок сучасних методистів О. Бардакової, С. Лєнської, О. Осової, О. Паршиної, В. Плахотник та інших науковців. Зарубіжний досвід викладання іноземної мови у вищій школі в історичній ретроспективі аналізують С. Гапонова, В. Коваль, Н. Танько та інші вітчизняні дослідники. Стратегії навчання іноземної мови, активізації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти за допомогою різних методів і засобів розглядають К. Гончар, Т. Книш, С. Куріш, С. Микитюк, О. Рудич, Ю. Стиркіна та інші методисти. У той самий час потребує детального розгляду питання застосування методів навчання іноземної мови для студентів –психологів у закладах вищої освіти[3].

У ході дослідження встановлено, що ефективність організації навчання іноземної мови на психологічних спеціальностях закладів вищої освіти потребує створення певних умов:

1. Урахування базового рівня знань іноземної мови, що в подальшому сприятиме вирівнюванню академічних груп відповідно до загальної мовленнєвої підготовки і позначиться на ефективності освітнього процесу.

2. Забезпечення рефлексії, завдяки чого стає можливим отримання інформації про успіхи студентів, відстежування динаміки в навчанні іноземної мови, а також діагностика можливих утруднень, усвідомлення їх характеру і причин виникнення.

3. Стимулювання і підтримання мотивації до вивчення іноземної мови, відсутність якої разом із небажанням учитися суттєво обмежують здатності студентів, їхнє прагнення до розвитку комунікативних навичок і отримання нових знань.

4. Практичне відпрацювання отриманих навичок у ситуаціях, що максимально наближені до професійної діяльності в ході діалогів, роботи з фаховою літературою, перегляду відеоряду тощо [4].

Забезпечення зазначених умов підсилює дотримання ряду принципів:

– професійно-інформаційної значущості (змушує враховувати, що іноземна мова виступає засобом здобуття актуальної інформації щодо психологічної предметної області, тому потребує ретельного добору текстів, орієнтованих на майбутню фахову діяльність студентів, підготовка до якої потребує знання дисциплін циклу загальної та професійної підготовки);

– тематичної цілісності (передбачає повне і глибоке розкриття кожної теми для спрямування інтелектуальної діяльності студентів на системне вивчення предметно пов’язаних між собою текстів);

– предметної узгодженості (потребує, щоб усі тексти розкривали предмет повідомлення з різних сторін, містили уніфіковані ключові поняття, що сприяє визначенню місця кожного тексту в системі текстів психологічної предметної області);

– представленості в системі текстів різних авторів (пояснюється тим, що в процесі читання студент включається в інтелектуальну діяльність, ефективність якої залежить від якості продукованих джерел і професіоналізму їх авторів);

– кількісної достатності текстових матеріалів (потребує поєднання навколо загальної теми оптимальної кількості текстів, достатніх для формування лексики студентів психологічних спеціальностей, розвитку в них навичок читання, опредмечування знань, а також подальшого обміну отриманими з текстів знаннями);

– тематичний принцип (дозволяє згрупувати призначені для читання тексти відповідно до предметного змісту, при відборі тематики яких слід обов’язково враховувати багаж знань студентів-психологів, мотиви їхньої освітньої діяльності та ступінь сформованості інтересу до майбутньої професії);

– типовості (забезпечує відбір текстів зі спеціальностей, що відображають найбільш актуальні факти сучасного стану психологічних

наук і надають студентам уявлення про різні підходи до сучасної проблематики досліджень у цій сфері);

– аутентичності текстів (потребує для формування навичок читання добору текстів і статей із сучасних зарубіжних журналів і посібників, актуальних аудіо- і відеоматеріалів з іноземних сайтів, яким властиві природність лексичного наповнення і граматичних форм, наукова адекватність мовних засобів).

Отже, професійно орієнтоване навчання іноземної мови на психологічних спеціальностях закладів вищої освіти потребує нового підходу до відбору методів, орієнованих на останні досягнення у психологічній сфері, має вчасно відображати наукові досягнення в ній відповідно до професійних інтересів студентів, забезпечувати їм можливість для професійного зростання. Тож пріоритетне значення відіграють ті нововведення в методиці навчання іноземної мови на психологічних спеціальностях закладів вищої освіти, що є професійно орієнтованими, спрямованими на самоосвіту кожного студента [2].

***Список використаних джерел*:**

1. Аспекти дослідження іноземних мов і лінгвометодичні основи викладання: зб.наук.праць.Вип.19/за ред. С.В. Лєнської. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім.В.Г.Короленка.2019. 81с.

2. Ivanashko, O., Kozak, A., Knysh, T., & Honchar, K. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Shaping the Future of Education: Opportunities and Challenges. Futurity Education, 4(1), 126–146. https://doi.org/10.57125/FED.2024.03.25.08

3. Книш Т.В., Близнюк Л.М., Козак А.В. Вплив мовленнєвого спілкування в інтернеті на мовно-культурні аспекти сучасного суспільства. Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського. Т.35(74).№1, 2024.Част.1.С.20-26. DOI https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.1.1/04

4. Книш Т.В., Гончар К.Л. Методи активізації мовленнєвої діяльності у студентів немовних спеціальностей. Академічні візії, (40).Освіта. Педагогіка. ЗВО "Львівський університет бізнесу та права".Львів.2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15005248

Коваль Марія
здобувач освіти ОС Магістр
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ

Конфлікт є невід’ємною частиною людської взаємодії, адже кожна особистість упродовж життя виконує низку соціальних ролей, що передбачають зіткнення інтересів та необхідність узгодження позицій. [1] Реакції на конфлікт значною мірою визначаються індивідуальними особливостями, зокрема гендерними, які впливають на стиль спілкування, вибір поведінкових стратегій та способи емоційного реагування.

Фундамент майбутніх моделей поведінки закладається у дитинстві. Через рольові та сюжетні ігри діти поступово засвоюють соціальні норми, у тому числі гендерно диференційовані: хлопчиків частіше заохочують до активності та самостійності, дівчат – до емоційності та поступливості. Такі очікування стають підґрунтям різних поведінкових стратегій у дорослому віці, зокрема у конфліктних ситуаціях.

Важливу роль у формуванні стилю реагування відіграє сім'я, де дитина вперше спостерігає реальні приклади поведінки під час суперечок. Партнерське обговорення проблем, повага до особистих меж і конструктивний діалог сприяють розвитку асертивності, тоді як агресивні чи уникальні моделі взаємодії можуть закріпити деструктивні способи вирішення конфліктів.

Освітнє середовище також активно впливає на соціальне навчання. У школі дитина взаємодіє з різними соціальними групами, опановує навички ведення переговорів, самозахисту та співпраці. На цьому етапі гендерні стереотипи проявляються особливо виразно: дівчат частіше орієнтують на емпатію й адаптивність, а хлопців – на рішучість і конкуренцію. [4] Сучасний підхід до гендерночутливої освіти спрямований на подолання цих стереотипів, адже розвиток емоційної компетентності у хлопців і впевненої самостійності у дівчат зменшує різницю у конфліктних реакціях.

Теоретичні дослідження в галузі психології та гендерних студій підкреслюють, що суспільство формує усталені моделі поведінки для чоловіків і жінок. Одним із проявів цього є різниця у комунікативних стилях. Чоловіки переважно застосовують лаконічні та раціональні висловлювання, зосереджені на результаті, тоді як жінки частіше використовують емоційно насичену й підтримувальну комунікацію. У конфліктних ситуаціях ці розбіжності загострюються, що може стати джерелом непорозумінь. [6]

Гендерні схеми, сформовані з дитинства, визначають, які реакції вважаються культурно допустимими для представників різних статей. Вони впливають на оцінку ситуації, на спосіб переживання та прояву емоцій, а також на готовність до співпраці або конфронтації. У цьому контексті ключову роль відіграє емоційний інтелект: здатність усвідомлювати власні переживання, розуміти емоції інших та контролювати імпульсивні реакції сприяє конструктивному реагуванню незалежно від статі. [5]

Хоча біологічні чинники можуть впливати на емоційну реактивність та поведінкові особливості, соціальні норми та культурні уявлення мають не менший вплив на формування конфліктних стратегій. У традиційних культурах, де гендерні ролі жорстко фіксовані, поведінкові відмінності між чоловіками та жінками проявляються більш різко. У демократичних суспільствах, де гендерні межі стають гнучкішими, індивідуальні риси людини часто виявляються важливішими за статеву належність. [2]

Комунікативні особливості чоловіків і жінок помітно впливають на перебіг конфлікту. Жінки зазвичай схильні до емоційної відкритості та вербальної емпатії, тоді як чоловіки орієнтуються на раціональне вирішення

проблеми. У стресових ситуаціях ці розбіжності посилюються, що може призвести до ескалації суперечок через несумісність стилів спілкування.

Особливої уваги потребують явища гендерно-рольової недостатності та інфантилізму, які виникають у випадках незасвоєння відповідних соціальних ролей. Такі особливості проявляються у залежності від партнера, уникненні відповідальності чи прагненні до надмірного контролю, що ускладнює конструктивну взаємодію та провокує конфлікти.

Універсальним засобом пом'якшення гендерних відмінностей у конфліктних ситуаціях є психологічна культура спілкування. Емпатія, вміння формулювати власні думки без агресії та повага до співрозмовника створюють умови для гармонійної взаємодії. Асертивність, як уміння захищати власні інтереси, не порушуючи прав інших, є однією з найефективніших стратегій врегулювання суперечностей. [3]

Отже, гендерна специфіка поведінки в конфліктних ситуаціях формується під впливом комплексу біологічних, психологічних і соціокультурних чинників. Вона проявляється у стилях комунікації, емоційних реакціях і виборі стратегій взаємодії. Усвідомлення цих відмінностей, подолання стереотипів та розвиток психологічної культури сприяють більш ефективному, толерантному та партнерському вирішенню конфліктів.

***Список використаних джерел*:**

1. Березовська Л. І., Юрков О. С. Психологія конфлікту : навч.-метод. посіб. Мукачево : МДУ, 2016. 201 с.

2. Богдан Ж., Мовчан Я. Гендерна психологія: навчально-методичний посібник. Харків: Типографія Мадрид, 2021. 155 с.

3. Бровендер О. О. Гендерні різновиди конфліктів та способи їх подолання. *Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства*: матеріали XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (м. Київ, 12 квітня 2024 р.) / редкол.: Ю.О. Бохонкова (голова), О. Г. Лосієвська, Ю. В. Сербін. Київ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 79–83.

4. Котлова Л. О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки у підлітковому та юнацькому віці. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2013. № 19. С. 95–99.

5. Осадчук С. О. Теоретичні аспекти впливу гендерних ролей на міжособистісні взаємини. *Європейський конгрес наукових досягнень*: Матеріали 10-ї Міжнародної науково-практичної конференції (7–9 жовтня 2024 р., Барселона, Іспанія). Barcelona: Barca Academy Publishing, 2024. С. 215–218.

6. Скворчевська Є.Л. До питання гендерних відмінностей поведінки в конфліктних ситуаціях. *Габітус*. Випуск 55. 2023. С. 139–144.

Кондрацька Валерія
здобувач освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Моклиця Ганна
науковий керівник, доктор філософії (PhD) у галузі філологічних наук

ВІРА ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна суттєво вплинула на психоемоційний стан населення, посиливши рівень тривоги, напруження та втоми. Щоденні загрози, невизначеність і пережиті події порушують відчуття стабільності та безпеки, що виснажує систему саморегуляції людини. У таких умовах особистість постійно перебуває під емоційним тиском і змушена залучати внутрішні ресурси, які допомагають утримувати психологічну рівновагу. Одним із таких ресурсів виступає віра.

У психологічному сенсі віра охоплює внутрішню впевненість, довіру до світу й до власних можливостей, а також здатність зберігати смислові орієнтири попри зовнішні труднощі. Вона може проявлятися у різних формах, але в кожному випадку виконує роль внутрішньої опори, яка дозволяє витримувати напружені та складні життєві ситуації.

Різні психологічні підходи пояснюють цю роль по-своєму. Е. Еріксон пов'язував віру з базовою довірою, що формує відчуття надійності світу. Е. Фромм підкреслював активний характер зрілої віри, яка ґрунтується на відповідальності та впевненості у власному потенціалі. В. Франкл розглядав віру як переживання сенсу, що допомагає людині знаходити внутрішню опору навіть у стражданні. А. Бандура трактував віру через категорію самоефективності. К. Юнг наголошував на духовному вимірі віри як механізмі, що підтримує психологічну цілісність та інтегрує досвід.

У межах дослідження було проведено емпіричне вивчення особливостей віри та її зв'язку з показниками психологічної стійкості. Участь взяли 52 респонденти, які проходили опитування у дистанційному форматі. Для оцінювання життєстійкості, емоційного стану та смислової сфери застосовували шкалу Коннора–Девідсона (CD-RISC-25), опитувальник DASS-21 та тест смисложиттєвих орієнтацій. Структуру віри визначали за допомогою авторського опитувальника, який дає змогу оцінити рівень віри в себе, у майбутнє, в інших людей, у добро та у вищу силу. Отримані дані дали змогу проаналізувати характер віри в умовах війни та простежити її взаємозв'язки з життєстійкістю, рівнем тривоги, стресу й осмисленістю життя.

Було визначено, що за шкалою життєстійкості більшість респондентів (67,3 %) мають середній рівень стійкості, 17,3 % – високий, а 15,4 % – низький. За DASS-21 найбільш вираженим виявився рівень тривоги, тоді як рівні депресії та стресу частіше перебували в межах нормальних або помірних значень. За тестом СЖО у 51,9 % респондентів показники

осмисленості життя низькі, особливо слабко сформований «Локус контролю – життя».

Кореляційний аналіз показав чітку залежність між життєстійкістю та емоційними проявами: вищий рівень життєстійкості пов'язаний зі зниженим рівнем депресії (r = -0,53) і тривоги (r = -0,28). Водночас життєстійкість має позитивні зв'язки з інтегральним показником осмисленості життя (r = 0,37), а також із підшкалами «Мета» (r = 0,31), «Процес» (r = 0,32), «Результат» (r = 0,37) та «Локус контролю – Я» (r = 0,30). Особливо важливими виявилися зв'язки віри з життєстійкістю. Віра у себе (r = 0,29) і віра в майбутнє (r = 0,27) пов'язані з вищими показниками життєстійкості, тоді як інші види віри таких зв'язків не показали. Окремо виявлено негативний зв'язок між вірою в інших людей та рівнем тривоги (r = -0,37).

Таким чином найбільш значущими ресурсами психологічної стійкості є внутрішні компоненти – віра у власні можливості, орієнтація на майбутнє, сформованість життєвих цілей та відчуття особистого контролю. Осмисленість життя, позитивна оцінка власного досвіду та здатність бачити перспективу, в свою чергу, підтримують здатність адаптуватися до тривалого впливу стресу.

Спираючись на результати емпіричного етапу, була розроблена програма розвитку психологічної стійкості засобами віри. Її зміст спрямований на зміцнення внутрішньої стійкості особистості, посилення віри у себе, у майбутнє, у добро та сенс життя, а також на формування здатності зберігати впевненість у ситуаціях невизначеності.

Формувальний етап включав десять занять, проведених протягом п'яти тижнів у груповому онлайн-форматі. Кожне заняття мало визначену мету та містило вступну частину, основні вправи й підсумкову рефлексію. У межах роботи використовували вправи на усвідомлення особистих ресурсів, роботу зі смисловими орієнтаціями, техніки розвитку віри у власні можливості, вправи на переосмислення складних переживань, формування образу бажаного майбутнього, розвиток навичок самопідтримки й емоційної саморегуляції. Завершальні заняття були спрямовані на інтеграцію набутих навичок та формування індивідуального плану підтримки психологічної стійкості.

Після завершення програми було проведено повторне опитування учасників із використанням тих самих методик, що й на констатувальному етапі. Статистично значущих змін не виявлено, однак результати показали кілька позитивних тенденцій: підвищення рівня життєстійкості (p = 0,096), показника «Процес життя» (p = 0,118), віри в себе (p = 0,128) та віри в майбутнє (p = 0,115); зниження рівнів тривоги (p = 0,636) та стресу (p = 0,118). Інтегральний показник осмисленості життя продемонстрував найвиразнішу позитивну динаміку (p = 0,063), майже досягнувши рівня статистичної значущості.

Інтерпретуючи результати формувального етапу, важливо враховувати обмеження дослідження. Вибірка складала 52 учасники – це забезпечило можливість проведення статистичного аналізу, однак не дає підстав для широких узагальнень, оскільки група є відносно однорідною та відображає

специфіку саме цієї вибірки. Обмеженим був і часовий проміжок спостереження: повторне оцінювання проводилося відразу після завершення програми, тому зафіксовані зміни відображають лише безпосередню динаміку, а не стійкі ефекти. Відсутність відкладеного етапу не дозволяє визначити, наскільки отримані тенденції збережуться або посиляться з часом. Тривалість самої програми також встановлює певні межі інтерпретації: проведена кількість занять є недостатньою. Формування глибоких особистісних змін потребує тривалої внутрішньої роботи з переконаннями, життєвими орієнтирами та способами подолання стресу. Отримані результати скоріше відображають початкову динаміку, яка може стати основою для подальшого розвитку за умови тривалішої роботи.

Доцільним напрямком подальшої роботи може бути уточнення змісту та структури віри як ресурсу психологічної стійкості, а також визначення чинників, що сприяють її розвитку та підтриманню. Перспективним є проведення досліджень із більшою та різнорідною вибіркою, включення контрольних груп і впровадження відкладеного оцінювання, що дасть змогу простежити довготривалий вплив програми та виявити стійкі зміни у показниках віри, осмисленості життя й життєстійкості.

***Список використаних джерел*:**

1. Семен О. П. Проблема резильєнтності в сучасній психології. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна).* 2023. № 2. С. 90–95.

2. Содолевська В. Підвищення психологічної резилієнтності та зниження дезадаптації в молодих осіб, які зазнали впливу війни: рандомізоване контрольоване дослідження в Україні. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2025. № 10(2).

3. Ушакова І., Світлична Н., Селюкова Т. Копінг-стратегії та механізми саморегуляції особистості у військовий час. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2024. № 22. С. 120–128.

4. Чиханцова О. А. Роль резильєнтності як особистісного ресурсу людини в ситуаціях невизначеності. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. № 36(75). С. 55–61.

5. Moving from traits to the dynamic process: The next steps in research on human resilience / Y. Hill et al. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma.* 2025. Vol. 34(7). P. 971–989.

Косенко Анна
здобувачка освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кульчицька Анна
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Постановка наукової проблеми. Сучасні підлітки зростають у надзвичайно динамічному й непростому світі. Ринок праці змінюється швидше, ніж будь-коли раніше: з'являються нові професії, традиційні – зникають або трансформуються. Технології стрімко розвиваються, відкриваючи нові можливості, але водночас створюючи додаткову невизначеність. До цього додаються глобальні й локальні соціальні потрясіння, такі як війна, економічні кризи, пандемії – усе це суттєво впливає на відчуття стабільності й безпеки в молоді.

У цьому вирі змін для старшокласників постає одне з найвідповідальніших питань усього підліткового віку – вибір майбутнього професійного шляху. Саме в цей період починає формуватися професійна ідентичність, складається образ себе як фахівця, виникає потреба знайти відповідь на складне, але дуже особисте запитання: «Ким я хочу бути і чому саме?»

Проте цей вибір не відбувається у вакуумі. Адже йдеться не лише про вибір професії як такий – а про становлення особистості, формування відповідальності, автономії та внутрішньої мотивації.

Хоча в сучасній українській психології вже накопичено значну кількість досліджень, присвячених особливостям підліткового віку, питання впливу сімейного середовища на професійне самовизначення молоді все ще потребує подальшого вивчення. Зокрема, важливим напрямом є глибше дослідження зв’язку між конкретними стилями батьківського виховання, емоційною атмосферою в родині та професійними орієнтирами старшокласників.

Об’єкт дослідження: психологічні процеси професійного самовизначення підлітків у контексті їх сімейних взаємин.

Предмет дослідження: психологічні чинники професійного самовизначення підлітків з урахуванням особливостей сімейної взаємодії.

Мета дослідження: з’ясувати, які саме елементи сімейної взаємодії (емоційна підтримка, стиль виховання, батьківські очікування, рівень автономії) найбільше впливають на процес формування професійної ідентичності підлітків.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід, що поєднує положення вікової, сімейної та професійної психології. Вибір концептуальних підходів зумовлений складністю й багатогранністю феномена професійного

самовизначення у підлітковому віці, який формується під впливом як внутрішніх психологічних ресурсів особистості, так і міжособистісних стосунків, насамперед у родинному середовищі: фундаментальні положення розвиткової та акмеологічної парадигм (І. Бех, М. Боришевський, Л. Карамушка, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Чепелєва та ін.); положення теорії розвитку Я-концепції та ідентичності (Е. Еріксон, Дж. Марція та ін.); теорія мотивації досягнення та самоактуалізації (А. Маслоу, Д. МакКлелланд, К. Роджерс та ін.); теорія самодетермінації (Р. Райан, Е. Десі та ін.); теорія сімейної взаємодії, зокрема концепції стилів батьківського виховання (Д. Баумрінд, Т. Говорун, М. Мушкевич та ін.), моделі "батьківської підтримки та контролю" (Р. Сілк, Л. Стейнберг та ін).

У дослідженні взяли участь 60 учнів 9–11 класів із трьох загальноосвітніх шкіл, розташованих у різних типах населених пунктів – як у міській місцевості, так і в сільській.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури; анкетування підлітків батьків та педагогів; психологічне тестування (методика діагностики стилю сімейного виховання (адаптована версія методики Дембо-Рубінштейна, модифікація І. П. Малахової), опитувальник професійної самосвідомості (створений на основі шкали «Я – професійне Я», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча); методи математичної обробки результатів (кількісний і якісний аналіз, аналіз кореляційних зв’язків.

В результаті проведеного теоретичного аналізу констатуємо, що професійне самовизначення є не лише актом вибору майбутньої діяльності, а насамперед глибоким особистісним процесом, пов’язаним із самоусвідомленням, формуванням життєвих цілей, розвитком відповідальності й ідентичності.

Результати емпіричного дослідження показали, що найбільш сприятливим для розвитку професійного самовизначення є підтримувальний тип родинної взаємодії, який пов'язаний із високим рівнем автономії, внутрішньої мотивації та психоемоційної стабільності підлітка. Натомість контролюючий і байдужий стилі супроводжуються низькою впевненістю у виборі, зовнішньою мотивацією та дезорієнтацією.

Виявлено достовірні кореляційні зв’язки між стилем родинної взаємодії та показниками професійної ідентичності, самооцінки, емоційної задоволеності. Зокрема, стиль з високим рівнем підтримки статистично пов’язаний з позитивною «Я-концепцією» та усвідомленими професійними орієнтаціями.

У межах проведеного дослідження було розроблено низку психопрофілактичних і корекційних рекомендацій, спрямованих на підвищення якості родинної взаємодії та створення сприятливого психологічного клімату для розвитку підлітків. Запропоновані заходи мають просвітницький, тренінговий, консультативний та інституційний характер і орієнтовані на зміцнення відповідальності, усвідомленості та психологічної готовності молоді до самостійного вибору життєвого шляху.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні соціальних та вікових особливостей професійного самовизначення особистості.

***Список використаних джерел*:**

1. Коць М. О. Мотивація професійного самовизначення першокурсників-майбутніх психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. №9. С. 57–60.
2. Кульчицька А.В. Психологія коучингу в мотиваційно-аксіологічних стратегіях особистості. *Психологія ревіталізації: вікові та педагогічні виміри: колективна монографія.* Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. С. 305-344.
3. Муранова Н. П. Професійна орієнтація старшокласників: діагностичний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 4. С. 26–27.
4. Піддячий М. І. Орієнтація старшокласників на професійну діяльність. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2006. Вип. 30. С. 37–40. http://eprints.zu.edu.ua/1302/1/22.pdf
5. Роніна І., Мудрик А. Професійні самовизначення старшокласників. *Актуальні проблеми загальної та соціальної психології* : зб. наук. ст. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ф-т психології, Каф. заг. та соц. психології ; [редкол.: Л. В. Засєкіна та ін.]. Луцьк, 2016. Вип. 3. С. 95–97.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Голубець Іванна
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ШКІЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ І СТРАХИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Шкільна тривожність та страхи належать до найпоширеніших психологічних труднощів, з якими стикаються молодші школярі. Вони можуть істотно впливати на процес навчання, соціальну адаптацію та загальний розвиток дитини. У сучасних умовах, коли вимоги до дітей постійно зростають, стає особливо важливим розуміти природу цих явищ, їхні причини та наслідки, а також розробляти ефективні методи їх подолання.

За словами О. Галієвої, психологічне дослідження шкільної тривожності та страхів молодших школярів дає змогу визначити основні чинники, що сприяють формуванню цих емоційних станів [6]. До них належать як внутрішні, так і зовнішні фактори: внутрішні – це індивідуальні особливості дитини, такі як темперамент, рівень самооцінки, особистісні риси та попередній досвід; зовнішні – вплив сім'ї, шкільного середовища, взаємини з однолітками та вчителями, а також соціально-економічні умови.

Дослідження свідчать, що шкільна тривожність і страхи можуть проявлятися у різних формах, зокрема як страх перед контрольними

роботами, публічними виступами, страх невдачі та соціальна тривожність. Рівень вираженості цих проявів варіює і безпосередньо впливає на поведінку та навчальні досягнення дитини.

Страх є базовою емоцією, притаманною кожній людині. Поряд зі станами тривоги та занепокоєння, він входить до структури нашого емоційного життя, поруч із радістю, здивуванням, захопленням та гнівом. Водночас страх виконує захисну функцію, допомагаючи уникати небезпечних або імпульсивних дій, що особливо важливо для дітей. За умови адекватного розуміння та підтримки дитячі страхи зазвичай зникають без негативних наслідків [7].

Об'єкти та прояви страхів змінюються залежно від віку. До вступу до школи кількість дитячих страхів зазвичай зменшується, що пов’язано зі зміною соціальної ролі дитини, зниженням егоцентризму та редукцією інстинктивно обумовлених страхів. Як зазначає Н. Шевченко, молодший шкільний вік характеризується одночасним існуванням інстинктивних та соціальних страхів [11]. Інстинктивні страхи пов’язані з загрозою життю, тоді як соціальні стосуються взаємин з оточенням і оцінки власної поведінки. Під час адаптації до школи провідним стає страх «не відповідати очікуванням» – страх бути непоміченим або не отримати схвалення. Ці страхи відображають зростання соціальної активності дитини та розвиток почуття відповідальності й обов’язку.

Шкільна тривожність є формою ситуативної тривожності, коли дитину турбують різні аспекти шкільного життя. Джерелами тривоги можуть бути не лише знайомство з новими однолітками та вчителем, а й адаптація до приміщення школи та освоєння нового маршруту. Часто молодші школярі виробляють певні ритуали: торкаються певного будинку або воріт, ламають гілочку з одного дерева або відщипують листок з куща. Це, з одного боку, відображає освоєння нової території, а з іншого – створює у дитини відчуття стабільності та спокою, знижуючи щоденну тривогу.

Дослідження показують, що початок навчання в школі часто супроводжується підвищеною тривожністю [1; 2; 3; 4; 5 та ін.]. Помірний рівень тривоги може стимулювати навчальний процес, мобілізуючи увагу, пам’ять і інтелектуальні здібності. Проте надмірна тривожність призводить до паніки: дитина або уникає діяльності, або настільки виснажується у прагненні досягти успіху, що зазнає невдач у інших сферах.

Школа також виявляє особливості емоційної сфери дитини, сформовані у сім’ї. Першокласники, які більше бояться розлуки з батьками, ніж самої школи, зазвичай звикли до гіперопіки та відчувають невпевненість у власних можливостях.

У різні періоди навчання значущість соціальних взаємин змінюється. Учні молодших класів, особливо першокласники, прагнуть здобути прихильність учителя, проявляючи старанність у навчанні та дотримання правил поведінки, як зазначає Н. Атаманчук [9]. Джерелом тривоги для дитини можуть стати низькі оцінки або постійна критика, які сприймаються як доказ неспроможності заслужити увагу та повагу авторитетного дорослого.

Тривожні діти особливо чутливі до власних успіхів і невдач, оцінки результатів та їх сприйняття дорослими. Вони бояться помилок і прагнуть їх уникати, часто не здатні самостійно оцінити власні досягнення. Через це навчання для таких дітей перетворюється на постійний стрес, а школа стає середовищем невпевненості та почуття неповноцінності.

Шкільний період є ключовим етапом розвитку особистості, коли закладаються риси характеру, соціальні установки та норми поведінки. Якщо в цей час домінують страх, тривога та невпевненість у собі, особистість може формуватися з підвищеним рівнем тривожності.

Справжній сенс навчання полягає у формуванні та розвитку особистісних якостей дитини, таких як наполегливість, відповідальність, гнучкість та здатність до здорової конкуренції, що сприяє її всебічному розвитку. Проте надмірна орієнтація на оцінки та завищені вимоги батьків часто підміняє сам процес навчання. У таких умовах дитина починає сприймати оцінки як індикатор ставлення до себе значущих дорослих і засіб здобуття їхньої прихильності.

Особистість учителя для першокласника є найавторитетнішою серед дорослого оточення, що створює потенційний конфлікт між вимогами школи та сім'ї [8]. Необхідність обирати між очікуваннями двох важливих соціальних спільнот може призводити до зростання тривожності. Якщо думка педагога не є цінною для дитини, вона уникатиме конфліктних ситуацій і не відчуватиме внутрішнього напруження. Інакше критика з боку того, чиє ставлення важливе, спричиняє душевні переживання. Тому ключовим чинником виникнення внутрішнього конфлікту та тривожності є складні взаємини з людьми, значущими для дитини.

За словами Т. Пащук, важливим напрямком профілактики тривожності в сім'ї є забезпечення дитини різноманітними значущими стосунками [9]. Якщо єдиною авторитетною особою для дитини є мама, навіть незначні конфлікти у їхній взаємодії можуть викликати сильні емоційні переживання. Натомість, залученість до багатьох значущих взаємин полегшує вирішення протиріч у різних сферах життя та знижує ризик виникнення тривожності, адже дитина має декілька точок опори, що дозволяють переосмислити події та взаємини.

Особливу роль у шкільній тривожності відіграє страх перед невідомим [11]. Він часто проявляється у дітей після тривалої відсутності у школі, коли дитина відчуває небажання повертатися до навчального середовища, особливо характерно це для першокласників у перші місяці навчального року. Цей страх може супроводжуватися схильністю до ритуалів і повторюваних дій: багаторазове перечитування однієї книги, перегляд знайомих фільмів, постійне тримання улюбленого предмета або відмова знімати верхній одяг під час відпочинку. Така поведінка відображає потребу дитини у стабільності та передбачуваності, створюючи відчуття безпеки й захищаючи від несподіваних подій.

Подібні прояви можуть виникати не лише під час хвороби, а й у сім'ях із частими змінами обстановки або активним стилем життя батьків. Непередбачувані ситуації змушують дитину шукати стабільність у

знайомих ритуалах і звичних діях.

Деякі діти виявляють надмірну скрупульозність у повсякденних дрібницях [10]. Вони ретельно впорядковують ручки у пеналі за певним алгоритмом, не можуть продовжити роботу, поки не закриють ковпачком фломастер, навіть якщо за хвилину його доведеться знову відкрити. Перед виконанням домашніх завдань дитині необхідно навести ідеальний порядок на столі. Такі ритуали створюють відчуття стабільності, повертаючи її до контрольованого та знайомого середовища.

Проте, якщо подібна поведінка триває понад шість місяців і набуває нав'язливого характеру, це може свідчити про розвиток неврозу нав'язливих станів. У таких випадках слід звернути увагу на емоційний стан дитини та, за потреби, проконсультуватися з фахівцем.

Окрему групу становить шкільна тривожність у батьків [6; 7]. Для багатьох дорослих учитель залишається символом контролю, що може викликати підсвідоме занепокоєння. Деякі батьки настільки ототожнюють себе з навчальними досягненнями дитини, що сприймають її оцінки як відображення власної батьківської компетентності. Це часто пов'язано з їхнім особистим досвідом навчання, особливо якщо він був насичений стресом або негативними переживаннями. Як наслідок, страх отримати низьку оцінку передається дитині, що може стати однією з фундаментальних причин її шкільної тривожності.

До основних проявів тривожності у молодшому шкільному віці належать постійне занепокоєння, напруженість м'язів обличчя та шиї, дратівливість, порушення сну та труднощі з концентрацією. Такі діти часто демонструють сором'язливість, надмірну чутливість до подразників, страх перед невдачею, схильність до нав'язливої поведінки та уникання складних завдань.

Отже, шкільна тривожність у молодших школярів впливає на навчання, соціальну адаптацію та емоційний розвиток і формується під дією як внутрішніх (темперамент, самооцінка, особистісні риси), так і зовнішніх чинників (сім'я, школа, взаємини з ровесниками та вчителями). Помірна тривожність може мобілізувати дитину, проте надмірна призводить до паніки, уникання діяльності та нав'язливих дій. Профілактика передбачає створення безпечного й підтримувального середовища та розвиток значущих соціальних стосунків дитини.

***Список використаних джерел*:**

1. Агафонова І. Н. Психологічна готовність до школи в контексті проблеми адаптації. *Початкова школа.* 1999. №1. С. 61-63.

2. Алендарь Н. Адаптація першокласників до навчання в школі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки* / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: І. О. Смолюк та ін.]. Луцьк, 2013. № 7 : Педагогічні науки. С. 20–23.

3. Атаманчук Н. М. Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта* : наук.-практ. журн. / Півден. наук. Центр НАПН України. Одеса, 2014. № 6. С. 11-15. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_6_4

4. Богарсукова М. О. Особливості переживання та профілактика тривожних

станів у молодших школярів. *Освіта і наука – 2023* : зб. наук. пр. / редкол.: Л. М. Вольнова. Київ, 2023 С. 39–41. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40085/Osvita%20i%20nauka_2023.pdf?sequence=1#page=39

5. Ваврик А. І. Індивідуально-психологічні особливості дітей шестирічного віку та їх діагностика : навчально-методичний посібник. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2007. 130 с.

6. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожність». *Теорія і практика сучасної психології.* 2018. № 6. С. 107–109.

7. Дмитерко-Карабин Х. М., Королик Н. В. Психологічна допомога тривожній дитині: теорія, діагностика, корекція : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 192 с.

8. Кисла О. Ф., Кулажко М. А. Особливості адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов освітньо-виховного простору. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 15. т. 1. С. 101–104. http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2418

9. Пащук Т. В. Психокорекція тривожності молодших школярів засобами арт-терапії. *Освіта і наука.* збірник наукових праць. Київ. 2023. С. 215–217. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40085/Osvita%20i%20nauka_2023.pdf#page=215

10. Самооцінка учня / упорядники: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. Київ : Главник, 2004. 112 с.

11. Шевченко Н.О. Особистість молодшого школяра. Київ : Главник, 2008. 128 с.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Зінчук Богдан
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У сучасній психологічній науці поняття резильєнтності посідає провідне місце серед досліджень особистісних ресурсів. Його розглядають як здатність людини успішно адаптуватися до змін і відновлювати психічну рівновагу після переживання стресових або кризових подій [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12 та ін.]. Це своєрідний універсальний психологічний механізм, що забезпечує подолання не лише особистих життєвих труднощів, а й професійних викликів, які супроводжуються високим рівнем напруги та відповідальності.

У професійній практиці педагогів резильєнтність виступає важливим чинником збереження психологічної стійкості. Щоденна робота вчителя пов’язана з численними контактами – з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, – які можуть як підтримувати, так і ставати джерелом додаткового стресу. Саме завдяки розвиненій резильєнтності педагог здатен зберігати емоційну врівноваженість, протидіяти професійному вигоранню,

конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації та підтримувати високу ефективність навіть у непередбачуваних і складних умовах.

Важливо підкреслити, що резильєнтність у педагогічній професії не зводиться лише до індивідуальних якостей, таких як оптимізм чи емоційна стабільність. Вона поєднує в собі цілий спектр внутрішніх ресурсів – самоефективність, уміння саморегуляції, внутрішню мотивацію – а також зовнішні чинники: підтримку з боку колег, організаційні умови праці, вплив соціального середовища. У цьому контексті резильєнтність розглядається не просто як характеристика окремого педагога, а як один із ключових механізмів забезпечення стабільності освітнього процесу. Адже від рівня стійкості й ресурсності вчителя залежить психологічний клімат у класі, зацікавленість учнів у навчанні та загальний результат освітньої діяльності.

Таким чином, резильєнтність можна визначити як стратегічний чинник, що сприяє збереженню психічного благополуччя педагога та підвищенню його професійної ефективності. Саме тому вивчення цього феномену набуває особливої актуальності.

Українські дослідники дедалі більше звертаються до проблеми резильєнтності педагогів, зокрема в умовах сучасних освітніх криз. Так, О. Бевзюк акцентує увагу на важливості діагностики й розвитку стресостійкості та резильєнтності вчителів. Учена пропонує низку методик, які дають змогу не лише визначати рівень психологічної стійкості педагогів, а й формувати практичні програми для зміцнення їхніх внутрішніх ресурсів [1]. Це свідчить про прикладну цінність таких досліджень: результати діагностики стають основою для створення програм підтримки вчителів, що дає змогу запобігати професійному вигоранню й підвищувати ефективність педагогічної діяльності.

Цікавий ракурс проблеми подають В. Галузяк і В. Бойко, наголошуючи на важливості розвитку резильєнтності ще в період підготовки майбутніх педагогів. Науковці стверджують, що резильєнтність не є вродженою властивістю, а формується в процесі професійного становлення. Відтак університетська освіта має передбачати тренінгові програми та психологічний супровід, які сприяють оволодінню студентами навичками саморегуляції, управління стресом і подолання труднощів [2]. Таким чином, розвиток резильєнтності розглядається як обов’язковий компонент професійної підготовки вчителя.

Подібний підхід простежується й у працях Л. Кальченко, яка аналізує механізми становлення резильєнтності як особистісної характеристики [3]. Дослідниця підкреслює, що здатність педагога успішно реагувати на виклики – від оновлення освітніх стандартів до кризових явищ суспільного масштабу – безпосередньо визначається рівнем його резильєнтності. У цьому контексті резильєнтність доцільно розглядати як інтегральну властивість, що поєднує емоційну стабільність, когнітивну гнучкість і готовність конструктивно долати стресові ситуації.

Отже, українські дослідники підкреслюють, що резильєнтність педагога – це не статична, а динамічна характеристика, яку можна цілеспрямовано розвивати. Такий підхід відкриває можливості для

створення комплексних програм підтримки педагогів як у період навчання у закладі вищої освіти, так і в процесі їхньої безпосередньої професійної діяльності.

У наукових працях останніх років дедалі більше уваги приділяється умовам, що визначають розвиток резильєнтності у педагогічному середовищі. Зокрема, А. Коваленко зазначає, що психологічна стійкість учителя залежить не лише від його індивідуальних характеристик, а й від організаційного та міжособистісного контексту. Досліджуючи педагогів початкової школи, вона доводить, що колегіальна підтримка, атмосфера взаємодопомоги та належні управлінські умови істотно посилюють внутрішні ресурси педагога. Водночас нестача підтримки або конфліктний клімат у колективі швидко виснажують вчителя та знижують рівень його резильєнтності [4].

Інший ракурс проблеми подає М. Кулик, розглядаючи життєстійкість у контексті невизначеності. Дослідниця підкреслює, що резильєнтність є не сталою характеристикою, а динамічним процесом, що формується у взаємодії людини з навколишнім середовищем [5]. Це означає, що рівень стійкості педагога може варіюватися залежно від зовнішніх криз, змін у професійній сфері чи особистих життєвих викликів. Такий підхід дозволяє трактувати резильєнтність як результат безперервної адаптації, а не як незмінну властивість особистості.

Практичні шляхи розвитку резильєнтності педагогів докладно описані у працях І. Мельничук [6] та О. Москаленко [7]. Дослідниці акцентують на результативності тренінгових і корекційних програм, спрямованих на посилення психологічної стійкості вчителів. До таких заходів належать психотерапевтичні інтервенції, вправи з формування навичок саморегуляції, групові тренінги та освітні програми підтримки. Важливо, що їхній ефект проявляється не лише на індивідуальному рівні, а й у колективному вимірі – підвищується готовність педагогів до взаємодії, взаємодопомоги та спільного подолання труднощів. Це створює більш стійке й гармонійне освітнє середовище.

Актуальні українські дослідження доводять, що становлення резильєнтності педагогів є багатовимірним процесом. Він визначається поєднанням особистісних характеристик учителя та соціально-професійного контексту, в якому він працює, і водночас може бути цілеспрямовано підтриманий через спеціально розроблені психологічні програми.

Особливої ваги ця проблема набуває в умовах війни. Як наголошує О. Чиханцова, для українських педагогів резильєнтність виконує роль життєво необхідного механізму психологічного виживання [8]. Учителі опиняються в ситуації подвійного тиску: з одного боку – вони зіштовхуються з особистими втратами, небезпекою й відчуттям невизначеності, з іншого – змушені залишатися професійно спроможними, підтримувати учнів і забезпечувати безперервність освітнього процесу навіть у надзвичайно кризових умовах.

Наукові дані свідчать, що саме резильєнтність допомагає педагогам активізувати власні ресурси, знаходити шляхи подолання стресу та

підтримувати внутрішню рівновагу. Йдеться не лише про індивідуальну стійкість, а й про здатність залучати колективний досвід, отримувати підтримку від колег і виробляти нові моделі адаптації. У такому контексті резильєнтність постає не просто професійним ресурсом, а необхідною умовою збереження особистісної цілісності педагога.

Дослідження зарубіжних учених дозволяють глибше розкрити багатогранність цього феномену. Так, С. Бельтман, К. Менсфілд і А. Прайс у своєму огляді підкреслюють, що резильєнтність не зводиться до індивідуальної риси чи здатності долати труднощі [9]. Вони трактують її як динамічний процес, що охоплює кілька взаємопов'язаних рівнів: 1) внутрішні ресурси особистості; 2) соціальні зв'язки; 3) професійні ресурси.

Таким чином, резильєнтність педагогів формується як на рівні індивідуальних якостей, так і у взаємодії з соціальним та організаційним середовищем. Вона постає комплексним ресурсом, який дозволяє зберігати професійну ефективність і психологічну стійкість навіть у найскладніших обставинах.

Такий підхід дозволяє інтерпретувати резильєнтність педагогів не лише як індивідуальну характеристику, а як результат взаємодії особистості із соціальним та професійним середовищем. Її становлення визначається не тільки умінням учителя долати стресові ситуації, а й тим, наскільки освітня система та соціальне оточення забезпечують підтримку його психологічного та професійного благополуччя. Дослідники підкреслюють, що саме інтегрований підхід – поєднання внутрішніх ресурсів педагога з зовнішніми формами підтримки – створює умови для реального зміцнення його резильєнтності.

У сучасних зарубіжних працях зростає інтерес до комплексних моделей, які пояснюють взаємозв'язок між резильєнтністю, професійним благополуччям і ризиком вигорання педагогів. Так, Т. Хашер, С. Бельтман і К. Менсфілд представили інтегративну модель резильєнтності та благополуччя [10], у якій ключовим чинником визнано колективну підтримку й організаційні умови. Автори наголошують: навіть високий рівень особистих ресурсів учителя не гарантує його стійкості, якщо професійне середовище не забезпечує належної підтримки з боку колег чи адміністрації. У цьому контексті резильєнтність трактується не як статична індивідуальна риса, а як динамічний результат постійної взаємодії педагога з його професійним середовищем..

Дж. Лу, Дж. Чен, З. Лі та Х. Лі у своїх дослідженнях застосовують модель «вимоги–ресурси» (Job Demands–Resources Model) [12] для аналізу ролі резильєнтності в педагогічній діяльності. Ця концепція демонструє, що професія вчителя поєднує високу інтенсивність вимог – значне робоче навантаження, адміністративний тиск, емоційні виклики у взаємодії з учнями та їхніми батьками – та різноманітні ресурси, серед яких професійні компетенції, соціальна підтримка і внутрішня мотивація. Резильєнтність у цьому контексті виконує функцію «мосту» між вимогами й ресурсами: вона

знижує негативний вплив надмірних навантажень і сприяє ефективному використанню наявних ресурсів.

Інакше кажучи, педагоги з високим рівнем резильєнтності здатні легше витримувати інтенсивні робочі умови, зберігати психологічний баланс і залишатися продуктивними. Вони швидше відновлюють сили після стресових ситуацій, проявляють гнучкість у змінних умовах та конструктивно переосмислюють складні події. Натомість недостатній рівень резильєнтності підвищує ризик емоційного виснаження, що призводить до професійного вигорання, зниження якості викладання й втрати внутрішньої мотивації.

Дослідження Ґ. Му та його колег засвідчує, що резильєнтність у майбутніх учителів не виникає спонтанно в процесі професійної діяльності, а формується свідомо й системно ще на етапі здобуття педагогічної освіти [12]. Університетський період супроводжується численними викликами: високим навчальним навантаженням, необхідністю поєднання теоретичної підготовки з педагогічною практикою, пошуком власної професійної ідентичності. Саме ці умови створюють підґрунтя для розвитку психологічної стійкості, здатності до адаптації, подолання труднощів та відновлення внутрішньої рівноваги.

Таким чином, результати досліджень свідчать: формування резильєнтності доцільно розпочинати ще під час професійної підготовки, адже це забезпечує міцний фундамент для подальшої педагогічної діяльності та знижує ризик професійного вигорання.

Отже, резильєнтність педагогів можна розглядати як багатовимірний психологічний ресурс, що поєднує внутрішню стійкість, здатність до емоційної саморегуляції, уміння долати стрес і користуватися підтримкою соціального та професійного оточення. Розвиваючи ці якості, вчитель отримує змогу не лише ефективно виконувати професійні завдання, а й зберігати власне психічне благополуччя навіть у складних і кризових обставинах.

***Список використаних джерел*:**

1. Бевзюк О. І. Стресостійкість та резильєнтність педагогів: діагностика та розвиток. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 21, вип. 1. С. 102–110. http://appsychology.org.ua/index.php/app/article/view/457

2. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки ВДПУ*. 2023. Вип. 75. С. 112–119. https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/article/view/589

3. Кальченко Л. І. Психологічні механізми розвитку резильєнтності у майбутніх педагогів. *Освіта і педагогічна наука*. 2022. № 1(178). С. 55–62. https://journal.udpu.edu.ua/index.php/osvita/article/view/178-7

4. Коваленко А. І. Психологічні умови розвитку резильєнтності у вчителів початкової школи. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки.* 2022. Вип. 14(57). С. 70–78. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41134

5. Кулик М. В. Психологічні аспекти розвитку життєстійкості особистості в умовах невизначеності. *Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2023. № 11. С. 33–41. DOI: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2023-11-33-41

6. Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. Серія: Психологія (ЦДУ ім. В. Винниченка)*. 2024. № 2. С. 14–23. https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/469

7. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Психологічний вісник УжНУ*. 2024. № 2(13). DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.13

8. Чиханцова О. В. Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. *Збірник наук. праць ІІТЗН*. 2023. С. 77–85. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746187

9. Dreer B., et al. On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*. 2023. (open access). DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1205179. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1205179/full

10. Hascher T., Beltman S., Mansfield C. Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*. 2021. Vol. 63, No. 4. P. 416–439. DOI: 10.1080/00131881.2021.1980416.
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2021.1980416

11. Lu J., Chen J., Li Z., Li X. A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education.* 2024. Vol. 134. Article 104742. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104742. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24002750

12. Mu G. M., et al. A systematic literature review of building resilience for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2024. (online first). DOI: 10.1016/j.tate.2024.104742.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035524001617.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кравчук Віктор
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ МІЖОСОБИСТІСНИМ СПРИЙМАННЯМ ТА САМООЦІНКОЮ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юнацький вік є ключовим періодом становлення особистості, коли активно розвивається самосвідомість, формується система цінностей і самооцінка. У цей час провідне значення має міжособистісне сприймання, адже саме через взаємодію з оточенням молода людина вчиться оцінювати себе та визначати власне місце у соціумі. Самооцінка й соціальне сприйняття тісно взаємопов'язані: з одного боку, особистісна оцінка впливає на те, як юнак сприймає інших, з іншого – ставлення значущих людей коригує уявлення про себе [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 та ін.].

Дослідження показують, що неадекватна самооцінка ускладнює міжособистісні відносини. Завищена самооцінка призводить до ігнорування власних помилок, різкої реакції на критику, схильності приписувати невдачі зовнішнім обставинам. Це формує емоційний бар'єр і спотворене сприйняття реальності. Водночас гнучка висока самооцінка може сприяти

розвитку: молода людина докладає більше зусиль, вчиться контролювати емоції, прагне успіху.

Занижена самооцінка часто зумовлює невпевненість, уникання складних завдань, надмірну самокритику. Такі підлітки та юнаки обмежують власний потенціал і потребують підтримки. Таким чином, як надмірно висока, так і низька самооцінка порушує систему саморегуляції й ускладнює соціальну взаємодію.

Суттєвою умовою формування адекватної самооцінки є об'єктивні зовнішні оцінки. Теорія «дзеркального Я» (Ч. Кулі, Дж. Мід) пояснює, що особистість сприймає себе крізь призму уявлень про те, як її оцінюють інші. Позитивні відгуки підвищують самоповагу, а негативні – знижують її. Дослідження доводять: найсильніший вплив мають оцінки значущих осіб чи груп [2].

У юності саме коло однолітків і сім'я формують базові уявлення про себе. При цьому важливо враховувати, що самооцінка може спиратися не лише на одну групу, а й на кілька референтних спільнот, що дозволяє зберігати стабільність навіть за негативної думки оточення.

Самооцінка нерозривно пов'язана з процесом соціального порівняння. Людина оцінює себе як у співвідношенні з власними досягненнями та амбіціями, так і порівнюючи себе з іншими. За відомою формулою В. Джеймса, рівень самоповаги визначається співвідношенням між успіхами та домаганнями. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що критерієм виступає не лише індивідуальний результат, а й його значення в соціальному контексті (наприклад, вступна конкуренція, спортивні змагання).

Рефлексія власного «Я» виконує функцію когнітивної моделі, яка регулює обмін інформацією між особистістю та середовищем. Людина схильна проектувати власні особливості на інших: чесні вважають більшість чесними, недоброзичливі – бачать навколо агресію. Таким чином, пізнання себе і сприймання інших нерозривно пов'язані.

Сучасні дослідження (О. Гуцан, Ю. Кокоріна [1], А. Семенова [4] та ін.) доводять, що позитивне самоставлення є основою здорової Я-концепції. Юнаки з позитивним образом «Я» демонструють вищі навчальні досягнення, кращі соціальні навички, меншу схильність до тривожності й депресивних станів. Водночас негативна Я-концепція асоціюється з міжособистісними труднощами та емоційними розладами.

Ключовими чинниками формування Я-концепції є взаємини з батьками, педагогами та однолітками, соціальний статус у колективі, успіхи в навчальній і позашкільній діяльності. Позитивне підкріплення від значущих дорослих та друзів сприяє гармонійному розвитку, тоді як критика й соціальне відторгнення підривають віру у власні сили.

Для підтримки позитивної самооцінки у юнацькому віці доцільно:

- створювати сприятливе навчальне та соціальне середовище;
- розвивати навички саморефлексії та емоційної регуляції;
- підкреслювати індивідуальні досягнення;

– формувати стійке почуття власної цінності незалежно від зовнішніх обставин.

Отже, міжособистісне сприймання й самооцінка тісно взаємопов’язані й взаємно зумовлюють розвиток особистості у юності. Самооцінка виступає не лише внутрішнім регулятором поведінки, а й відображенням ставлення оточення. Адекватна самооцінка формується завдяки підтримці значущих осіб, позитивному соціальному досвіду та можливості порівнювати себе з іншими без втрати власної цінності.

Усвідомлення цих закономірностей є важливим для психологів, педагогів і батьків, адже саме вони можуть створити умови для становлення зрілої, гармонійної особистості з адекватною самооцінкою та розвиненими соціальними навичками.

Список використаних джерел:

1. Гуцан О., Кокоріна Ю. Зв'язок самоставлення та образу Я в юнацькому віці. *Актуальні питання психології у сучасному інноваційному просторі* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, ОНМУ, 13–14 трав. 2022 р. / редкол.: Р. П. Шевченко, О. А. Діколь-Кобріна. Одеса, 2022. С. 104–106.
2. Матвійчук Т. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології. Київ : Магнолія. 2023. 500 с.
3. Руденок А. І., Руденок О. В., Мельник А. М. Теоретичні аспекти дослідження Я-концепція в юнацькому віці. *Distance learning in universities and modern problems* : VIII International Scientific and Practical Conference. Budapest, Hungary, November 07-10, 2023. Budapest, 2023 С. 260–264. https://isg-konf.com/uk/distance-learning-in-universities-and-modern-problems/
4. Семенова А. Особливості формування я-концепції підлітків. *Psychology Travelogs*. 2021. Iss. 2. С. 191–198. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2021-2-17
5. Сидоренко Ж. В., Недбалюк О. О. Проблемні аспекти самоставлення особистості в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. Херсон, 2018. Вип. 1(1). С. 163–168. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_1(1)__30
6. Сімак В., Сімак Ю., Безбах М. Формування я-концепції в юнацькому віці. *Economic and Social-Focused Issues of Modern World* : Proceedings of the 2 nd International Scientific Conference (October 16 – 17, 2019, Bratislava, Slovak Republic). Bratislava, 2019. С. 377–380. http://www.vsemvs.sk/portals/0/Subory/Conference%20Proceedings_VSEMvs_October_2019_final.pdf#page=378
7. Richardson Robert D. William James: In the Maelstrom of American Modernism" by Robert D. Richardson. Houghton Mifflin,2006. 622 s.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кримусь Марина
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ БУЛІНГУ: ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ, РІЗНОВИДИ ТА НАСЛІДКИ

Булінг як соціально-психологічне явище є однією з найпоширеніших проблем сучасного суспільства. Він проявляється у систематичному фізичному, вербальному, психологічному чи кібернасильстві, спрямованому проти окремої особи або групи. Його специфіка полягає не лише в агресії чи злості кривдника, а передусім у презирстві та зневазі до жертви [1; 2; 3 та ін.]. Саме це дозволяє агресору завдавати шкоди без докорів сумління, співчуття чи емпатії, наділяючи себе правом на домінування, контроль і виключення жертви з соціального середовища.

При цьому булінг слід відмежовувати від звичайного суперництва між однолітками чи імпульсивних актів агресії, які є реакцією на конфлікт і не мають систематичного характеру. Також до цього поняття не входять серйозні кримінальні правопорушення, що передбачають фізичні напади, погрози зі зброєю чи вандалізм, оскільки вони потребують окремого правового розгляду [5].

У сучасній науковій літературі існує кілька трактувань булінгу. Х. Лейманн розглядав його як форму соціальної взаємодії, за якої індивід стає об’єктом регулярних нападів з боку іншої особи чи невеликої групи (до чотирьох осіб) протягом тривалого часу, що призводить до безпорадності та соціальної ізоляції [8]. Л. Кішлі визначав ключовою ознакою булінгу емоційне приниження, яке спричиняє виключення людини з групи, і наголошував, що така агресія не завжди підпадає під правову відповідальність, адже в кримінальних кодексах більшості країн відсутні прямі статті, які передбачають покарання за подібні дії [4].

З погляду П. Рандолла, не існує «гена булінгу», що автоматично запускає агресивну поведінку. Агресор формується під впливом соціального середовища, недосконалих моделей виховання й навчання, які сприяють розвитку антисоціальних рис. За умов застарілих моделей соціалізації, зокрема гендерних, зберігається ризик формування особистостей, схильних до насильницької поведінки. Відтак булінг проявляється не лише у шкільному середовищі, а й у професійних колективах чи сімейних стосунках [9].

Дж. Салісбері звертав увагу на те, що булінг частіше трапляється серед хлопців, оскільки агресивність нерідко сприймається педагогами як природна риса чоловічої поведінки. Такий підхід, що ґрунтується на стереотипі «хлопці завжди будуть хлопцями», є небезпечним, адже нормалізує насильство і створює атмосферу толерантності до приниження.

У результаті як хлопці, так і дівчата починають вважати булінг соціально допустимим явищем, що сприяє його поширенню [10].

Більшість британських дослідників вбачають у булінгу соціальне підґрунтя. Застарілі уявлення про маскулінність – домінування, прагнення до влади та контроль над іншими – і досі впливають на виховання та соціалізацію. Альтернативні моделі чоловічої ідентичності ще недостатньо сформовані, тому булінг нерідко виступає способом утвердження статусу. Подолання цього явища потребує не лише правових і освітніх заходів, а й переосмислення культурних норм. Як підкреслював Дж. Салісбері, традиційні уявлення про «чоловічі» риси не є природними, а мають соціокультурне походження й можуть змінюватися під впливом часу та виховання [10].

Особливу роль у розвитку булінгу відіграють спостерігачі. Частина з них активно чи пасивно підтримує агресора, інші – заохочують його своїми реакціями, створюючи «аудиторію» насильства. Лише незначна кількість дітей намагається захистити жертву. Як правило, потерпілий позбавлений можливості ефективно захиститися, а агресор продовжує дії навіть після зауважень дорослих, просто уникаючи покарання надалі.

Важливо враховувати, що булінг формується під впливом багатьох взаємопов'язаних чинників. Концепція багаторівневого впливу середовища пояснює, що на поведінку особи водночас впливають індивідуальні риси, сімейне виховання, шкільний клімат, групи однолітків, громада та культурні норми суспільства [6]. Серед причин, що найчастіше зумовлюють участь у булінгу, дослідники називають: хибні уявлення про прийнятність агресії; прагнення до авторитету чи уваги; нудьгу та потребу у владі; спроби компенсувати невдачі; жорстоке або байдужне ставлення батьків. Для багатьох дітей знущання є способом здобути популярність, примусити інших підкорятися чи приховати власні слабкості [7].

Булінг – це соціально навчена поведінка. Якби діти не бачили прикладів жорстокості в сім'ї, серед дорослих чи у медіапросторі, масштаби цього явища були б набагато меншими.

Аналіз наукових підходів засвідчує, що булінг є складним соціально-психологічним явищем, яке формується на перетині особистісних рис, соціалізації та культурних норм. Його сутність полягає не лише у прояві агресії, а й у презирстві до «іншого», що легітимізує приниження та насильство. Важливим чинником виступає роль спостерігачів, які можуть як посилювати, так і знижувати масштаби булінгу. Застарілі гендерні стереотипи та культурні уявлення про маскулінність створюють додаткові умови для поширення цього явища. Водночас булінг не є вродженою поведінкою, а результатом соціального навчання, що дає підстави стверджувати: ефективна профілактика можлива завдяки комплексному впливу освітніх, правових і культурних змін.

Список використаних джерел:

1. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер. : Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 46-50.

2. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія.* 2015. Вип. 37. С. 174-187.
3. Лубенець І. Г. Насильство серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів (булінг та його причини). Наука і правоохорона. 2016. № 1. С. 218-223.
4. Anti-Bullying Alliance. What is bullying? https://anti-bullyingalliance.org.uk/tools-information/all-about-bullying/understanding-bullying/definition
5. Coloroso B. The bully, the bullied, and the bystander: from pre-school to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence. Canada, 2002. P. 218.
6. Espelage Dorothy Lynn, Swearer Susan M. Bullying in American Schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention. *Lawrence Erlbaum Associates.* 2004. P. 385.
7. Garrett Anne G. Bullying in American schools: causes, preventions, interventions. McFarland. 2003. P. 172.
8. Leymann, H. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims*. 1990. Vol. 5, No. 2. P. 119–126.
9. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims. Florence, KY, USA: Brunner-Routledge, 2001.
10. Salisbury J. Challenging Macho Values: Ways of Working with Boys in Secondary Schools. *Routledge Falmer*. 1999. 338 p.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Матящук Юлія
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ АДМІНІСТРАТОРІВ СЕРВІСНИХ ЦЕНТРІВ МВС

Професійна діяльність адміністраторів сервісних центрів Міністерства внутрішніх справ України є важливою ланкою у системі надання адміністративних послуг громадянам. Вона поєднує елементи публічного управління, клієнтського сервісу й контролю за дотриманням норм законодавства у сфері державних послуг. Тому робота цих фахівців вимагає не лише високої відповідальності, а й уміння швидко приймати рішення, діяти зібрано та ефективно навіть у ситуаціях емоційної напруги чи перевантаження інформацією.

Процес адаптації адміністраторів має свою специфіку, адже їхня діяльність охоплює правоохоронний, адміністративний і сервісний аспекти. Вони виступають одночасно як представники держави, виконавці процедур, посередники у спілкуванні з громадянами та партнери у взаємодії з іншими установами. Така багатогранність професійних функцій потребує від них психологічної витривалості, етичної відповідальності, гнучкості мислення та здатності зберігати рівновагу у стресових умовах.

Згідно з позицією Д. Остаповича та В. Барка, ефективність роботи адміністратора значною мірою залежить від його психологічної готовності

до міжособистісної взаємодії [12]. Це не просто відкритість у спілкуванні, а й уміння розуміти емоційний стан співрозмовника, вести конструктивний діалог у складних або конфліктних ситуаціях, зберігаючи при цьому повагу, тактовність і самоконтроль.

Як зазначає Н. Чевалкова, саме цілісний підхід до професійної підготовки майбутніх працівників сприяє не лише засвоєнню знань та навичок, а й розвитку емоційної саморегуляції, почуття відповідальності, стресостійкості та здатності приймати рішення в умовах невизначеності – рис, які є критично важливими для ефективної діяльності у сфері державного управління [14].

Отже, створення сприятливого психологічного клімату в організації та впровадження системної підготовки з урахуванням психологічних аспектів професійної діяльності є ключовими чинниками успішної адаптації адміністраторів сервісних центрів МВС України.

В основі ефективної адаптації адміністраторів сервісних центрів МВС України лежить надійне законодавче підґрунтя, яке регулює їхню професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Як зазначає А. Аганіна [1], підготовка державних службовців – це не лише опанування фахових знань, а й розвиток стратегічного мислення, гнучкості, етичних орієнтирів і здатності працювати в інтересах громадян.

Сучасні виклики вимагають, щоб навчання держслужбовців не завершувалося після початкової підготовки, а відбувалося безперервно. На думку Т. Копил-Філатової [7], система перепідготовки має бути динамічною, відкритою до новітніх методів і чутливою до індивідуальних потреб кожного працівника, адже умови професійної діяльності постійно змінюються.

Важливою умовою професійного зростання є також інтеграція європейських стандартів. Як наголошує М. Весоловська [4], упровадження таких підходів сприяє підвищенню рівня професіоналізму державних службовців, зокрема адміністраторів сервісних центрів МВС. Європейська модель державної служби базується на принципах відкритості, чесності, клієнтоорієнтованості, міжкультурної компетентності, цифрової грамотності та командної взаємодії.

На основі цих стандартів впроваджуються сучасні методи професійної адаптації: менторинг, коучинг, тренінги розвитку «м’яких» навичок, а також індивідуальні плани професійного становлення. Такі підходи значно полегшують процес входження нових працівників у колектив, підвищують їхню впевненість і результативність у роботі, особливо в умовах швидких змін.

Таким чином, поєднання законодавчого регулювання з найкращими європейськими практиками є необхідною умовою формування професійної та ефективної команди державних службовців, зокрема адміністраторів сервісних центрів.

Особливо актуально це для сфери правоохоронної діяльності, де від працівників вимагається висока відповідальність, швидка реакція та

психологічна стійкість. Робота тут чітко регламентована, пов'язана з громадянами і часто відбувається у стресових або конфліктних ситуаціях.

Як свідчать дослідження Д. Александрова, І. Охріменка [2] та П. Бєсєдіна [3], нові співробітники мають бути не лише добре обізнані із законодавчими нормами, а й готові до морального тиску, стресових викликів та складних комунікативних ситуацій. Вони повинні швидко орієнтуватися у процедурах, приймати виважені рішення і дотримуватися високих етичних стандартів поведінки.

Для цього необхідна чітка та зрозуміла система адаптації, яка окреслює обов'язки, права й очікування працівників. Прозорі регламенти не є формальністю – вони створюють основу для об'єктивного оцінювання професійної діяльності, забезпечують ефективний зворотний зв'язок і допомагають своєчасно скоригувати дії. Отже, ясність, структурованість і доступність правил – це вагомий ресурс, який підтримує процес професійної адаптації адміністраторів сервісних центрів МВС України.

Важливу роль у процесі професійної адаптації адміністраторів сервісних центрів МВС відіграють психологічна підтримка, наставництво та позитивна організаційна культура. Саме ці чинники формують сприятливе середовище, у якому нові працівники швидше навчаються, легше інтегруються в колектив і поступово вибудовують власну професійну ідентичність.

Як зазначають О. Куценко [8] та І. Козлова [6], психологічна підтримка допомагає зменшити рівень тривоги, подолати внутрішні сумніви й налаштуватися на конструктивне сприйняття нових професійних викликів. Вона може проявлятися як у формі консультацій психолога, так і через звичайну людську підтримку з боку колег. Особливо важливо це на початковому етапі, коли працівник лише входить у нову роль – емоційне підкріплення з боку колективу сприяє швидшому подоланню стресу та формуванню впевненості у власних силах. Дружня, доброзичлива атмосфера в колективі знижує напругу і допомагає новачкові швидше відчути себе частиною команди.

Не менш значущим чинником є стиль керівництва. Як підкреслює Л. Карамушка [5], саме поведінка та управлінські підходи керівників значною мірою визначають емоційний клімат у колективі та темпи адаптації працівників. Лідери, які підтримують своїх підлеглих, відкриті до діалогу, чітко формулюють очікування й демонструють довіру, створюють атмосферу безпеки й взаємоповаги. Це мотивує нових співробітників активно включатися у професійну діяльність і проявляти ініціативу.

Отже, успішна адаптація працівників сервісних центрів МВС неможлива без комплексного поєднання кількох складових – системної психологічної підтримки, ефективного наставництва, позитивної організаційної культури, лідерства на засадах довіри та відкритої комунікації. Саме така синергія створює підґрунтя для формування згуртованого, професійно зрілого колективу..

Варто пам'ятати, що щоденна робота адміністраторів сервісних центрів МВС відбувається у складних і часто напружених умовах. Вони мають

справу з великим потоком громадян, емоційно насиченими зверненнями, працюють у межах чітких регламентів і несуть високу відповідальність за прийняті рішення. Постійний стрес без належної підтримки поступово виснажує, знижує працездатність і може призвести до професійного вигорання.

У таких умовах особливого значення набуває психологічна підтримка на робочому місці. Як зазначає Ю. Масюк [9], регулярне надання психологічної допомоги є ефективним засобом збереження психічного здоров'я працівників, які працюють у стресових середовищах. Ця підтримка може мати різні форми – від індивідуальних консультацій і супервізій до групових занять, тренінгів або профілактичних програм, спрямованих на розпізнавання ознак емоційного вигорання та формування навичок самодопомоги.

Впровадження системи психологічної підтримки в сервісних центрах МВС дає змогу своєчасно виявляти перші симптоми емоційного виснаження, знижувати рівень тривожності та допомагати працівникам ефективніше справлятися зі стресовими ситуаціями. Це не лише покращує емоційний клімат у колективі, а й позитивно впливає на якість обслуговування громадян.

Не менш важливим напрямом є розробка та впровадження якісних програм адаптації й підвищення кваліфікації. Саме вони стають запорукою стабільності кадрового складу, підвищення професійної ефективності та довготривалої мотивації працівників. Системний підхід до розвитку персоналу допомагає новачкам швидше входити у професійну роль, а досвідченим співробітникам – підтримувати зацікавленість у роботі, розвивати компетентності та орієнтуватися на кар'єрне зростання.

Як наголошують Л. Мосора, Х. Федорищак [10] і Г. Назаренко [11], програми адаптації повинні враховувати індивідуальні особливості працівників, специфіку їхніх професійних завдань і стратегічні цілі організації. Такий підхід дає змогу створити гнучку, ефективну систему підтримки, яка сприяє гармонійному розвитку персоналу та підвищенню якості роботи сервісних центрів МВС України.

У сучасних умовах, особливо в період воєнного стану, дедалі більшої ваги набуває гнучкість системи професійної адаптації працівників. Як підкреслює М. Салатська [13], постійна нестабільність соціально-економічної ситуації, зростання психологічного навантаження та зміна запитів громадян вимагають швидкої реакції й оперативного коригування адаптаційних процесів.

Одним із найефективніших способів підтримки працівників у таких умовах є розвиток позитивної організаційної соціалізації та активне залучення персоналу до процесів професійного зростання. Саме ці чинники підсилюють внутрішню мотивацію, зміцнюють відчуття причетності до спільної справи й допомагають новачкам легше інтегруватися у колектив.

Згідно з підходом А. Сакса та Дж. Грумана [15], організаційна соціалізація — це процес, під час якого нові працівники засвоюють необхідні знання, навички та моделі поведінки, що забезпечують ефективне

виконання професійних обов'язків. Позитивна соціалізація передбачає не лише ознайомлення зі службовими стандартами та правилами, а й створення психологічно комфортного середовища, у якому працівник відчуває підтримку, власну значущість і довіру з боку колег та керівництва.

Особливо важливо, щоб організація не обмежувалася формальним інформуванням про норми чи посадові інструкції, а сприяла реальній інтеграції новачків у колектив – через менторство, командні заходи, психологічні тренінги та відкриті комунікації. Такий підхід формує здорову корпоративну культуру, засновану на співпраці, взаємоповазі та відповідальності.

Отже, лише узгоджене поєднання правових норм, організаційних механізмів підтримки та психологічних інтервенцій може забезпечити успішну професійну адаптацію адміністраторів сервісних центрів МВС України. Це не лише підвищує ефективність їхньої діяльності, а й сприяє розвитку кадрового потенціалу, збереженню психічного здоров'я працівників та формуванню стабільної, стійкої системи державного сервісу.

Список використаних джерел:

1. Аганіна А. О. Спеціальні принципи адаптації законодавства України про професійну підготовку (перепідготовку) державних службовців до європейських правових стандартів: системний аналіз. *Філософські, методологічні та психологічні проблеми права*. 2015. № 6(2-1). С. 98–103.
2. Александров Д. О., Охріменко І. М. Професійна адаптація сучасних поліцейських до умов оперативно-службової діяльності. *Філософські, методологічні та психологічні проблеми права*. 2017. № 11. С. 21–25.
3. Бєсєдін П. Професійна адаптація військовослужбовців до цивільного життя в Україні: історія та сучасність. *Інноваційна професійна освіта*. 2024. № 14. С. 1–5.
4. Весоловська М. К. Професійний та особистісний розвиток державних службовців на засадах впровадження європейських стандартів : дис. ... канд. наук з держ. управл. Львів: Національний університет "Львівська політехніка", 2022. 220 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія управління. КИЇВ : КМ Академія, 2020. 296 с
6. Козлова І. А. Психологічна адаптація працівників держустанов: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2019. 198 с.
7. Копил-Філатова Т. Основні напрями та принципи професійної підготовки державних службовців. *Вища освіта України*. 2024. № 1(92). С. 105–110.
8. Куценко О. І. Професійна адаптація персоналу: психологічний аспект. Київ : ІПООД, 2017. 180 с.
9. Масюк Ю. Психологічна підтримка працівників держсектору. *Соціальна психологія*. 2021. 12 с.
10. Мосора Л. С., Федорищак Х. І. Практичні аспекти організації підвищення рівня професійної компетентності державних службовців. *Експерт: парадигми юридичних наук і державного управління*. 2020. № 4(10). С. 184–195.
11. Назаренко Г. Управлінська культура й адаптація працівника в колективі. *Вісник НАДУ*. 2022. 12 с.
12. Остапович Д., Барко В. Особливості міжособистісної комунікації адміністраторів територіальних сервісних центрів МВС України. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2025. № 1. С. 86–97. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2025.1.34.8
13. Салатська М. В. Адаптація державних службовців до виконання функцій реалізації державної політики в умовах воєнного стану: виклики та практичні рішення.

Розвиток сучасного українського суспільства у соціологічному вимірі: матеріали 11-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 13 грудня 2024 р. Харків : НТУ "ХПІ", 2024. С. 91–95.

14. Чевалкова Н. В. Створення педагогічних умов для розвитку професійно важливих якостей майбутніх адміністраторів сфери послуг у процесі фахової підготовки. *Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»* : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. / [за заг. ред. Р. Черновол-Ткаченко, О. Мармази, О. Гречаник]. Харків, 2020. Ч. 1. С. 377–382: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/13afb3a0-f6f5-4d18-93bc-43ae0e042276/content#page=377

15. Saks A. M., Gruman J. A. Organizational socialization and positive organizational behaviour. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 2011. 22 с.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Петрук Анна
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ ПІДЛІТКІВ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Підлітковий вік – один із найбільш кризових періодів онтогенезу, коли фізіологічні, емоційні та соціальні зміни значно впливають на сприйняття й подолання стресових ситуацій. У цей час поведінкові реакції можуть варіюватися від адаптивних способів саморегуляції до деструктивних форм, що залежать від індивідуальних особливостей, рівня підтримки оточення й життєвого досвіду [2; 3; 4; 5; 6 та ін.].

Період відзначається суперечливістю: прагненням до самостійності й водночас потребою в підтримці дорослих, емоційною нестабільністю, коливаннями настрою, високою критичністю мислення. Формується самосвідомість, зростає потреба у визнанні та самоствердженні, виникає схильність до експериментування з ролями та стилями життя. Це нерідко супроводжується тривожністю й психологічним дискомфортом.

Соціальна зрілість часто відстає від фізіологічної: підлітки не завжди вміють прогнозувати наслідки своїх дій, ухвалювати відповідальні рішення, контролювати поведінку. Саме тому вони можуть виявляти як соціально конструктивну активність, так і асоціальні вчинки.

У культурно-психологічній концепції Е. Шпрангера підлітковий вік розглядається як "вростання в культуру", що супроводжується відкриттям «Я», розвитком рефлексії та ідентичності [9]. С. Холл підкреслював парадоксальність характеру підлітків, яка проявляється в амбівалентності прагнень: незалежність поєднується з потребою в опорі, пошук власних орієнтирів – із впливом групи однолітків [7].

Страхи цього віку відрізняються від дитячих: вони більш тривалі й пов’язані з теперішніми проблемами (успішність, стосунки, образ «Я») та з

майбутнім (освіта, професія, кохання, сенс життя). Це прямо впливає на рівень тривожності, самооцінку й якість життя.

Формування життєвих орієнтирів у підлітковому віці визначає особистісний розвиток. Згідно з підходом Ж. Нюттена, часові перспективи (минуле, теперішнє, майбутнє) структурують мотивацію та поведінку. Усвідомлення власних цілей і цінностей сприяє адаптації до мінливих умов та активній самореалізації [8].

Підлітки прагнуть подолати недоліки, розвинути здібності, знайти відвагу. Водночас дорослі не завжди надають належну підтримку, що зумовлює непорозуміння й фрустрацію. Важливе значення мають дружні стосунки з однолітками, які виступають джерелом емоційного підтвердження, проте водночас можуть стати чинником конфліктів чи негативних впливів.

Стрес і травматичний досвід здатні викликати у підлітків протестні форми поведінки – від деліквентності до демонстративного ігнорування авторитетів. Неправильно організовані сімейні стосунки, конфлікти, розлучення чи повторні шлюби батьків стають додатковими чинниками ризику. Втрата стабільності призводить до тривалих стресів, неврозів, депресій, девіантних проявів, а іноді – до суїцидальних намірів.

Наукові дослідження (А. Ваукс, М. Роджеро та ін.) підтверджують, що чим більше життєвих змін і сімейних конфліктів переживає підліток, тим більш імовірними стають антисоціальні дії. Це підкреслює значення гармонізації сімейних взаємин і психопрофілактики стресів[1].

Отже, поведінкові реакції підлітків у стресових ситуаціях визначаються поєднанням індивідуальних і соціальних чинників. Основними завданнями психологічної підтримки є:

- розвиток навичок подолання стресу;
- формування відповідальності й соціальної зрілості;
- сприяння самореалізації та позитивним дружнім взаєминам;
- профілактика девіантної та суїцидальної поведінки.

Правильна організація стилю життя, ознайомлення підлітків із теорією стресу та навчання їх здоровим стратегіям саморегуляції є ключем до збереження психічного здоров’я та гармонійного розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Ваукс А. В., Роджеро М. В**.** Психологія особистості. Київ : Либідь. 2000. 384 с.
2. Волковицька Н., Іващенко А. Особливості психокорекції самосвідомості особистості в підлітковому віці. *Перспективи та інновації науки*. *Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина*. Київ, 2022. № 7. С. 553–564. http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1782/1780
3. Дмитрієв Д. С. Міжособистісні відносини як умова становлення особистості підлітка. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти* : зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2022. Вип. 7. С. 231–237. https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7292
4. Жизномірська О. Проблеми підростаючої особистості: психологічний вимір самоствердження. *Проблеми сучасної психології :* зб. наук. пр. Кам’янець-Подільський, 2019. Вип. 21. С. 129–139. https://ae.fl.kpi.ua/index.php/2227-6246/article/view/159623

5. Кириченко Т. В. Психологічні детермінанти самоствердження особистості підліткового віку. *Науковий вісник Херсонського національного університету*. *Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2018. № 5. С. 48–54.
https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/66/63
6. Оверчук В. А. Самоповага підлітка як характеристика його психологічного благополуччя. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XXXIII Міжнар. наук.-практ. конф. Мальта, 2023. С. 222–226. http://surl.li/vhdjnv
7. Hall G. S. The Life and Confessions of a Psychologist. New York : D. Appleton and Company. 1923. 622 s.
8. Nuttin J. Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale, NJ : Erlbaum. 1984. 251 s.
9. Spranger, E. Psychologie der Jugend. Leipzig: Verlag von Wilhelm Fink, 1924. 400 s.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Січевська Оксана
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ІДЕНТИФІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ

Періоди підліткового та юнацького віку є критично важливими для розвитку особистості, оскільки саме в цей час відбуваються суттєві зміни у самосприйнятті, формуються основи ідентичності та закладаються ключові орієнтири майбутнього дорослого життя. Однією з центральних задач цього вікового етапу є досягнення цілісного уявлення про себе як особистість із визначеними цінностями, переконаннями, життєвими цілями та соціальними ролями.

Особливе значення у структурі ідентифікаційного розвитку набуває професійне самовизначення. Воно не лише окреслює напрямок майбутньої професійної діяльності, а й тісно пов’язане з формуванням образу «Я», прагненням до самореалізації, потребою в соціальному визнанні та плануванням життєвої перспективи. Професійний вибір у цьому контексті виступає не просто як практичне чи технічне рішення, а як глибокий особистісний процес пошуку власного шляху, у якому внутрішні прагнення гармонізуються з зовнішніми можливостями та обставинами.

Перспективним напрямом у дослідженні професійного самовизначення є підхід, що розглядає його як тривалий, складний та динамічний процес, зумовлений взаємодією численних факторів. Такі концепції дозволяють комплексно оцінити всі аспекти професійного вибору, враховуючи його розвиток на різних етапах онтогенезу.

Комплексне вивчення психологічних аспектів професійного самовизначення старшокласників здійснено у працях А. Божка. Дослідник

виділяє низку чинників, що визначають цей процес: індивідуально-психологічні характеристики особистості, рівень розвитку здібностей, мотиваційну сферу та самооцінку. Окрім цього, значний вплив мають зовнішні умови, зокрема сімейне середовище, умови навчання та соціальне оточення [2].

Особлива увага в дослідженнях Божка приділяється ролі сім'ї, яка виступає одним із ключових агентів соціалізації у сфері професійного вибору. Батьківська підтримка, очікування та система цінностей можуть як стимулювати, так і гальмувати процес самовизначення. У разі конфліктів або недостатньої підтримки з боку родини виникають труднощі, що дестабілізують емоційний стан підлітка та посилюють відчуття невизначеності.

Водночас автор підкреслює значущість освітнього середовища. Вчителі, шкільні психологи та профорієнтаційні програми можуть стати важливими ресурсами для формування професійної ідентичності. Позитивні моделі дорослих, активна взаємодія з однолітками та участь у соціально значущій діяльності створюють умови для усвідомленого вибору майбутнього професійного шляху.

У свою чергу, Н. Гончарова розглядає професійне самовизначення в юнацькому віці як кризовий період, що супроводжується численними внутрішніми суперечностями та психологічними труднощами [3]. З її позиції, юність характеризується активним пошуком відповідей на питання ідентичності, соціальної ролі та майбутнього. У цей час часто виникають переживання, пов'язані з невпевненістю у власних можливостях, страхом помилок та тиском з боку оточення.

У контексті професійного самовизначення суттєву роль відіграють психологічні чинники, що безпосередньо впливають на вибір майбутньої професії. І. Полупан у своїх дослідженнях акцентує увагу на таких аспектах, як мотивація, інтереси, здібності та самооцінка, розглядаючи їх як ключові компоненти, що детермінують усвідомлений і виважений професійний вибір. Дослідник також пропонує практично значущі методи психологічної діагностики та підтримки, які можуть ефективно застосовуватися у роботі з підлітками та молоддю [8].

Питання професійного наміру як складового елементу структури професійного самовизначення розглядає Р. Білоус. Він визначає професійний намір як важливий предиктор подальшого особистісного та кар'єрного розвитку, наголошуючи на його психологічній природі [1]. Згідно з його підходом, професійний намір є інтеграцією мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових компонентів, які разом формують орієнтацію особистості на певну сферу діяльності. Саме наявність сформованого професійного наміру забезпечує професійному вибору цілісність, внутрішню узгодженість і стабільність.

Отже, дослідження І. Полупана та Р. Білоуса свідчать, що процес професійного самовизначення має складну психологічну природу і потребує як усвідомленого індивідуального підходу, так і зовнішньої підтримки. Комплексне вивчення цього явища дозволяє глибше зрозуміти механізми

прийняття професійних рішень та визначити ефективні шляхи психологічного супроводу молоді у процесі особистісного та професійного становлення.

А. Губіна розглядає професійну готовність як один із ключових чинників соціальної успішності молоді. За її визначенням, професійна готовність охоплює не лише фахові знання та практичні навички, але й психологічні якості, що забезпечують ефективність у професійній діяльності та здатність адаптуватися до динамічного соціального й професійного середовища [5].

Дослідниця підкреслює, що професійна готовність є необхідною передумовою успішного входження молодої людини у професійне середовище та подальшого кар'єрного розвитку. Вона наголошує на важливості інтеграції когнітивного (знання, уміння), емоційного (мотивація, зацікавленість) та адаптаційного (гнучкість, стресостійкість) компонентів у структурі професійної готовності. Окрему увагу Губіна приділяє практичним рекомендаціям щодо розвитку цих складових, що має суттєве значення для фахівців, які працюють із молоддю на етапі професійного вибору та самореалізації.

Особливу увагу в контексті професійного вибору та ідентифікаційного розвитку заслуговують дослідження А. Горшеньової, яка аналізує бар'єри професійного самовизначення старшокласників. Вона відзначає комплексний характер цих бар'єрів, що мають як психологічну, так і педагогічну складову, які взаємно посилюють один одного [4]. А. Горшеньова підкреслює, що їх подолання потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання психологічної підтримки, педагогічної просвіти та активної участі батьків. Такий підхід сприяє формуванню усвідомленого та обґрунтованого професійного вибору, що, у свою чергу, позитивно впливає на особистісний і професійний розвиток старшокласників.

Важливий внесок у дослідження соціально-психологічних аспектів професійного самовизначення зробила О. Задорожна, яка звертає увагу на взаємодію соціальних і психологічних чинників, що впливають на процес професійного вибору. Вона наголошує, що ці чинники відіграють ключову роль у формуванні професійного наміру, оскільки здатні значно впливати на життєвий шлях особистості, визначаючи її професійний розвиток і успішність соціальної адаптації. У зв'язку з цим Задорожна акцентує на необхідності комплексного підходу при врахуванні таких чинників у професійному консультуванні та підтримці молоді [6].

Емпіричне обґрунтування багатьох аспектів професійного самовизначення учнівської молоді представлено у дослідженнях Г. Саппи. Авторка проводить комплексний аналіз впливу процесу професійного вибору на різні рівні розвитку особистості – психологічний, соціальний та освітній. У її роботах виокремлюється широкий спектр чинників, які можуть як сприяти професійному самовизначенню, так і перешкоджати цьому процесу. На основі результатів досліджень Г. Саппа пропонує науково обґрунтовані стратегії підтримки професійного самовизначення

учнів, серед яких ключове місце займають профорієнтаційна просвіта, розвиток особистісної зрілості, залучення ресурсів сім'ї та налагодження міжінституційної взаємодії [9].

Узагальнення підходів О. Задорожної та Г. Саппи дозволяє дійти висновку, що професійний вибір є складним соціально-психологічним феноменом, який потребує цілісного супроводу. Успішне професійне самовизначення молоді значною мірою залежить від якості психологічної підтримки, рівня особистісної рефлексії, соціального середовища та доступності освітньо-інформаційних ресурсів.

Таким чином, професійне самовизначення можна розглядати як особливу сферу загального самовизначення особистості, що охоплює тривалий період – від раннього дитинства до моменту прийняття рішення щодо професії. У широкому розумінні цей процес постає як поступова орієнтація у світі професій, тоді як у вузькому – як конкретний вибір майбутньої професії після завершення шкільної освіти, що передбачає формування індивідуального професійного плану. Обидві ці площини тісно взаємопов'язані, утворюючи єдиний цілісний процес.

Важливу роль у підтримці професійного самовизначення відіграють засоби психологічної допомоги, зокрема професійна консультація. Вона є особливою формою індивідуалізованої підтримки, яка відрізняється від інших видів профорієнтаційної роботи тим, що орієнтована на внутрішній світ особистості та її унікальні потреби. У межах психологічного консультування професійне самовизначення постає як особистісно значуща проблема, пов'язана з індивідуальним сприйняттям власного майбутнього, життєвих перспектив та ресурсів.

С. Чистякова [10] пропонує концепцію, відповідно до якої професійна консультація має зосереджуватися на розвитку компетентності, формуванні навичок самоаналізу та самопізнання учнівської молоді. Такий підхід сприяє розв'язанню внутрішніх суперечностей у процесі професійного самовизначення, що можливо лише за умов цілісного особистісного розвитку

На значущість внутрішніх чинників професійного вибору звертають увагу також В. Зінченко та М. Янцур, які розглядають професійну придатність як комплекс психологічних характеристик – установок, навичок, рис характеру, знань та умінь, сформованих у процесі індивідуального розвитку та життєвого досвіду [7]. Ці складові важко піддаються зовнішньому впливу, проте саме вони визначають реалістичність і адекватність прийнятого рішення щодо майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, ідентифікаційний розвиток у підлітковому та юнацькому віці виступає ключовим психологічним фундаментом професійного самовизначення. У цей період активно формується уявлення особистості про себе, осмислюються власні можливості, цінності, життєві орієнтири та цілі, що безпосередньо впливає на глибину, усвідомленість та стабільність майбутнього професійного вибору.

Гармонійне поєднання процесів ідентифікації та професійного самовизначення сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності, яка забезпечує внутрішню узгодженість, мотивацію до реалізації професійних намірів та стійкість у подоланні труднощів на професійному шляху. Натомість порушення цього взаємозв'язку може призводити до професійної дезорієнтації, фрустрації, втрати мотивації та складнощів у прийнятті життєво важливих рішень.

Список використаних джерел

1. Гошовська Д. (2024). Особливості фахової психологічної допомоги комбатантам. 1. Білоус Р. М. Психологічна структура та ознаки професійного наміру особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 4. С. 70–75.
2. Божок А. В. Психологічні аспекти професійного самовизначення старшокласників. *Актуальні проблеми соціалізації особистості* : матеріали І наук.-практ. семінару (14 трав. 2014 р.) / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ф-т психології, Каф. заг. та соц. психології ; [редкол.: Л. В. Засєкіна та ін.]. Луцьк, 2014. С. 20–22.
3. Гончарова Н. О. Професійне самовизначення як кризове явище юнацького віку. *Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю), 15–17 лют. 2013 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України [та ін.]. Полтава, 2013. С. 32–40. Бібліогр.: с. 39–40.
4. Горшеньова А. М. Психолого-педагогічні аспекти та бар'єри професійного самовизначення учнів старших класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2013. Вип. 31. С. 465–469. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_31_65
5. Губіна А. Професійна готовність як фактор соціальної успішності майбутнього фахівця. *Психологічні перспективи* / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: Л. Засєкіна та ін.]. Луцьк, 2009. Вип. 13. С. 100–107.
6. Задорожна О. М. Готовність до свідомого професійного вибору як соціально-психологічної проблеми. *Психологічні перспективи* / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України. Луцьк, 2013. Вип. 21. С. 58–70.
7. Зінченко В. П., Янцур М. С. Проблеми реалізації системи професійної освіти молоді. *Професійна орієнтація і методи профорієнтаційної роботи.* Київ, 1995. С. 3–23.
8. Полупан І. І. Психологічні особливості професійного самовизначення в юнацькому віці. *Вісник. Серія: Психологічні науки*. Київ, 2007. Вип. 11. С. 159–165.
9. Саппа Г.-М. М. Професійне самовизначення учнівської молоді як процес: емпіричний аналіз. *Український соціум*. 2012. № 2. С. 41–50.
10. Чистякова С. М. Соціально-професійне самовизначення школярів в умовах профільного навчання. *Професійна орієнтація.* 2007. № 4. С. 15–19.

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Скороход Лілія
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасних дослідженнях професійного самовизначення особливу увагу приділяють впливу гендерних чинників на формування кар'єрних орієнтацій, зокрема у юнацькому віці. Саме цей період характеризується активним осмисленням молоддю власного професійного майбутнього та визначенням життєвих пріоритетів. Урахування гендерних відмінностей у професійному виборі є надзвичайно важливим, оскільки соціальні норми, культурні очікування та стереотипи можуть значно впливати на кар'єрні прагнення юнаків і дівчат.

Гендерна психологія сприяє трансформації традиційних стереотипів, що формували уявлення про ролі чоловіків і жінок у суспільстві протягом багатьох поколінь. Сучасні дослідження людського розвитку підтверджують існування гендерних відмінностей у функціонуванні та соціальній поведінці чоловіків і жінок. Проблема гендерного впливу на професійне самовизначення привертає увагу вчених, оскільки усталені соціальні очікування продовжують впливати на вибір професійної сфери. Традиційно чоловіків заохочують проявляти силу, рішучість та лідерські якості, тоді як жінкам приписують турботливість і м'якість. Це формує стереотипні уявлення про їхню придатність до певних професій: жінок часто вважають менш компетентними у сфері керівництва, а чоловіків – менш готовими до виховання дітей. Гендерні дослідження нині спрямовані на подолання цих застарілих уявлень, що не відповідають сучасним реаліям [2].

Дослідження професійного самовизначення, проведене Т. Яновською, виявило виражені гендерні відмінності у мотиваційних орієнтаціях при виборі професії. Так, дівчата частіше керуються внутрішньо-особистісними або соціально значущими мотивами, тоді як хлопці орієнтуються на зовнішні позитивні стимули. Вибір професії, зумовлений внутрішньою мотивацією, сприяє реалізації особистісного потенціалу та отриманню задоволення від професійної діяльності, адже така мотивація базується на власних потребах особистості, а не на зовнішньому тиску. Натомість переважання зовнішніх мотивів, таких як матеріальні блага або соціальний статус, може свідчити про невідповідність між професійним вибором і реальними інтересами та здібностями індивіда [6].

Аналіз професійних інтересів молоді показав, що дівчата переважно обирають сфери, пов'язані з комунікацією, передачею знань та допомогою іншим. Серед пріоритетних професійних напрямів для них – педагогіка, медицина та соціальна робота, які передбачають активну взаємодію з

людьми. У свою чергу, хлопці частіше віддають перевагу технічним спеціальностям, спорту або військовій справі, що свідчить про їхню зацікавленість у сферах, які потребують фізичної витривалості, логічного мислення та стратегічного планування.

Дослідження професійної спрямованості показало наявність виразних гендерних особливостей у розподілі професійних типів особистості серед школярів. Серед старшокласниць домінують соціальний та підприємницький типи, за якими слідують конвенційний та артистичний, тоді як інтелектуальний і реалістичний типи виявилися найменш поширеними. У хлопців спостерігається інша ієрархія: найпоширенішими є підприємницький та соціальний типи, за ними – конвенційний та реалістичний, а інтелектуальний та артистичний типи є найменш вираженими.

Гендерні відмінності у процесі професійного самовизначення школярів юнацького віку досліджував В. Євтушок. Його результати підтвердили наявність чіткої гендерної диференціації у виборі професії. Хлопці, як правило, орієнтуються на власні можливості та прагнуть обирати професії, що дозволяють проявляти конкурентність, суперництво та лідерські якості. Вони зосереджені на досягненні особистих цілей та досягненні домінуючих позицій у своїй сфері. Натомість дівчата частіше віддають перевагу професіям, які передбачають суспільно значущу діяльність і сприяють встановленню гармонійних міжособистісних відносин. Вони цінують робоче середовище, у якому панують взаємоповага, підтримка та комфортний психологічний клімат. Разом із цим дослідження показало, що для представників обох статей важливими критеріями вибору професії залишаються рівень матеріальної винагороди та позитивна емоційна атмосфера в колективі [1].

Дослідження професійного самовизначення школярів, проведене В. Харченком, показало, що дівчата, порівняно з хлопцями, проявляють більшу зацікавленість у здобутті вищої освіти та прагнуть швидшого працевлаштування. При виборі майбутньої професії старшокласниці орієнтуються на престижність обраної спеціальності та перспективи кар’єрного зростання. У юнаків же ключовими чинниками є можливість розвитку власних здібностей та забезпечення стабільного фінансового доходу, тоді як зміст професійної діяльності часто відіграє другорядну роль [5].

У дослідженнях Т. Павлюк і Л. Турчина також проаналізовано гендерні аспекти професійного вибору, що дозволило зробити низку важливих висновків. Зокрема, дівчата у юнацькому віці віддають перевагу соціономічним видам діяльності, оскільки їхній процес самовизначення часто супроводжується емоційними та ситуативними факторами. Вони схильні приймати рішення щодо професійного шляху швидше, ніж хлопці, та частіше обирають професії, пов’язані з роботою з людьми, зокрема в освітній чи соціальній сфері. Хлопці, у свою чергу, віддають перевагу технічним та динамічним спеціальностям, для яких важливими є автономність, можливість приймати самостійні рішення та

конкурентоспроможна заробітна плата. Крім того, значущим критерієм професійного вибору для юнаків є перспективи подальшого розвитку та можливість набуття нових знань і навичок [3].

Дослідження впливу сім'ї на процес професійного самовизначення, проведене О. Танасійчук, виявило низку гендерних особливостей. Зокрема, більшість хлопців суб'єктивно відчувають себе більш незалежними від батьків порівняно з дівчатами. Водночас результати тестування свідчать, що саме юнаки демонструють нижчий рівень професійної визначеності. Це підтверджує значний вплив гендерних стереотипів на процес професійного самовизначення, який не залежить лише від статі [4].

Підсумовуючи, можна констатувати, що гендерні відмінності у кар'єрних орієнтаціях юнаків і дівчат визначаються як соціокультурними нормами, так і індивідуальними особливостями особистості. Традиційні стереотипи продовжують впливати на вибір професійних шляхів, водночас сучасні тенденції рівноправності сприяють більш гнучкому та усвідомленому підходу до професійного самовизначення незалежно від статі. Ці висновки підкреслюють необхідність розробки адаптивних стратегій підтримки юнацтва, що враховують гендерну специфіку досвіду та створюють умови для різнобічного, незалежного та усвідомленого формування кар'єрних орієнтирів.

Список використаних джерел:

1. Євтушок В. Гендерні особливості самовизначення в ранній юності. *Персонал*. 2007. № 10. С. 80-86.
2. Кондратюк А. Ю., Литвиненко С. А. Ґендерні відмінності самореалізації особистості в юнацькому віці. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць. Рівне. 2014. Вип. 3. С. 73-75.
3. Павлюк Т. М., Турчина Л. І. Гендерні особливості мотивації вибору професії старшокласниками. *Вісник Одеського національного університету. Психологія та соціальна робота*. Одеса, 2010. С. 310–316.
4. Танасійчук О. М. Вплив сім'ї на професійне самовизначення старшокласників (гендерний аспект). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* Херсон, 2013. Вип. 1. С. 82-84.
5. Харченко С. В. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. 2015. №18. С. 314-319.
6. Яновська Т. А. Психологічні особливості професійного самовизначення у підлітків та юнацькому віці. *Молодий вчений*. 2017. № 4. С. 270-273.

Кравчук Лідія
здобувач освіти ОС Магістр
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Пашкіна Алла
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК ЧИННИК ПСИХІЧНОГО І МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

Сім'я є першим і найважливішим середовищем соціалізації дитини. Саме в родині формуються перші уявлення про навколишній світ, власне «Я» та способи взаємодії з іншими людьми. Вона закладає моральні орієнтири, формує базові цінності, соціальні та емоційні навички, що згодом стають фундаментом подальшого розвитку особистості. На думку Г. Костюка, у сім'ї відбувається первинне засвоєння соціальних норм, формування системи мотивів, емоцій та моральних якостей, які стають основою психічного й соціального розвитку дитини [1].

Дошкільний період є особливо важливим у цьому контексті, адже саме в цей час дитина активно формує основи емоційної стабільності, самооцінки, соціальної компетентності та здатності до співпраці. Родина надає перші уроки любові, довіри, взаємопідтримки, відповідальності та комунікації. Атмосфера в родині визначає, чи буде дитина відчувати себе впевнено, відкрито проявляти почуття та формувати позитивний образ «Я». Гармонійна сім'я створює умови для прояву ініціативи, розвитку самостійності та емоційної зрілості. [3]

Важливу роль у формуванні особистості дошкільника відіграють духовно-ціннісні взаємини з батьками. І. Бех підкреслює, що фундаментом морального та психологічного розвитку дитини є любов і прийняття, а не жорсткий контроль чи покарання [2]. Через щоденну взаємодію дитина засвоює поняття добра, справедливості, відповідальності, співчуття та здатності до саморегуляції. Сім'я виконує не лише виховну функцію, а й морально-духовну, формуючи ціннісні орієнтири та життєві принципи.

Емоційна культура батьків також є визначальним чинником розвитку дошкільника. Діти дуже чутливі до настрою, інтонації та міміки дорослих і здатні «зчитувати» їх емоційний стан навіть без слів. Тому здатність батьків адекватно регулювати власні почуття, підтримувати дитину у стресових ситуаціях і створювати емоційно безпечне середовище є основою формування впевненості, спокою та внутрішньої стабільності дитини. Гармонійні емоційні взаємини забезпечують позитивний розвиток самоповаги, формування Я-концепції та здатності до соціальної взаємодії. [4]

Стиль виховання суттєво впливає на психічний розвиток дошкільника. Д. Баумрінд виділяє три основні стилі: авторитетний, авторитарний та поблажливий. Авторитетний стиль поєднує теплоту, підтримку та розумну

вимогливість; такі діти виростають впевненими, доброзичливими, відповідальними, здатними до самоконтролю. Авторитарний стиль характеризується жорстким контролем, домінуванням наказів і заборон, відсутністю емоційної близькості; діти, виховані таким чином, часто замкнені, тривожні, орієнтовані лише на зовнішній контроль і уникають прояву ініціативи. Поблажливий стиль передбачає надмірну вседозволеність, відсутність чітких вимог та правил, що може призвести до імпульсивності, низької відповідальності та самоконтролю. [1] Сучасні українські дослідники підтверджують, що авторитетний стиль є найсприятливішим для дошкільного віку, адже поєднує любов і вимогливість, свободу та дисципліну, що формує почуття безпеки та самостійності [5].

Взаємодія між батьками безпосередньо впливає на емоційне та психологічне благополуччя дитини. Конфліктні або відчужені стосунки у подружжі часто стають джерелом тривожності, страху та почуття провини у дітей. Натомість взаємоповага, турбота та підтримка між батьками створюють відчуття безпеки, позитивно впливають на формування уявлення про сімейні ролі та сприяють розвитку емоційної зрілості. Батьківські взаємини еволюціонують разом із дитиною, змінюючись від авторитарних до партнерських моделей, де дорослі виступають не лише вихователями, а й друзями, наставниками та співрозмовниками [4].

Стабільна емоційна підтримка батьків є ключовим фактором розвитку емпатії, соціальної компетентності та здатності до саморегуляції. Духовне та моральне виховання неможливе без особистого прикладу дорослих, адже через власну поведінку вони передають культурні цінності, традиції та соціальні норми. Прийняття дитини без умов формує її відчуття власної цінності та сприяє розвитку позитивної Я-концепції.

Ефективна батьківська взаємодія передбачає визнання унікальності дитини, розвиток емоційної чутливості дорослих, підтримку самостійності дитини та створення атмосфери довіри і любові. Сім’я, яка забезпечує дитині почуття захищеності, прийняття та любові, формує основу для її подальшої самореалізації та розвитку особистості [3]. Конфліктні, байдужі або непослідовні взаємини можуть гальмувати психічний розвиток дитини та формувати відчуття неповноцінності.

Отже, батьківські взаємини є фундаментальним чинником формування особистості дошкільника. Вони визначають рівень емоційної зрілості, моральності, соціальної відкритості, самоповаги та довіри до оточення. Гармонійна сім’я створює умови для розвитку впевненості, самостійності та соціальної компетентності дитини, тоді як конфліктні або холодні стосунки гальмують її психічний розвиток. Ефективне батьківство ґрунтується не лише на виховних діях, а передусім на щирому, підтримувальному ставленні до дитини, що сприяє гармонійному розвитку особистості та її готовності до соціальних взаємодій у подальшому житті.

Список використаних джерел:

1. Берегова Н., Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 10–15.
2. Бех І. Д. Особистість у духовному вимірі: виховання ціннісних орієнтацій. Київ: Либідь, 2018. 360 с.
3. Кононко О. Л. Психологічний супровід розвитку дитини в сім'ї. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 248 с.
4. Москалець В. В. Психологічне благополуччя дитини в сімейному середовищі. Львів: Світ, 2022. 280 с.
5. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Динаміка батьківського ставлення в онтогенезі дитини. *Психолог в дитячому садку*. 2003. № 4. С.102-108.

Краглик Лариса
здобувачка освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЦЕНТРІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Проблема соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності у сучасному українському контексті, позначеному викликами тривалої війни, що створює додаткові стресові фактори для дитячого розвитку. Соціально-емоційні компетенції, що включають здатність розпізнавати та розуміти емоції, регулювати емоційні стани, проявляти емпатію та ефективно взаємодіяти з іншими, є критично важливими для психологічного благополуччя, успішної адаптації та якості міжособистісних стосунків дитини. Дослідження останніх років переконливо доводять, що діти з розвиненими соціально-емоційними компетенціями демонструють вищу психологічну стійкість, краще справляються зі стресовими ситуаціями, мають менше поведінкових проблем та вищу академічну успішність у майбутньому. Як зазначають Ж.П. Вірна та О.Є. Іванашко [1; 3], емоційна компетентність є інтегративним утворенням, що забезпечує особистості можливість ефективно функціонувати у соціальному середовищі, усвідомлювати власні емоційні стани та керувати ними відповідно до ситуації. Я.О. Гошовський [2] підкреслює, що дошкільний вік є сензитивним періодом для формування основ емоційної регуляції та соціальної компетентності, оскільки саме у цей період відбуваються ключові психологічні новоутворення – розвиток довільності, символічної функції, самосвідомості, що створюють основу для усвідомлення та керування власними емоціями.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що розвиток соціально-емоційних компетенцій не є автоматичним процесом, зумовленим виключно біологічним дозріванням, а значною мірою залежить від характеристик освітнього середовища, у якому перебуває дитина [4; 5]. Особливої уваги заслуговують центри розвитку дитини як недержавні освітні інституції, що мають специфічні характеристики порівняно з традиційними дошкільними закладами: менша наповнюваність груп, більша гнучкість організаційної структури, тісніша взаємодія з батьками, можливість швидшого впровадження інноваційних програм. Ці характеристики створюють потенційно сприятливі умови для індивідуалізованого підходу до розвитку соціально-емоційних компетенцій кожної дитини. Водночас реалізація цього потенціалу вимагає створення спеціальних психологічних умов та цілеспрямованої освітньої роботи. Теоретичний аналіз дозволив виділити п’ять ключових психологічних умов, що детермінують розвиток соціально-емоційних компетенцій у дошкільному віці: створення емоційно-підтримуючого середовища, що характеризується атмосферою прийняття та емоційної безпеки; компетентність педагогів у питаннях соціально-емоційного розвитку, що включає спеціалізовані знання та володіння методами; використання структурованого навчання через гру та спеціальні програми соціально-емоційного навчання; активне включення сім’ї через інформування, навчання батьків та узгодження підходів; забезпечення можливостей для різноманітної соціальної взаємодії з однолітками та дорослими.

Попри значну кількість досліджень соціально-емоційного розвитку дошкільників, залишається недостатньо вивченою специфіка психологічних умов їхнього розвитку саме в умовах центрів розвитку дитини, бракує емпірично обґрунтованих програм психологічного супроводу, що враховували б системну взаємодію різних рівнів освітнього середовища – роботу безпосередньо з дітьми, підвищення компетентності педагогів та залучення батьків як активних партнерів. Відсутність цілісної моделі психологічних умов та ефективних інструментів їхньої реалізації у практиці центрів розвитку дитини обмежує можливості психологів та педагогів у систематичній роботі з розвитку соціально-емоційних компетенцій дошкільників, що визначає актуальність даного дослідження. Метою дослідження було виявлення та емпірична перевірка психологічних умов розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей дошкільного віку в умовах центру розвитку дитини, розробка та апробація комплексної програми психологічного супроводу, спрямованої на створення цих умов та розвиток усіх компонентів соціально-емоційних компетенцій дошкільників.

Емпіричне дослідження було проведене в одному з Центрів розвитку дитини Волинської області. Вибірку дослідження склали 46 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років), з них 24 дівчинки та 22 хлопчики, які були розподілені на експериментальну групу (n=23) та контрольну групу (n=23) методом випадкового відбору з попереднім урівнюванням груп за показниками соціально-емоційних компетенцій на констатуючому етапі. Середній вік дітей становив 5,6 років. Дослідження проводилося у три

етапи: констатуючий (діагностика актуального рівня розвитку соціально-емоційних компетенцій та наявності психологічних умов у освітньому середовищі центру), формувальний (реалізація програми психологічного супроводу з експериментальною групою протягом п’яти місяців) та контрольний (повторна діагностика обох груп для оцінки ефективності програми).

Для діагностики соціально-емоційних компетенцій дітей використовувався комплекс психодіагностичних методик. Для оцінки психологічних умов освітнього середовища використовувалися опитувальники для педагогів та батьків.

На основі теоретичного аналізу було побудовано концептуальну модель психологічних умов розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей дошкільного віку в центрі розвитку дитини (Рис. 1), що відображає системний характер детермінації розвитку та взаємозв’язок п’яти ключових психологічних умов освітнього середовища з розвитком п’яти компонентів соціально-емоційних компетенцій (розпізнавання емоцій, розуміння емоцій, емоційна регуляція, емпатія, соціальні навички), що у свою чергу забезпечують психологічне благополуччя, успішну соціальну адаптацію, якісні стосунки та психологічну стійкість дитини.

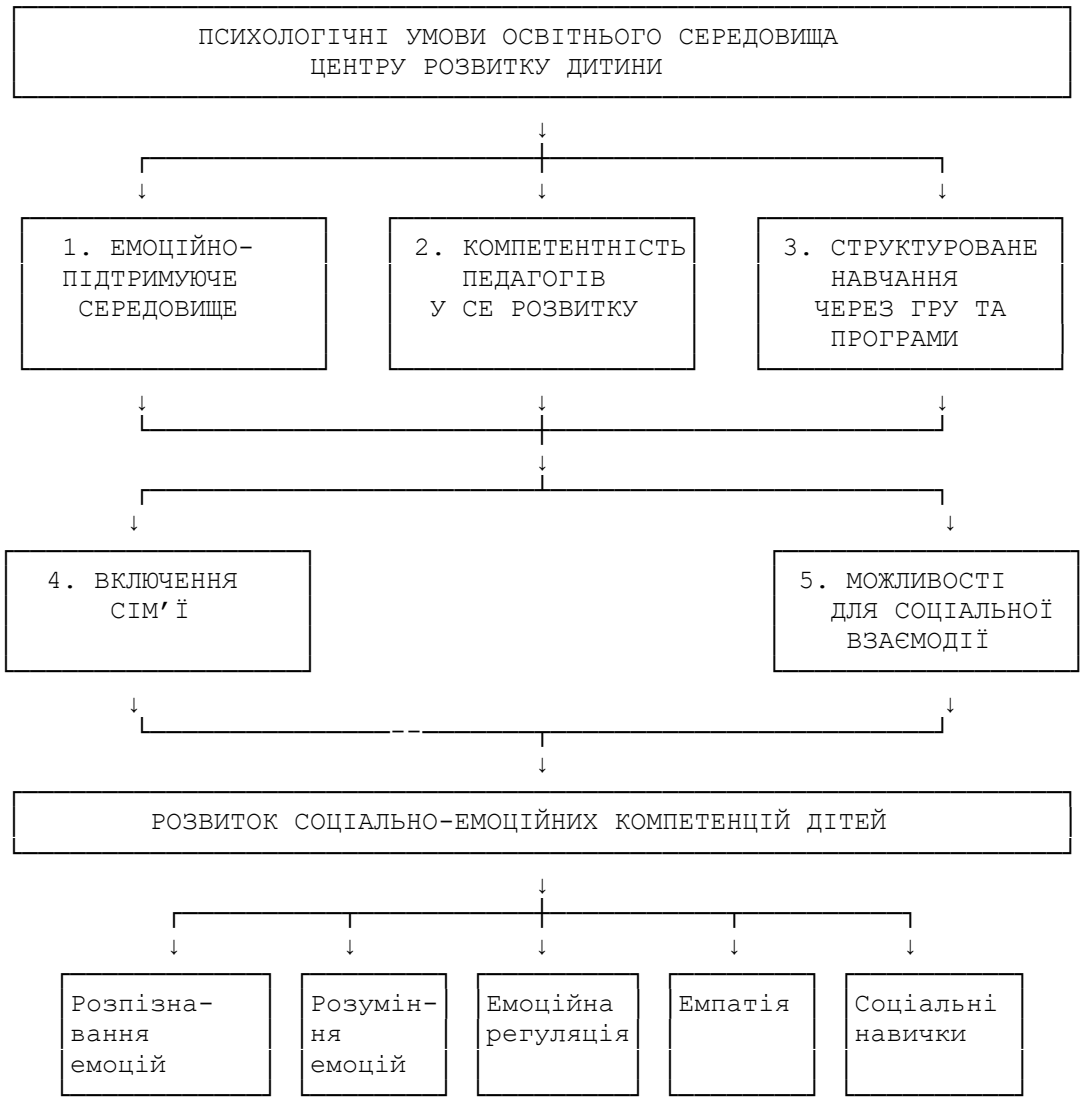


Рис. 1. Концептуальна модель психологічних умов розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей дошкільного віку в центрі розвитку дитини

Результати констатуючого етапу дослідження виявили значну варіативність у рівні розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей старшого дошкільного віку. Розподіл дітей за інтегративним показником соціально-емоційних компетенцій показав, що низький рівень мали 30,4% дітей (n=14), середній рівень – 43,5% (n=20), високий рівень – 26,1% (n=12). Аналіз окремих компонентів виявив, що діти найкраще розпізнавали базові емоції з чіткою мімічною експресією, зокрема радість правильно ідентифікували 93% дітей, сум – 85%, проте складні емоції викликали труднощі: огиду розпізнали лише 52% дітей, здивування – 59%. Розуміння емоцій виявилося складнішим процесом порівняно з простим розпізнаванням, середній показник становив 63,7% правильних відповідей проти 70% для розпізнавання, що відповідає віковим закономірностям когнітивного розвитку. Найбільші труднощі діти мали з розумінням складних емоційних станів та встановленням причинно-наслідкових зв'язків між ситуаціями та емоціями. Емоційна регуляція характеризувалася переважанням екстрапунітивних агресивних реакцій у фрустраційних ситуаціях, які склали 52,3% всіх відповідей, інтропунітивні реакції становили 18,5%, тоді як конструктивні імпунітивні реакції складали лише 29,2%, що вказує на недостатній розвиток навичок адаптивної регуляції емоційних станів. Спостереження за соціальною взаємодією виявили, що 19,6% дітей мали частку негативних взаємодій понад 40%, а 26,1% дітей демонстрували низький рівень емпатії із 0-1 проявом емпатійної поведінки за десять годин спостережень.

Аналіз наявності виділених психологічних умов у освітньому середовищі досліджуваного центру розвитку дитини виявив нерівномірність їхньої представленості. Найбільш розвиненою виявилася умова забезпечення можливостей для соціальної взаємодії, що отримала оцінку 4,1 бали з 5 можливих, що відображає організаційну специфіку центру з невеликою наповнюваністю груп та багатьма груповими активностями. Емоційно-підтримуюче середовище отримало оцінку 3,8 балів, що відповідає достатньому рівню, педагоги демонстрували доброзичливість та тепле ставлення до дітей у 84% зафіксованих епізодів взаємодії, проте емоційна підтримка надавалася переважно у очевидних ситуаціях дистресу, тоді як тонкі емоційні сигнали дітей часто залишалися непоміченими, педагоги рідко вербалізували емоції дітей, що відбувалося лише у 23% ситуацій. Компетентність педагогів оцінено на середньому рівні, середній показник становив 62,4 бали з 100 можливих, педагоги демонстрували достатні знання про важливість емоційного розвитку та здатність розпізнавати базові емоційні стани, проте мали обмежені знання про конкретні методи розвитку соціально-емоційних компетенцій та недостатню впевненість у роботі зі складними емоційними ситуаціями. Включення сім'ї перебувало на середньому рівні з оцінкою 3,2 бали, лише 34,8% батьків отримували конкретні рекомендації щодо підтримки соціально-емоційного розвитку дитини вдома, а емоційний клімат у родинах варіював від 1,8 до 5,0 балів із середнім показником 3,6 балів. Найменш розвиненою виявилася умова структурованого навчання через спеціальні програми, що отримала

оцінку 2,4 бали, розвиток соціально-емоційних компетенцій відбувався переважно стихійно, без систематичних занять чи структурованих активностей, не використовувалися спеціалізовані програми соціально-емоційного навчання.

Кореляційний аналіз підтвердив статистично значущі позитивні зв'язки всіх п'яти виділених психологічних умов з рівнем розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей. Найсильніший зв'язок виявлено з компетентністю педагогів, коефіцієнт кореляції Пірсона становив $r=0,67$ при $p<0,001$, та структурованим навчанням, $r=0,62$ при $p<0,001$, що логічно, оскільки педагог є ключовим агентом розвитку, а систематична робота дає кращі результати порівняно зі стихійним розвитком. Помірні статистично значущі зв'язки виявлено з емоційно-підтримуючим середовищем, $r=0,54$ при $p<0,001$, та включенням сім'ї, $r=0,52$ при $p<0,001$, що підтверджує роль емоційного клімату та співпраці з батьками. Найслабший, хоча й значущий зв'язок продемонстрували можливості соціальної взаємодії, $r=0,38$ при $p<0,01$, що може пояснюватися тим, що самі по собі можливості недостатні без якісної організації цієї взаємодії компетентним педагогом. Інтегративний показник наявності всіх п'яти психологічних умов демонстрував сильний зв'язок з рівнем соціально-емоційних компетенцій, $r=0,71$ при $p<0,001$. Множинний регресійний аналіз методом покрокової регресії виявив, що всі п'ять психологічних умов разом пояснюють 58,3% дисперсії рівня розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей, коефіцієнт детермінації $R^2=0,583$ при $F(5,40)=11,21$ та $p<0,001$, що є досить високим показником та підтверджує їхню провідну роль як предикторів розвитку. Найбільший внесок у пояснення дисперсії вносять компетентність педагогів зі стандартизованим коефіцієнтом $\beta=0,32$ при $p<0,001$ та структуроване навчання з $\beta=0,28$ при $p<0,001$.

На основі результатів констатуючого етапу, виявлених дефіцитів у рівні розвитку соціально-емоційних компетенцій та недостатньої представленості психологічних умов була розроблена комплексна програма психологічного супроводу під назвою «Майстри емоцій». Програма реалізовувалася протягом п'яти місяців та включала три взаємопов'язані блоки, що діяли синергетично. Перший блок складався з 40 групових навчально-розвивальних занять з дітьми експериментальної групи тривалістю 30-35 хвилин, що проводилися двічі на тиждень та були організовані у чотири послідовні тематичні модулі за принципом поступового ускладнення: модуль «Світ емоцій» включав 10 занять, присвячених знайомству з базовими емоціями, їх розпізнаванню та розумінню, модуль «Я керую емоціями» включав 12 занять з розвитку навичок емоційної регуляції через дихальні техніки, когнітивні стратегії, конструктивне вираження емоцій, модуль «Я і інші: емпатія та дружба» включав 10 занять з розвитку здатності розуміти емоції інших, проявляти співчуття, встановлювати дружні стосунки, модуль «Разом нам краще» включав 8 занять з вдосконалення соціальних навичок співпраці, комунікації, вирішення конфліктів. На заняттях використовувалися різноманітні методи, адаптовані до вікових особливостей дошкільників:

казкотерапія з терапевтичними казками про емоції, арт-терапевтичні методи малювання та ліплення емоцій, ігрові методи включно з рольовими іграми та іграми-кооперацією, дихальні та релаксаційні техніки типу дихання метелика та прогресивної м'язової релаксації, обговорення та рефлексія після кожної активності, театралізація казок з емоційним змістом. Другий блок включав роботу з педагогами через чотири навчальні семінари по дві години кожен, що фокусувалися на основах соціально-емоційного розвитку дітей, створенні емоційно-підтримуючого середовища, методах інтеграції розвитку соціально-емоційних компетенцій у повсякденну діяльність групи, підсумках та перспективах подальшої роботи, а також постійну методичну підтримку та консультування протягом реалізації програми. Третій блок включав роботу з батьками через чотири групові освітні зустрічі по півтори години, де батьки отримували інформацію про значення соціально-емоційних компетенцій, навчалися конкретним методам підтримки емоційного розвитку дитини вдома, отримували домашні завдання для виконання разом з дитиною, а також індивідуальні консультації для батьків дітей з особливими труднощами.

Результати апробації програми виявили високу ефективність розробленої системи психологічного супроводу. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущі позитивні зміни за всіма компонентами соціально-емоційних компетенцій (Табл. 1).

Таблиця 1

Ефективність програми: порівняння експериментальної та контрольної груп

Показник	ЕГ до M(SD)	ЕГ після M(SD)	ЕГ Δ	КГ до M(SD)	КГ після M(SD)	КГ Δ	t(між)	p	d
Розпізнавання емоцій	16,6 (3,4)	20,8 (2,1)	+4,2	16,8 (3,8)	17,6 (3,4)	+0,8	3,84	<0,001	1,13
Розуміння емоцій	10,0 (2,6)	13,4 (1,8)	+3,4	10,4 (2,9)	10,8 (2,7)	+0,4	3,78	<0,001	1,11
Емоційна сфера	16,2 (3,0)	20,6 (2,4)	+4,4	16,6 (3,4)	17,2 (3,2)	+0,6	4,02	<0,001	1,18
Емоційна регуляція (% імпунітивних)	28,6 (17,8)	52,4 (18,2)	+23,8	29,8 (19,1)	32,8 (19,4)	+3,0	3,56	0,001	1,05
Емпатія (прояви)	2,8 (2,1)	6,2 (2,4)	+3,4	3,6 (2,4)	3,4 (2,2)	-0,2	4,08	<0,001	1,20
Соціальна взаємодія (% позитивних)	71,2 (12,4)	84,6 (8,2)	+13,4	73,6 (12,8)	74,8 (11,6)	+1,2	3,28	0,002	0,97
Інтегративний показник СЕК	-0,08 (0,72)	+0,64 (0,58)	+0,72	+0,01 (0,84)	+0,06 (0,68)	+0,05	3,06	0,004	0,90

Примітка: ЕГ – експериментальна група (n=23), КГ – контрольна група (n=23), M – середнє арифметичне, SD – стандартне відхилення, Δ – абсолютна зміна показника, t(між) – t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок (порівняння ЕГ та КГ після програми), p – рівень статистичної значущості, d – розмір ефекту Cohena

Показник розпізнавання емоцій зріс з 16,6 до 20,8 балів, що становить приріст 25,3%, парний t-критерій Стьюдента $t=6,84$ при $p<0,001$, розмір ефекту Cohena $d=1,43$ відповідає дуже великому ефекту. Розуміння емоцій зросло з 10,0 до 13,4 балів, приріст 34,0%, $t=7,12$ при $p<0,001$, $d=1,48$. Загальний показник емоційної сфери зріс з 16,2 до 20,6 балів, приріст 27,2%, $t=7,38$ при $p<0,001$, $d=1,54$, при цьому найбільший прогрес спостерігався у актуалізації емоційного досвіду з приростом 50,0%, що свідчить про те, що діти навчилися рефлексувати власні емоційні переживання, пригадувати та аналізувати емоційні ситуації зі свого досвіду. Емоційна регуляція покращилася найдраматичніше, частка конструктивних імпунітивних реакцій зросла з 28,6% до 52,4%, що становить приріст 83,2%, $t=5,94$ при $p<0,001$, $d=1,24$, діти засвоїли та почали активно використовувати адаптивні стратегії впоратися з негативними емоціями. Прояви емпатії зросли з 2,8 до 6,2 епізодів за десять годин спостережень, приріст 121%, $t=6,48$ при $p<0,001$, $d=1,35$, діти стали значно частіше проявляти турботу, підтримку, допомогу однолітках у дистресі. Якість соціальної взаємодії покращилася, частка позитивних взаємодій зросла з 71,2% до 84,6%, приріст 18,8%, $t=5,82$ при $p<0,001$, $d=1,21$. Інтегративний показник соціально-емоційних компетенцій зріс на 0,72 стандартних відхилень з -0,08 до +0,64, $t=8,24$ при $p<0,001$, розмір ефекту $d=1,72$ є надзвичайно великим та свідчить про практичну значущість змін.

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп після завершення програми виявив статистично значущі відмінності на користь експериментальної групи за всіма показниками, що підтверджує ефективність програми та дозволяє атрибутувати зміни саме реалізації розробленої системи психологічного супроводу, а не природному віковому дозріванню. Контрольна група також демонструвала певне зростання показників, проте воно було значно меншим та статистично незначущим за більшістю параметрів, що відображає природний розвиток, зумовлений віковим дозріванням та звичайною освітньою діяльністю центру без спеціальної роботи з соціально-емоційним розвитком. Усі міжгрупові відмінності після програми мали великий розмір ефекту за критерієм Cohena, від $d=0,90$ до $d=1,20$, що свідчить про практичну значущість результатів для освітньої практики.

Розподіл дітей експериментальної групи за рівнями розвитку соціально-емоційних компетенцій суттєво змінився після реалізації програми. Частка дітей з низьким рівнем скоротилася з 30,4% до 4,3%, що становить зменшення на 26,1 відсоткових пункти, лише одна дитина залишилася на низькому рівні після програми, це був хлопчик з вираженими труднощами у соціальній взаємодії, для якого було рекомендовано додаткові індивідуальні заняття з психологом. Частка дітей з середнім рівнем змінилася з 43,5% до 34,8%, зменшення на 8,7 відсоткових пункти. Найбільш вражаючим є зростання частки дітей з високим рівнем з 26,1% до 60,9%, збільшення на 34,8 відсоткових пункти, критерій хі-квадрат Пірсона для порівняння розподілів $\chi^2=10,24$ при $p=0,006$ підтверджує статистичну значущість цих змін. У контрольній групі розподіл залишився практично

незмінним, низький рівень з 30,4% змінився до 26,1%, високий з 17,4% залишився на рівні 17,4%, χ^2=0,18 при p=0,91 вказує на відсутність статистично значущих змін.

Якісний аналіз виявив зміни у повсякденній поведінці дітей експериментальної групи, що не повністю відображаються кількісними показниками, проте мають важливе значення для розуміння механізмів ефекту програми. У дітей суттєво розширився емоційний словник, якщо на початку програми більшість дітей оперували 4-5 базовими назвами емоцій типу радість, сум, гнів, страх, то наприкінці діти використовували 12-15 емоційних термінів, включно зі складними емоціями як розчарування, збентеження, гордість, заздрість, вина, сором, та почали спонтанно використовувати емоційну лексику у повсякденному спілкуванні з фразами типу «Я розчарований, що не вийшло», «Він засмутився, бо йому самотньо», «Я пишаюся своїм малюнком». Змінився характер реагування на конфлікти, якщо на початку переважали імпульсивні реакції відібрати іграшку назад, штовхнути, поскаржитися дорослому, то після програми діти почали використовувати засвоєні стратегії: глибоке дихання для заспокоєння перед реакцією, вербалізація почуттів за формулою «Мені прикро, що ти забрав іграшку», пропозиції компромісів «Давай пограємо разом» або «Я пограю п’ять хвилин, потім ти». Педагоги відзначали, що діти стали рідше звертатися за вирішенням конфліктів до дорослих, частіше намагаючись вирішити самостійно з використанням засвоєних навичок переговорів та взаємних поступок. Суттєво зросла емпатійна поведінка, діти почали помічати емоційний стан однолітків та адекватно реагувати, підходити до дитини яка плаче, запитувати «Що сталося, чим можу допомогти», втішати, обіймати, пропонувати свою іграшку щоб розвеселити, з’явилися спонтанні прояви турботи з коментарями «Побачила що Софійка сумна, я їй подарувала свій малюнок і вона посміхнулася». Діти продемонстрували здатність до емоційної рефлексії, на фінальному занятті діти ділилися спостереженнями «Раніше я не знав що коли мені страшно можна глибоко подихати і стає легше», «Тепер я розумію чому іноді сумно бо я скучила за мамою», «Я навчилася не бити коли серджуся а сказати словами».

Зворотний зв’язок від педагогів виявив позитивні зміни не лише у дітей але й у власній професійній практиці. Після навчальних семінарів та методичної підтримки педагоги почали більше уваги приділяти емоційним аспектам взаємодії з дітьми з коментарями «Раніше я просто казала не плач а тепер намагаюся зрозуміти чому дитина плаче назвати її емоцію допомогти», «Я почала використовувати конфлікти як навчальні моменти не просто розділяю дітей а допомагаю їм знайти спільне рішення», «Тепер на ранкових колах ми обов’язково говоримо про почуття діти діляться що відчувають це створило більш довірливу атмосферу». Педагоги відзначали що робота з емоціями інтегрувалася у різні моменти дня: «Коли читаємо казку обов’язково обговорюємо емоції персонажів», «На музичних заняттях ми тепер часто граємо емоційну музику діти слухають мелодію і вгадують яку емоцію вона виражає», «Навіть на прогулянці можна поговорити про

емоції дивись як весело сміється той хлопчик на гойдалці». Повторне опитування компетентності педагогів після завершення програми виявило зростання з 62,4 до 74,8 балів, t=4,12 при p<0,001, що відповідає переходу від середнього до високого рівня, найбільший прогрес відбувся у сфері знання конкретних методів з 2,8 до 4,1 балів з 5 можливих та впевненості у роботі зі складними емоційними ситуаціями з 3,1 до 4,3 балів.

Батьки дітей експериментальної групи відзначали позитивні зміни у поведінці дітей вдома. У опитуванні наприкінці програми 87% батьків повідомили що помітили покращення у здатності дитини впоратися з негативними емоціями з коментарями «Раніше міг годину плакати через дрібницю тепер швидше заспокоюється», «Почала використовувати дихання метелика коли нервує це справді допомагає». 78% батьків відзначили що дитина стала частіше говорити про свої почуття: «Тепер не просто каже погано а може пояснити мені сумно бо я скучила це допомагає мені краще зрозуміти її», «Син навчився говорити я сердитий замість одразу кричати чи битися». Батьки також повідомляли про зміни у взаємодії дитини з братами сестрами та іншими дітьми: «Стала більш терплячою до молодшого брата може пояснити йому замість відштовхнути», «На дитячому майданчику легше знайомиться з іншими дітьми раніше боялася підійти». 65% батьків активно використовували отримані на зустрічах рекомендації вдома, читали емоційні казки з обговоренням, грали у емоційне лото, практикували дихальні техніки разом з дитиною, вели щоденник емоцій, ці батьки відзначали більш значущі зміни у дітей порівняно з батьками що не використовували рекомендації, що підтверджує важливість залучення сім'ї для забезпечення генералізації засвоєних навичок на домашнє середовище. Повторне опитування емоційного клімату у родинах виявило зростання показників у родинах експериментальної групи з 3,5 до 4,1 балів, t=3,24 при p=0,004, тоді як у родинах контрольної групи зміни були незначущими з 3,6 до 3,7 балів, t=0,68 при p=0,50, що свідчить про те що освітні зустрічі для батьків не лише підвищили їхню компетентність але й позитивно вплинули на емоційну атмосферу у родинах.

Контрольна діагностика через два місяці після завершення програми у травні 2025 року виявила стійкість досягнутих результатів. Показники експериментальної групи не лише зберігалися на досягнутому рівні але й продовжували зростати, інтегративний показник соціально-емоційних компетенцій змінився з +0,64 одразу після програми до +0,72 через два місяці, t=1,89 при p=0,07 що вказує на тенденцію до подальшого зростання хоча й статистично незначущу через невеликий проміжок часу. Це свідчить про те що засвоєні навички інтеріоризувалися, стали частиною поведінкового репертуару дітей та продовжували розвиватися у природних умовах взаємодії без спеціальних занять. Педагоги підтвердили що діти продовжували використовувати засвоєні стратегії емоційної регуляції, емпатійно реагувати на стани інших, конструктивно вирішувати конфлікти навіть після завершення спеціальних занять. Важливу роль у підтриманні результатів відіграла інтеграція роботи з соціально-емоційним розвитком у

повсякденну діяльність групи, педагоги продовжували використовувати засвоєні методи що забезпечувало постійну практику та закріплення навичок у різних життєвих ситуаціях.

Цілеспрямована програма психологічного супроводу що реалізує всі п’ять психологічних умов через триблокову структуру роботи з дітьми педагогами та батьками є ефективною для розвитку всіх компонентів соціально-емоційних компетенцій з розміром ефекту що перевищує d=1,20 для більшості показників. Ефекти програми є стійкими та генералізуються на різні життєві контексти дитини що підтверджується контрольною діагностикою через два місяці та якісними спостереженнями про використання засвоєних навичок у повсякденному житті. Практична значущість результатів полягає у можливості використання розробленої програми у практиці роботі центрів розвитку дитини та закладів дошкільної освіти для підтримки соціально-емоційного розвитку дошкільників особливо в умовах підвищених стресових навантажень зумовлених впливом війни на дитяче населення України.

Перспективи подальших досліджень включають апробацію програми на більшій вибірці та у різних типах закладів дошкільної освіти включно з державними садками приватними центрами інклюзивними закладами для оцінки можливостей генералізації результатів, лонгітюдне дослідження довгострокових ефектів програми з фокусом на збереженні засвоєних компетенцій при переході до школи та їхнім впливі на шкільну адаптацію та академічні досягнення, дослідження специфіки психологічних умов розвитку соціально-емоційних компетенцій у дітей молодшого та середнього дошкільного віку з розробкою адаптованих програм для різних вікових груп, вивчення впливу культурних та соціально-економічних чинників на розвиток соціально-емоційних компетенцій дошкільників в українському контексті, дослідження механізмів передачі соціально-емоційних компетенцій від педагога до дитини через процеси моделювання та інтерналізації, розробку програм розвитку соціально-емоційних компетенцій для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхньої специфіки.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.

2. Гошовський Я. Ревіталізаційна парадигма у сучасній вітчизняній психологічній думці. *Психологія ревіталізації : вікові та педагогічні виміри : монографія. За заг. ред.. Я. Гошовського*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. С.7 – 43.

3. Іванашко О. Є. Формування професійної «Я-концепції» у студентів психологічних спеціальностей закладів вищої освіти. Наукові перспективи: журнал. 2025. № 3(57) 2025. С. 1354-1368. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-3(57)-1354-1367

4. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

5. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування : практичний посібник / Н. В. Лунченко та ін. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743724

Кудінова Наталія
здобувачка освіти ОС Магістр факультету психології,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Федотова Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ЖІНОК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Вплив війни на психіку є глибоко гендерно диференційованим, загострюючи соціальні ролі та покладаючи на жінок унікальний тягар, що активізує особливі механізми стійкості. Специфіка жіночого досвіду визначається зіткненням усталених полісферних ролей (професійна, сімейна, соціальна) із новими, екзистенційними загрозами.

Тріумф і тягар: феномен «Потрійного навантаження»

Центральним фактором є феномен «потрійного тягаря» (triple burden). На відміну від мирного «подвійного навантаження» (професійна та хатня/доглядова праця), війна додає третій компонент – роботу з виживання, безпеки та громадського спротиву.

Інтенсифікація доглядової та емоційної праці. Жінка стає головним «емоційним контейнером» для родини. Вона не просто веде побут, а «менеджерує колективну травму» (заспокоєння дітей під час тривог, підтримка партнера на фронті, догляд за літніми). «Психічне навантаження» (mental load) перетворюється з рутинного на кризове, вимагаючи постійної оцінки ризиків.

Професійна трансформація та вразливість. Жінки або стикаються з економічною вразливістю через втрату роботи, або продовжують виконувати обов'язки в умовах прямої небезпеки (медицина, освіта, торгівля). Це призводить до прискореного емоційного вигорання та вікарної травматизації (внаслідок спостереження за стражданням інших) [12, с. 33].

Волонтерський та громадський спротив. Мільйони жінок стали основою потужного волонтерського руху (логістика, збір коштів). Ця діяльність є потужним механізмом самореалізації та копінгу, надаючи відчуття сенсу (концепція самотрансценденції В. Франкла [10]), але водночас призводить до тотального фізичного та психічного виснаження.

Специфіка досвіду вимушеного переміщення. Переважна більшість ВПО та біженців за кордоном – це жінки з дітьми [8, с. 110]. Цей досвід

створює унікальний комплекс проблем, де жінка опиняється у статусі «вимушеної» матері-одиначки.

Травматичний вибір. Необхідність самостійно приймати рішення про від'їзд, розриваючись між інстинктом збереження дітей та почуттям обов'язку, закладає основу для «провини вцілілого».

Тягар адаптації. На плечі жінки повністю лягає вирішення всього комплексу проблем у новому середовищі: пошук житла, бюрократична взаємодія, влаштування дітей, пошук роботи – на тлі власного травматичного стресу.

Соціальна ізоляція та декваліфікація. Втрата звичних соціальних мереж та економічна вразливість (змушене погодження на низькокваліфіковану працю) б'ють по професійній ідентичності та самооцінці [8, с. 114].

Підвищений ризик гендерно-зумовленого насильства (ГЗН). Умови хаосу, залежність від допомоги та економічна вразливість роблять жінок особливо вразливими до ГЗН (експлуатація, домагання), що додає фоновий страх за фізичну безпеку.

Гендерно-забарвлені психологічні стани.

Психологічний стан жінок характеризується глибокими переживаннями, тісно вплетеними у їхні соціальні ролі:

Всеохопне почуття провини:

«Провина матері»: Ірраціональна провина перед партнером/батьками, що залишилися, або провина за «наражання на небезпеку» дітей (якщо не виїхала).

«Провина біженця»: Сором, пов'язаний з необхідністю приймати допомогу, що руйнує самооцінку [8, с. 113], та провина за «нормальне» життя, що блокує самореалізацію.

Гнів (Лють): На відміну від соціально санкціонованого чоловічого гніву, жіночий гнів залишається невизнаним. Не знаходячи конструктивного виходу, він часто спрямовується назовні (дратівливість на близьких) або всередину (ретрофлексія), поглиблюючи депресивні та психосоматичні стани [11, с. 202].

Амбівалентна втрата (Ambiguous Loss): Найбільш стресовий тип втрати, що унеможливлює горювання (П. Босс):

Фізична відсутність, психологічна присутність: Чоловік/син на фронті, у полоні, зник безвісти. Життя «на паузі», паралізуючи волю та здатність до планування.

Психологічна відсутність, фізична присутність: Партнер повернувся з фронту, але психологічно змінився (ПТСР, моральна травма). Жінка втрачає емоційний зв'язок, але змушена брати на себе роль «доглядальниці», ігноруючи власні потреби [11, с. 202].

Ці стани формують кризу ідентичності: руйнується образ «Я-до-війни», натомість виникають травматичні ідентичності («біженка», «дружина військового», «волонтерка»).

Вразливі групи жінок.

Специфічні групи переживають додаткові виклики:

Члени родин військовослужбовців: Живуть в умовах перманентного стресу та амбівалентної втрати. Від них очікується роль «надійного тилу», що створює соціально невизнане горе (disenfranchised grief) та необхідність постійно носити «маску сили», що призводить до емоційної ізоляції.

Жінки в окупації: Досвід тотальної втрати агентності та постійна загроза гендерно-зумовленого та сексуального насильства (CRSV). Жінки, які пережили насильство, стикаються з вторинною віктимізацією та осудом громади.

Жінки-військовослужбовиці: Поєднують гендерну ідентичність із роллю воїна у гіпермаскулінному середовищі. Стигматизація («армія – не жіноча справа»), логістичні проблеми та підвищений ризик сексуальних домагань (MST).

Адаптація та посттравматичне зростання.

Соціально-психологічна адаптація – це динамічний процес відновлення рівноваги через мобілізацію копінг-стратегій (Р. Лазарус, С. Фолкман).

Проблемно-орієнтований копінг: Виявляється у високому рівні агентності та волонтерській діяльності [8, с. 115]. Це дозволяє трансформувати почуття безпорадності та провини у конструктивну, соціально схвалену дію, відновлюючи відчуття контролю.

Емоційно-орієнтований копінг: Спираючись на «етику турботи», жінки демонструють вищу схильність до пошуку та надання соціальної підтримки. Це породжує феномен горизонтальних цифрових спільнот (чати ВПО, дружин військових), які виконують емоційно-терапевтичну функцію, валідуючи травматичний досвід та знижуючи тривожність.

Успішна адаптація може призводити до посттравматичного зростання (ПТЗ) (Р. Тедескі та Л. Калхун):

Відчуття нової особистісної сили: Руйнування стереотипів про власну «слабкість» («Я змогла пережити це, я зможу пережити будь-що»).

Радикальна зміна життєвих пріоритетів: Девальвація матеріальних цінностей, вихід на перший план автентичних, екзистенційних цінностей (безпека, якість стосунків, сенс діяльності) [2, с. 211].

Проте реінтеграція у мирне життя несе нові виклики: соціальний розкол («ті, хто виїхав» vs. «ті, хто залишився»), вторинна травматизація через знецінення досвіду біженства та конфлікт ролей у сімейній системі (зустріч автономної жінки та зміненого партнера, що повернувся з фронту).

Таким чином, соціальна адаптація жінки в умовах війни – це складний, багатоетапний процес, що характеризується постійним зіткненням із «потрійним тягарем» та глибокими психологічними станами (провина, амбівалентна втрата). Адаптація реалізується через мобілізацію гендерно-специфічних копінг-стратегій (соціальна підтримка, волонтерство). Навіть успішна адаптація до воєнних умов не гарантує легкої реінтеграції у мирне життя, яка вимагає подальшої перебудови ідентичності та сімейної системи.

Список використаних джерел:

1. Зарицька В. В. Психологія самореалізації особистості в умовах професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 388 с.

2. Зелінська В. В., Кісельова О. О. Психологічні особливості переживання війни жінками в Україні. *Психологічний часопис*. 2023. Т. 9, № 3. С. 209–218.
3. Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навчальний посібник. Тернопіль : Економічна думка, 2017. 244 с.
4. Комплексний посттравматичний стресовий розлад (К-ПТСР): діагностика та лікування / за ред. М. Б. Шейна. Київ : Медкнига, 2024. 310 с.
5. Корнієнко І. О. Проблема поєднання професійних та сімейних ролей сучасною жінкою. *Гендерні дослідження: прикладні аспекти* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : ТНПУ, 2015. С. 42–49.
6. Лепська Н. А. Ресурсний підхід у подоланні кризових станів особистості. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 87–96.
7. Луценко О. Л. Конфлікт "робота-сім'я" у сучасних жінок: чинники та наслідки. *Український психологічний журнал*. 2020. № 2. С. 54–65.
8. Романенко О. В. Соціально-психологічні проблеми адаптації вимушених переселенців в Україні. *Соціальна психологія*. 2023. № 1 (68). С. 109–119.
9. Філіпчук О. Я. Гендерні стереотипи як чинник професійної самореалізації жінок. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Вип. 2, Т. 1. С. 144–153.
10. Eagly A. H., Wood W. The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*. 1999. Vol. 54(6). P. 408–423.
11. Hobfoll S. E., et al. The Strategic Approach to Coping Scale (SACS): development and validation. *American Journal of Community Psychology*. 2003. Vol. 32(1-2). P. 69–82.
12. Shay J. Moral injury. *Psychoanalytic Psychology*. 2014. Vol. 31(2). P. 182–191.

Кульчицька Анна
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД У РОБОТІ З ЕМОЦІЙНИМИ СТАНАМИ ТА ВІДНОВЛЕННІ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГУ

Постановка наукової проблеми. У сучасних умовах високої соціальної динаміки, інформаційного перенавантаження та зростання емоційної напруги особливого значення набуває проблема збереження й відновлення внутрішніх ресурсів людини. Емоційні стани, як зазначає Д. Ґоулман, істотно впливають на якість мислення, поведінку та загальне благополуччя, що робить їх ключовим чинником психологічної стійкості. Позитивні емоції розширюють адаптивні можливості людини, тоді як тривалі негативні переживання звужують когнітивний діапазон і знижують ефективність саморегуляції. На цьому тлі актуалізується потреба у науковому осмисленні шляхів психологічного супроводу, спрямованих на відновлення ресурсності та стабілізацію емоційних процесів, а також визначенні ролі коучингу як сучасної практики розвитку, що здатна стати дієвим інструментом підтримки.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування можливостей психологічного супроводу в роботі з емоційними станами та відновленні ресурсів особистості засобами коучингу, а також аналіз принципів і

підходів, що сприяють підвищенню ефективності взаємодії між фахівцем і клієнтом у процесі особистісного розвитку.

Теоретико-методологічною основою цієї розвідки є підходи гуманістичної психології, у межах яких К. Роджерс наголошував на значущості безумовного прийняття та створення безпечного простору для самовираження, а А. Маслоу – на необхідності підтримки руху особистості до самоактуалізації. Ідеї позитивної психології М. Селігмана та Б. Фредріксон сформували підґрунтя розуміння того, яким чином позитивні емоції та ресурсні стани підсилюють здатність людини до подолання труднощів і зростання. Когнітивно-поведінкова перспектива А. Бека дозволила осмислити взаємозв'язок між думками, емоціями та поведінкою. Коучингові концепції Дж. Вітмора, Е. де Гауса та А. Гранта забезпечили методологічні орієнтири для аналізу розвитку потенціалу особистості та ефективних стратегій досягнення цілей. Українська психологічна традиція, представлена працями Т. Титаренко, С. Максименка та О. Киричук, підкреслює значення суб'єктності, внутрішніх ресурсів і цілісності розвитку.

Виклад основного матеріалу. Емоційні стани виступають складним інтегративним утворенням, що поєднує фізіологічні, когнітивні та поведінкові компоненти. Коли людина переживає тривалий стрес або втрату контролю, її ресурсність знижується, що призводить до порушення здатності приймати рішення, навчатися й адаптуватися. Саме в цьому контексті психологічний супровід стає важливою формою професійної допомоги, спрямованої на підтримку й зміцнення внутрішніх опор особистості. Українські психологи, зокрема Т. Титаренко, підкреслюють, що психологічний супровід створює простір для рефлексії, нормалізації емоційних переживань та відновлення життєвої активності. З позицій С. Максименка, супровід допомагає особистості усвідомити свої можливості й актуалізувати механізми саморозвитку.

На цьому тлі коучинг виступає ефективним інструментом роботи з емоційними станами та ресурсністю, адже він поєднує структурованість, орієнтацію на цілі та розвиток усвідомленості. Дж. Вітмор розглядає коучинг як процес розкриття потенціалу людини шляхом постановки запитань, що стимулюють мислення та самостійність. Доказові дослідження А. Гранта демонструють, що коучинг сприяє підвищенню психологічної стійкості, формуванню позитивного емоційного фону та вдосконаленню навичок саморегуляції. Застосування GROW-моделі, технік рефлексії, роботи з цінностями й ресурсних питань дозволяє активувати внутрішні можливості людини та забезпечити конструктивну динаміку її розвитку.

Інтеграція психологічного супроводу та коучингових методів створює умови для комплексного впливу на емоційну сферу й ресурсність особистості. Психологічний супровід забезпечує підтримку, емоційну стабілізацію та безпечний простір для роботи з переживаннями, тоді як коучинг надає цілеспрямованість, структуру та допомагає перетворити внутрішні ресурси на конкретні дії. Таке поєднання дозволяє людині не лише відновити емоційний баланс, а й набути здатності самостійно

керувати своїм розвитком у майбутньому, що є особливо важливим в умовах соціальних і психологічних викликів сучасності.

Висновки. Психологічний супровід у поєднанні з коучингом є ефективним і науково обґрунтованим підходом до роботи з емоційними станами та відновлення ресурсів особистості. Інтеграція гуманістичних, позитивно-психологічних та коучингових принципів забезпечує комплексний, клієнтоцентрований і результативний характер допомоги. Це поєднання сприяє розвитку саморегуляції, усвідомленості, внутрішньої стійкості та здатності особистості до конструктивних змін.

Список використаних джерел:

1. Киричук, О. В. *Психологічний супровід особистісного розвитку*. Харків: ХНПУ, 2012. 240 с.
2. Кульчицька А.В. Психологія коучингу в мотиваційно-аксіологічних стратегіях особистості. Психологія ревіталізації: вікові та педагогічні виміри: колективна монографія. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. С. 305-344.
3. Кульчицька Анна. Інтеграція коучингу та когнітивно-поведінкової терапії в контексті особистісного розвитку: теоретичний підхід. *Актуальні проблеми клінічної психології та нейропсихології: зб. тез доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф*. Луцьк . 2025.С. 3-5
4. Максименко, С. Д. *Розвиток особистості: теоретичні та методологічні основи*. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 376 с.
5. Титаренко, Т. М. *Психологія життєтворчості особистості*. Київ: Либідь, 2018. 280 с.

Кульчицька Анна
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Мудрик Катерина
здобувачка освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

БУЛІНГ ЯК ПРОЯВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Булінг є однією з найбільш розповсюджених форм агресивної поведінки підлітків у шкільному середовищі та становить значну небезпеку для психічного здоров’я учнів. На відміну від разових конфліктів, ця форма взаємодії має систематичний характер, що передбачає нерівність сил між агресором і жертвою та повторюваність деструктивних дій [2]. Постійний тиск, фіксація ролей «домінуючого» та «підлеглого» і цілеспрямованість завдання шкоди є ключовими рисами цього явища.

У наукових джерелах описуються основні форми булінгу: фізичний (побиття, поштовхи, знищення речей), вербальний (приниження, насмішки), соціальний (ігнорування, ізоляція, поширення чуток) та кібербулінг, що відбувається у цифровому середовищі і включає принизливі повідомлення

чи контент [4; 8; 9]. Кожна з цих форм має потенціал завдавати суттєвих психологічних наслідків.

Для жертв булінгу характерними є зниження самооцінки, емоційна нестабільність, розвиток тривожності та депресивних проявів. Тривале перебування в ролі жертви нерідко спричиняє соціальне усамітнення, аутоагресивну поведінку та формування суїцидальних думок. Негативний вплив поширюється і на інших учасників освітнього процесу: свідки конфліктів поступово адаптуються до атмосфери насильства, а агресор формує стійкі деструктивні моделі поведінки.

Освітнє середовище виступає важливим соціально-психологічним простором, який одночасно є ресурсом розвитку та потенційним чинником загострення агресивних тенденцій. Підлітковий вік є особливо чутливим періодом, коли школярі стикаються з різними внутрішніми та міжособистісними суперечностями. За визначенням В. Панка та Н. Лунченко [10], шкільний простір містить численні джерела напруження – конкуренцію між учнями, часті порівняння, обмежену ефективність комунікації з педагогами, авторитарний стиль взаємодії та соціальну нерівність. Сукупність цих чинників може провокувати агресивні реакції в підлітковому колективі.

Автори підкреслюють, що агресія формується в контексті деструктивних міжособистісних процесів, таких як стигматизація, емоційне нехтування або надмірний контроль з боку дорослих. Ці умови часто сприяють переходу конфліктів у більш глибокі форми протистояння. На думку І. Коваленка [5], важливою проблемою сучасної школи є недостатня увага до емоційних станів учнів. Агресивність нерідко розглядається виключно як порушення дисципліни, але за цими проявами можуть приховуватися хронічний стрес, внутрішні конфлікти чи емоційне виснаження.

Формальний підхід до реагування на агресію сприяє накопиченню негативних переживань у школярів. Відсутність можливості висловити власні емоції та отримати підтримку часто призводить до посилення протестної або деструктивної поведінки, що ускладнює подальшу корекцію та профілактику.

Дослідження О. Дроздова та співавторів [3] наголошують, що агресія у школі може мати як відкриті, так і приховані форми. Хоча фізичні конфлікти та публічні образи швидко фіксуються педагогами, значно складніше виявити непряму агресію: соціальне відторгнення, ігнорування, маніпулювання стосунками. Такі форми стають підґрунтям для тривалих емоційних травм і часто залишаються поза увагою дорослих. Несвоєчасне реагування педагогів може створити в учнів враження безкарності, через що агресивні моделі взаємодії закріплюються та поширюються.

У роботах Н. Литвинчук [6] підкреслюється залежність агресивної поведінки від психологічного клімату класу та характеру комунікації з учителями. Надмірний контроль, вибірковість у ставленні, нехтування емоційними потребами учнів формують відчуття несправедливості та можуть провокувати агресивні реакції. Відсутність чітких правил

реагування на конфлікти підсилює ризик розвитку хронічних протистоянь та погіршує психологічне самопочуття підлітків.

На необхідність створення психологічно безпечного середовища звертають увагу В. Бондар, Т. Лях та І. Нохріна [2]. Такий підхід включає відкритий діалог, підтримку між учнями та педагогами, а також залучення школярів до розробки правил поведінки. Комплексний характер профілактики підкреслює і В. Андрущенко [1], який наголошує на важливості поєднання санкцій та позитивного підкріплення. Формування емоційної компетентності допомагає зменшити прояви агресії та сприяє розвитку навичок саморегуляції.

Проблематика булінгу детально проаналізована у дослідженнях С. Жигилії [4], О. Мороз і О. Лилик [7], Н. Савінової та колег [11], які описують, як систематичне приниження може трансформуватися у реактивну агресію. У деяких випадках жертви булінгу з часом переймають агресивні моделі і стають ініціаторами насильницьких дій, формуючи замкнене коло деструктивних взаємодій.

Зарубіжні дослідники також підкреслюють роль школи як інституції емоційної підтримки. Д. Пеплер, В. Крейг та Дж. Конноллі [13] вводять поняття «культури підтримки», у межах якої учні відчувають довіру, прийняття та можливість відкрито говорити про проблеми. Наявність такого середовища знижує рівень емоційної напруги та сприяє зменшенню кількості проявів агресії.

М. Сентсе та колеги [14] наголошують на важливості міжособистісної підтримки вчителів та однолітків як чинника, що зменшує ризик виникнення ворожих дій. Дослідження А. Кломека, А. Соура́ндера, М. Гулда [12] показують, що агресія у школі має довготривалі наслідки, які можуть проявлятися у депресивних симптомах, самопошкодженнях та появі суїцидальних намірів.

Таким чином, булінг є складним соціально-психологічним феноменом, у якому поєднуються особистісні особливості підлітка та умови освітнього середовища. Ефективна профілактика агресії передбачає системний підхід, що включає створення безпечної атмосфери, емоційну підтримку, розвиток навичок ненасильницької комунікації та своєчасне реагування на приховані та відкриті форми деструктивної поведінки. Освітній простір має бути не лише місцем передачі знань, а й середовищем, яке сприяє здоровій соціалізації, емоційному комфорту та зниженню ризику формування агресивних тенденцій у підлітковому віці.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Агресивність особистості та її мінімізація засобами освіти. Вища освіта України. 2020. № 2. С. 7–12. https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/142/112

2. Бондар В., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. Ввічливість. Humanitas. 2023. Вип. 2. С. 3–11. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1

3. Дроздов О. Ю., Живолуп Л. В., Ніжинська О. В., Сухенко Я. В. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі: методичні рекомендації ; за ред. Я. В. Сухенко. Полтава : ПОІППО, 2011. 80 с.

4. Жигилій С. Булінг та агресія в освітньому середовищі як педагогічна проблема. Студентські ініціативи: теорія і практика початкової освіти : матеріали VI наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів першого (бакалавр.) рівня вищ. освіти першого року навчання, (м. Харків, 3 трав. 2025 р.). Харків, 2025. С. 17. https://dspace.hnpu.edu.ua/items/7aa7d56b-e29c-426b-9e45-31a32c62ba5a

5. Коваленко О. Агресивні прояви у поведінці підлітків та їх психопрофілактика. Психологічний супровід і соціально-педагогічна робота в закладі освіти: теорія та практика : колект. монографія. Умань, 2020. С. 389–414. URL: surli.cc/kysand

6. Литвинчук Н. Б. Конфліктна поведінка в підлітковому віці. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (20 травня 2022 р.). Київ, 2022. С. 93–97. https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/59816er.nau.edu.ua

7. Мороз О., Лилик О. Психологічні чинники прояву булінгу серед підлітків. Актуальні питання та перспективи інноваційного розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції : зб. тез доповідей учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 14 листоп. 2024 р.). Рівне, 2024. Ч ІІ. С. 75–77.
https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/5353

8. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини. Методичні рекомендації. Київ., 2014. 96 с.

9. Павленко М. С., Криволап О. В. Рівні профілактики мобінгу в освітньому середовищі. Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія. 2024. Вип. 1. С. 140–143. https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.24

10. Панок В. Г., Лунченко Н. В., Сосновенко Н. В., Панок І. В. Агресія та конфліктність у взаєминах учасників освітнього процесу. Грааль науки. 2021. № 4. С. 493–501. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.092

11. Савінова Н. А., Стельмах Н. В., Берегова М. В., Іванова Т. І. Агресія підлітків як психологічно-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2020. Вип. 3. С. 133–141. DOI: 10.31499/2307-4906.3.2020.219112znp.udpu.edu.ua

12. Klomek A.B., Sourander A., Gould M. The association of bullying and suicide in adolescents: A review of the literature. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2018. Vol. 59, No. 4. P. 362–373. DOI: 10.1111/jcpp.12805.

13. Pepler D., Craig W., Connolly J. Understanding bullying through a developmental lens. Journal of School Violence. 2015. Vol. 14, No. 3. P. 227–244. DOI: 10.1080/15388220.2015.1023354.

14. Sentse M., Scholte R.H., Overbeek G. Peer and teacher support in adolescence: Associations with aggressive behavior and psychological adjustment. Journal of Youth and Adolescence. 2017. Vol. 46, No. 6. P. 1274–1286. DOI: 10.1007/s10964-016-0585-z.

Лукащук Світлана
доктор філософії з психології, викладач
КЗВО «Рівненська медична академія» РОР
Фаховий медичний коледж

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Соціальна адаптація студентів медичного профілю в сучасному суспільстві відбувається в умовах глибокої трансформації форматів комунікації. Віртуальні платформи стали як інструментом навчання, так і

середовищем соціалізації, а також частиною особистісної ідентичності студентів. З одного боку, цифрова комунікація забезпечує швидкий доступ до медичної інформації, обміну професійним досвідом, залучення до міжнародних освітніх практик. З іншого – надмірна віртуалізація створює ризик зростання інтернет-залежності, порушення балансу між реальними та цифровими контактами, зниження мотивації до живої взаємодії, що впливає на емоційно-психологічну сферу та соціальну зрілість особистості [1, с. 88-95].

Адаптація студентів-медиків має особливу специфіку, адже майбутня професійна діяльність медика передбачає високий рівень емпатійності, здатності до прямої міжособистісної взаємодії, активного слухання, чутливості до емоційного стану іншої особи та навичок негайного реагування у складних соціально-медичних ситуаціях. Ці компетентності формуються передусім через особистий досвід живої міжособистісної комунікації, і тому надмірне занурення студентів у цифрову реальність може спричиняти деформації у професійній ідентичності – від формування дистанційного комунікативного стилю до зменшення емоційної включеності у реальному контакті [2, с. 41-47].

У процесі дослідження виокремлено кілька психологічних стратегій, що сприяють ефективній соціальній адаптації студентів-медиків в умовах цифрової комунікації.

По-перше, стратегія саморегуляції та усвідомленого управління цифровою активністю передбачає розвиток у студентів здатності критично оцінювати час перебування онлайн, виокремлювати робочі, освітні та розважальні сегменти цифрової взаємодії та формувати здорові патерни використання гаджетів. Формування «цифрової гігієни» передбачає розвиток навичок відстеження власної інтернет-поведінки, використання технік самоперерви, детоксикації від інформаційного перевантаження, а також усвідомлення власних емоційних реакцій на онлайн-взаємодію [1, с. 88-95].

По-друге, стратегія емоційної стабілізації та профілактики цифрового вигорання, яка охоплює розвиток когнітивно-поведінкових навичок самодопомоги, методик мікровідпочинку та технік дихальної регуляції. Студенти, які мають почуття втоми від цифрової активності, схильні до зниження навчальної мотивації, дратівливості та апатії. Запровадження практик психогігієни дозволяє стабілізувати психічний стан і підвищити адаптивні можливості психіки [3, с. 15-23].

По-третє, стратегія зміцнення комунікативних навичок офлайн-взаємодії набуває особливого значення. Важливим є створення навчальних ситуацій, у яких студенти відпрацьовують навички прямої взаємодії з пацієнтом: ведення діалогу, невербальна емпатійність, вміння підтримувати паузу, зчитувати емоційні сигнали та відповідно до них налаштовувати свою поведінку. Саме офлайн-комунікація стає ключовим чинником формування лікарської емпатії, етичної чутливості та клінічної людяності [2, с. 41-47].

По-четверте, стратегія інтеграції професійної ідентичності включає розвиток у студентів усвідомлення особистого сенсу професії, зв'язку між майбутніми професійними обов'язками та власними етичними принципами. Підтримка здатності бачити в собі майбутнього лікаря допомагає вибудовувати внутрішню опору та зберігати цілісність психічних процесів у цифрово-фрагментованому інформаційному середовищі.

Окрім того, варто наголосити на важливості розвитку цифрової критичності – уміння критично сприймати інформацію, що надходить із мережі, перевіряти джерела, відрізняти професійну медичну інформацію від псевдонаукової та маніпулятивної. Це не лише захищає психіку від інформаційного шуму, але й формує професійну відповідальність за якість медичних знань, якими студент користується і які транслює.

Важливим компонентом соціальної адаптації студентів є розвиток навичок ефективного тайм-менеджменту та самоорганізації в умовах цифрового середовища. Надмірна кількість онлайн-завдань, повідомлень та навчальних платформ може призводити до когнітивного перенавантаження, зниження концентрації уваги та падіння академічної успішності. Психологічні стратегії, спрямовані на планування навчального та вільного часу, пріоритизацію завдань і створення чіткої межі між роботою та відпочинком, дозволяють зменшити стресову навантаженість і підтримувати ефективність навчання [4, с. 52-58].

Особлива увага приділяється міжособистісним відносинам у навчальному середовищі. Студенти, які активно взаємодіють із одногрупниками та викладачами у реальному просторі, демонструють вищий рівень соціальної компетентності, більш стійку емоційну регуляцію та здатність конструктивно вирішувати конфлікти. В умовах цифровізації освіти важливо формувати такі навчальні ситуації, які поєднують онлайн та офлайн-комунікацію, стимулюють колективну роботу та розвиток командних навичок, що є невід'ємною складовою майбутньої професійної діяльності медика [5, с. 33-40].

Не менш значущою є роль психологічної підтримки та супервізії у формуванні адаптивної поведінки студентів. Регулярні групові або індивідуальні консультації, тренінги з розвитку емоційної компетентності, а також програми психологічної підтримки під час практичної діяльності дозволяють виявляти симптоми перевтоми, інтернет-залежності та емоційного вигорання на ранніх стадіях. Такий комплексний підхід забезпечує не лише ефективну соціальну адаптацію, але й формування професійної стійкості та готовності до викликів сучасного медичного середовища [6, с. 91-99].

Таким чином, застосування зазначених стратегій сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності майбутніх медиків, збереженню їх психоемоційної стабільності, а також полегшує їхню соціальну адаптацію в сучасних умовах цифрової взаємодії. Баланс між онлайн-активністю та реальними особистісними контактами стає критично важливою умовою якісного професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Лукащук С. Ю. Інтернет-ресурси як чинники інтернет-залежності студентів-медиків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2021. С. 88–95.
2. Лукащук С. Ю., Ставицький О. О. Взаємозалежність особистісних характеристик студентів медичних навчальних закладів та проявів у них інтернет-залежності. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2023. № 2. С. 41–47.
3. Віштак І., Майданевич Л., Геркалюк І. Інтернет-залежність серед студентів: симптоми, наслідки та методи подолання. *Педагогіка безпеки.* 2025. № 1. С. 15–23.
4. Слабкий Г. О., Жданова О. В. Рівень інтернет-залежності студентської молоді (за даними соціологічного дослідження). *Соціологічні студії.* 2019. № 14. С. 52–58.
5. Wanda M., Bondarenko N. Інтернет-залежність: передумови, ознаки та ризики для підлітків. *Психологія та психосоціальні інтервенції.* 2019. № 3. С. 33–40.
6. Гришко В. В. Інтернет-залежність студентів. *Вісник психології і соціальної педагогіки.* 2020. № 29. С. 91–99.

Луцюк Людмила
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гошовська Дарія
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА КОНТЕКСТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ДОСВІДУ У ФОРМУВАННІ МАТЕРИНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Актуальність проблематики зумовлена тим, що саме у перинатальний період жінка стикається з різними формами невизначеності та підвищеної емоційної вразливості, що актуалізує необхідність багатовимірного аналізу її переживань. Відсутність або недостатність позитивного перинатального досвіду може перешкоджати інтеграції нового досвіду у структуру «Я», що підвищує ризик дезадаптаційних станів – тривоги, депресії, емоційного відчуження.

Формування материнської ідентичності є центральним етапом психосоціального розвитку жінки, що визначає її готовність до виконання материнських функцій та якість взаємодії з дитиною. Психологічні трансформації, які відбуваються у перинатальний період – вагітність, пологи, рання взаємодія з новонародженим – суттєво впливають на емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти материнської ідентичності.

Сучасні дослідження свідчать, що негативний перинатальний досвід, низький рівень соціальної підтримки або психологічна травма під час пологів можуть ускладнювати інтеграцію нової ролі у структуру «Я» матері, спричиняючи емоційне відчуження, тривожність та ризики розвитку післяпологових психологічних розладів. Разом із тим, позитивний

перинатальний досвід і належна підтримка соціального оточення сприяють формуванню стійкої, адаптивної материнської ідентичності та зміцненню прив'язаності до дитини.

Період переходу до материнства характеризується одночасною дією біологічних, психологічних та соціокультурних чинників, які формують нову ідентифікаційну позицію жінки. Материнська ідентичність постає не як статичний результат, а як процес багатоетапного конструювання, у якому перинатальний досвід відіграє роль «пускового механізму» глибинних трансформацій. У сучасних дослідженнях перинатальна сфера розглядається як критичне вікно чутливості, у межах якого індивідуальні та середовищні впливи здатні суттєво визначати траєкторію розвитку особистості матері та якість її психоемоційної взаємодії з дитиною.

Таким чином, дослідження психологічних детермінант материнської ідентичності у контексті перинатального досвіду є важливим не лише для розвитку наукових знань, але й для практичної перинатальної психології та розробки ефективних програм підтримки жінок у перинатальний період.

Метою дослідження є виявлення ролі перинатального досвіду у формуванні материнської ідентичності та визначення взаємозв'язків між емоційно-когнітивними характеристиками вагітності, якістю пологового досвіду, соціальною підтримкою та рівнем материнської ідентичності у жінок на ранньому післяпологовому етапі.

Виклад матеріалу. У науковій літературі материнська ідентичність визначається як інтеграція трьох ключових структур:

Саморепрезентаційна складова, яка охоплює когнітивні моделі «Я як майбутньої/реальної матері», очікування щодо власної здатності піклуватися та відповідати вимогам материнської ролі.

Емоційно-регулятивна складова, що включає спектр почуттів – від радості та передбачення до тривоги й амбівалентності; вона забезпечує афективне включення у процес материнства.

Інтеракційно-поведінкова складова, яка проявляється у готовності до взаємодії з дитиною, формуванні моделей догляду та структурі ранньої прив'язаності.

Період вагітності та пологів активує ці структури, змушуючи жінку здійснити внутрішню реконфігурацію уявлень про себе, власну тілесність та майбутню роль.

Психологічний стан під час вагітності є сенсорно-емоційним фоном, на якому розгортається процес формування ідентичності. Жінка переживає інтенсивну тілесну зміну, яка стає основою переоцінки власного «Я». Емоційна стабільність, очікуваність вагітності та внутрішня готовність до материнства сприяють закріпленню позитивного образу себе у новій ролі.

У ситуації підвищеної тривожності, страхів або невизначеності виникають когнітивні дисонанси, що можуть ускладнювати формування цілісного образу майбутньої матері. Наявність таких дисонансів часто виявляється у зниженні довіри до власної компетентності та відтермінуванні психологічного прийняття материнства.

Пренатальна прив'язаність – це не лише емоційний зв'язок із дитиною, але й важлива психологічна умова формування материнської ідентичності. Саме вона структурує афективні очікування, формує уявлення про дитину та окреслює модальність майбутньої взаємодії.

Жінки з високим рівнем пренатальної прив'язаності, як правило, демонструють швидше прийняття ролі матері, вищий рівень емпатичного реагування після пологів, стійкіший материнський образ.

Пологи, з точки зору перинатальної психології, є подією з високим емоційним та тілесним навантаженням, яка виконує функцію психологічного переходу. Позитивний досвід пологів – відчуття контролю, безпеки, підтриманість – сприяє інтеграції материнської ролі у структуру ідентичності.

Травматичний досвід може мати протилежний ефект: порушення базового відчуття безпеки, фрагментація самосприйняття та зниження готовності до емоційно відкритої взаємодії з немовлям.

Соціальна підтримка відіграє роль буфера між стресовими подразниками перинатального періоду та суб'єктивним благополуччям жінки. Чим ширше й якісніше оточення (партнер, родина, медичні спеціалісти), тим легше жінці інтегрувати нову роль.

Підтримка виконує три функції:

А) емоційна – зменшення тривоги, підвищення стабільності;

Б) інформаційна – формування адекватних очікувань щодо материнства;

В) інструментальна – практична допомога у догляді за дитиною та побутових питаннях.

Ранній післяпологовий період є кульмінацією перинатального досвіду. Контакт «шкіра-до-шкіри», грудне вигодовування, сенсорна взаємодія з немовлям активують нейропсихологічні механізми формування прив'язаності, що сприяють закріпленню материнського образу.

У цей час відбувається остаточне переналаштування емоційної системи жінки, що або підсилює її самоідентифікацію як матері, або, у разі труднощів, призводить до відчуження й нестійкості ідентичності.

У випадку травматичного або хронічно стресового перинатального досвіду можливе виникнення низки дезадаптивних наслідків:

- розмитість або нестійкість материнської ідентичності;
- знижена материнська самооцінка;
- емоційне вигорання у ранньому материнстві;
- порушення формування прив'язаності (типів, які уникнення чи амбівалентності);
- післяпологові психоемоційні розлади (депресія, тривожні розлади, перинатальний PTSD).

Аналітичні дані свідчать, що негативний перинатальний досвід не лише має короткотермінові наслідки, а й здатен визначати характер взаємодії з дитиною протягом перших років її життя.

Метою нашого емпіричного дослідження було системно проаналізувати роль перинатального досвіду у формуванні материнської

ідентичності та визначити характер взаємозв'язків між ключовими психологічними детермінантами: емоційно-когнітивними характеристиками вагітності, якістю пологового досвіду, соціальною підтримкою та рівнем материнської ідентичності у жінок на ранньому післяпологовому етапі.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання:

Оцінити рівень материнської ідентичності у жінок протягом першого року після пологів.

Виявити взаємозв'язок між позитивним і негативним перинатальним досвідом та рівнем материнської ідентичності.

Визначити вплив соціальної підтримки на процес становлення материнської ідентичності та оцінити її роль як потенційного модератора психологічного благополуччя матері.

Емпіричне дослідження охопило 65 жінок віком від 22 до 38 років (M = 28,7; SD = 4,1).

Критерії включення - перший або другий післяпологовий рік; народження доношеної дитини; відсутність серйозних психічних розладів до вагітності.

Для комплексного вивчення психологічних детермінант формування материнської ідентичності було використано такі інструменти:

Опитувальник материнської ідентичності (OMI) – дозволяє оцінити когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти материнської ідентичності, що забезпечує багатовимірне уявлення про ступінь інтеграції материнської ролі у структуру особистості.

Шкала перинатального досвіду (СПД) – спрямована на самооцінку позитивного та негативного досвіду вагітності, пологів та ранньої взаємодії з дитиною, що дозволяє визначити вплив перинатальних подій на психологічну адаптацію матері.

Статистичний аналіз:

кореляційний аналіз Пірсона для визначення напрямку та сили взаємозв'язків між перинатальним досвідом, соціальною підтримкою та материнською ідентичністю;

регресійний аналіз для виявлення предикторів формування материнської ідентичності та оцінки їхньої вагомості.

Дослідження спиралося на системний підхід до аналізу материнської ідентичності, що передбачає інтеграцію когнітивних, емоційних та поведінкових показників у контексті перинатального досвіду та соціальної підтримки. Використання багаторівневого статистичного аналізу дозволяє не лише описати кореляційні взаємозв'язки, але й оцінити відносну вагомість кожного чинника у формуванні материнської ідентичності, що надає дослідженню високий аналітичний потенціал.

Таблиця 1

Взаємозв'язок перинатального досвіду, соціальної підтримки та материнської ідентичності

Показники	Материнська ідентичність	Позитивний перинатальний досвід	Негативний перинатальний досвід	Соціальна підтримка
Материнська ідентичність	1,00	0,56**	-0,48**	0,42**
Позитивний перинатальний досвід	0,56**	1,00	-0,34*	0,38*
Негативний перинатальний досвід	-0,48**	-0,34*	1,00	-0,31*
Соціальна підтримка	0,42**	0,38*	-0,31*	1,00

Примітка: **$p < 0,01$, *$p < 0,05$

Позитивний перинатальний досвід та соціальна підтримка значно корелюють з вищим рівнем материнської ідентичності. Негативний досвід має обернений зв'язок із материнською ідентичністю.

2. Регресійний аналіз. Материнська ідентичність як залежна змінна; позитивний та негативний перинатальний досвід, соціальна підтримка як предиктори.

Результат: $F(3, 61) = 12,48$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,38$

Предиктори: Позитивний перинатальний досвід ($\beta = 0,41$, $p < 0,01$)

Негативний перинатальний досвід ($\beta = -0,33$, $p < 0,05$)

Соціальна підтримка ($\beta = 0,29$, $p < 0,05$)

Найсильнішим предиктором материнської ідентичності є позитивний перинатальний досвід, але соціальна підтримка та негативний досвід також мають значущий вплив.

Отримані дані підтверджують, що якісний перинатальний досвід та підтримка оточення є критичними для формування цілісного образу матері. Наявність травматичних епізодів під час пологів або низький рівень соціальної підтримки збільшує ризик формування нестійкої ідентичності та емоційної дистанційованості від дитини.

Ці результати узгоджуються з сучасними теоретичними моделями перинатальної психології, які підкреслюють багатовимірну природу процесу становлення материнської ідентичності.

Висновки. Позитивний перинатальний досвід є ключовим фактором, що сприяє формуванню високого рівня материнської ідентичності.Негативний досвід перинатального періоду може сповільнювати інтеграцію материнської ролі, підвищуючи ризик психологічної вразливості. Соціальна підтримка виступає захисним фактором та модератором впливу стресових подій на материнську ідентичність. Практичні імплікації включають необхідність надання психологічної підтримки вагітним та післяпологовим жінкам, а також

активну участь партнера і родини. Проведений аналіз підтверджує: перинатальний досвід — це не окремий фрагмент життєвого шляху жінки, а системотворчий чинник, що впливає на якість її особистісної трансформації. Важливо підкреслити, що материнська ідентичність формується у результаті багатофакторної взаємодії тілесного досвіду, емоційної регуляції, когнітивних очікувань та соціальних впливів. Позитивний перинатальний досвід забезпечує жінці психологічний ресурс для адаптивного переживання материнства, тимчасом як негативний, у разі відсутності підтримки, може стати джерелом довготривалих труднощів. Це підкреслює необхідність інтеграції психологічних інтервенцій у систему перинатальної допомоги.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричне вивчення взаємодії соціальних, нейропсихологічних та особистісних чинників, що моделюють становлення материнської ідентичності.

Список використаних джерел:

1. Березіна, О. В. (2019). Психологія материнства: теорія та практика. Київ: Видавництво «Наука».
2. Букало, В. І., & Левченко, Н. С. (2021). Перинатальна психологія та емоційна адаптація матері. *Психологічні дослідження*, 34(2), 45–59.
3. Мосс, Н., & Сміт, Л. (2003). Social support in perinatal context: Measurement and implications. *Journal of Perinatal Psychology*, 15(1), 23–38.
4. Підлісна, Т. В. (2018). Формування материнської ідентичності: когнітивно-емоційні механізми. *Вісник психології*, 3, 12–25.
5. Сорокіна, І. М. (2020). Пренатальна прив'язаність як предиктор адаптивного материнства. *Український журнал психології*, 37(4), 56–70.
6. Stern, D. N. (1995). *The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy*. New York: Basic Books.

Лучинець Тетяна
здобувач освіти Психологія ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Мудрик Алла
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЯКОСТІ ЖИТТЯ У ПЕДАГОГІВ

Проблема якості життя в сучасній психологічній науці розглядається як багатовимірне явище, що відображає індивідуальне сприйняття людиною власного існування та рівня задоволеності різними його аспектами. Якість життя охоплює як об'єктивні, так і суб'єктивні параметри – фізичне та психічне здоров'я, соціальні відносини, професійну діяльність, духовні цінності, матеріальне становище та гармонію із довкіллям. У наукових дослідженнях цей феномен аналізується крізь призму вікових, гендерних,

соціальних і культурних відмінностей, що дозволяє глибше зрозуміти чинники суб'єктивного благополуччя особистості [2; 6].

Сьогодні, в умовах динамічних суспільних змін, підвищених вимог до освіти та інтенсивних темпів професійної діяльності, до педагогів висуваються не лише високі критерії фахової компетентності, а й очікування щодо рівня їхнього особистісного розвитку, емоційної стійкості та психологічного благополуччя [1; 3; 4; 5].

Педагогічна діяльність традиційно належить до категорії професій із високим рівнем емоційного навантаження. За свідченнями фахівців, вона є однією з найуразливіших щодо психічних і особистісних деформацій. На сучасному етапі праця педагога ускладнюється низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників: низьким рівнем матеріальної винагороди, недостатнім технічним забезпеченням, зниженням соціального статусу професії, перевантаженням освітніх програм, а також психологічним тиском з боку адміністрації, батьків і учнів. Усе це формує передумови для виникнення хронічного стресу, емоційного виснаження, втрати мотивації та інтересу до професійної діяльності [1; 3; 4; 5].

Тривала дія цих факторів негативно позначається на емоційній та фізичній сфері педагога, призводить до розвитку афективних розладів, зниження задоволеності власною діяльністю, труднощів у міжособистісній взаємодії. У результаті змінюється мотиваційна структура особистості, з'являються симптоми професійного та емоційного вигорання, що, у свою чергу, зумовлює погіршення якості життя [1; 3; 4; 5].

Проблематика якості життя стала предметом міждисциплінарного вивчення в економіці, соціології, медицині та психології. Серед дослідників цього феномену варто відзначити О. Ахмедову, С. Баженова, Н. Кувшинову, Н. Літвінову, М. Малікова, Р. Нугаєва, О. Плахову, Н. Рімашевську, В. Симоненка, В. Хащенка, О. Чабана та ін. Саме у психологічному контексті поняття «якість життя» набуває значення інтегрального показника суб'єктивного благополуччя людини, який відображає її здатність усвідомлювати, оцінювати та приймати власне життя. Значний внесок у розробку теоретичних засад проблеми зробили М. Соколова, Л. Куликова, О. Бочарова та інші науковці.

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення психологічних особливостей взаємозв'язку професійного вигорання та якості життя у педагогів.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Луцького ліцею №9 Волинської області. У вибірку увійшло 60 осіб віком від 22 до 61 року. Переважну більшість становили жінки (94%), стаж педагогічної діяльності – від 2 до 35 років.

З метою досягнення поставленої мети дослідження був застосований комплекс психодіагностичних методик, які пройшли апробацію в українських умовах та мають задовільні психометричні характеристики.

У дослідженні ми використовували такі методики: методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. В. Бойко); шкала суб'єктивного благополуччя (М. В. Соколової); фрайбурзький багатофакторний

особистісний опитувальник (FPI) у модифікованій формі «В» (І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел).У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження проблеми інтернет-залежності у підлітковому віці можна зробити певні узагальнення.

У ході аналізу наукових джерел з'ясовано, що якість життя є складною багатовимірною категорією, яка охоплює як об'єктивні аспекти (фізичне здоров'я, умови праці, матеріальне забезпечення), так і суб'єктивні (задоволеність життям, емоційний комфорт, соціальні взаємини, духовний розвиток). Вона розглядається як інтегральний показник психологічного благополуччя, що відображає гармонію між потребами, цілями, можливостями та умовами існування людини [2; 6].

Професійне (емоційне) вигорання визначається як стан психоемоційного виснаження, що формується під впливом тривалого професійного стресу. Згідно з моделлю В. Бойка, цей феномен проходить три фази – напруження, резистенцію та виснаження, які супроводжуються симптомами емоційного дискомфорту, втоми, відчуження, редукції професійних обов'язків, деперсоналізації.

Проведений теоретичний аналіз дозволив встановити, що педагогічна діяльність належить до категорії високоризикових у контексті розвитку емоційного вигорання. Її специфіка полягає у постійному контакті з людьми, високій відповідальності, соціальній оцінці результатів праці, що потребує значних емоційних і психічних ресурсів. Хронічна дія стресових чинників створює передумови для емоційного виснаження. Встановлено, що професійне вигорання безпосередньо впливає на якість життя педагога, знижуючи рівень його задоволеності працею, самореалізації, соціальної активності та психологічної гармонії. При цьому якість життя може виконувати функцію психологічного буфера – високий рівень внутрішньої рівноваги, соціальної підтримки, позитивного мислення та духовних орієнтацій знижує ймовірність розвитку вигорання [1; 2; 3; 4; 5;6].

Отримані результати емпіричного дослідження свідчать, що більшість респондентів мають помірний або високий рівень емоційного навантаження, що супроводжується втратою інтересу до діяльності, емоційною втомою, зниженням працездатності. Найчастіше виявлені симптоми – емоційне відчуження, переживання психотравмуючих обставин, редукція професійних обов'язків і розширення сфери економії емоцій.

За методикою В. Бойка встановлено, що фази резистенції та напруження є найпоширенішими, тоді як фаза виснаження менш виражена. Це свідчить, що процес вигорання у більшості перебуває у формувальній або середній стадії, коли ще можливе ефективне психологічне втручання.

Результати за шкалою М. Соколової показали, що рівень суб'єктивного благополуччя в більшості педагогів перебуває на середньому рівні. Особливо зниженими виявилися показники психоемоційного комфорту та соціальної підтримки.

За даними FPI, у педагогів із високими показниками вигорання виявлено підвищену тривожність, дратівливість, ригідність, невротичність та нижчий рівень екстраверсії й емоційної стабільності.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого негативного зв'язку між показниками професійного вигорання та суб'єктивного благополуччя. Це означає, що зниження якості життя прямо пропорційне підвищенню рівня емоційного виснаження.

Подальше вивчення проблеми доцільно спрямувати на розширення вибірки та аналіз динаміки емоційного вигорання залежно від віку, статі, педагогічного стажу та типу навчального закладу. Перспективними є дослідження взаємозв'язку професійного вигорання з мотиваційними, ціннісними та когнітивними характеристиками особистості педагога.

Список використаних джерел:

1. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів / Г. Думанська // Психолог. – 2010. – № 45.
2. Еколого-психологічні чинники якості життя в умовах розвитку сучасного суспільства: колект. монографія / за наук. ред. Ю. М. Швалба. – Кіровоград : «Емекс – ЛТД», 2013. – 208 с.
3. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти / Є. Єгорова // Педагогіка і психологія. Вісник АПН. – 2010. – № 4.
4. Зайчикова Т. В. Вплив синдрому «емоційного вигорання» на професійне становлення педагога / Т. В. Зайчикова // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матер. міжнар. наук. конф., присвяченої 35–річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (17–18 грудня 2001 р., м. Київ). – Т. 4. – К.: Міленіум, 2002.
5. Зайчикова Т. Синдром професійного вигорання у вчителів: теоретичний і практичний аналіз // Педагогічні науки. – Умань, 2022. – № 3. – С. 88–94.
6. Концептуальні підходи вивчення феномену якості життя // Соціальні науки. – Ужгород, 2023. – № 2. – С. 45–54.

Мар'юк Крістіна
здобувач освіти ОС Магістр
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Дикий Олег
науковий керівник, кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ЕМПАТІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Емпатія є однією з найважливіших характеристик сучасної особистості, адже вона визначає здатність людини усвідомлювати емоційні стани інших і відповідати на них відповідним чином. У структурі емоційного інтелекту ця якість посідає центральне місце, оскільки саме через емпатійні механізми відбувається глибше розуміння мотивів, переживань та реакцій оточення. Емоційний інтелект загалом охоплює широкий спектр умінь – від

саморефлексії та самоконтролю до соціальної компетентності та навичок міжособистісної взаємодії [2]. Взаємозв'язок між емоційним інтелектом і емпатією визначає ефективність комунікації та сприяє розвитку поведінкових стратегій, спрямованих на підтримку інших.

Просоціальна поведінка, що включає допомогу, співпрацю, наставництво, участь у суспільно значущих ініціативах та підтримку людей у складних ситуаціях, формується не лише під впливом зовнішніх обставин чи очікувань соціуму [5]. Вона значною мірою залежить від внутрішніх переконань, моральних цінностей та емоційної чутливості особистості. Емпатія відіграє у цьому процесі роль каталізатора, який активізує прагнення діяти на користь інших незалежно від вигоди чи схвалення. Саме здатність відчути стан іншої людини посилює мотивацію до проявів турботи, взаємодопомоги та соціальної відповідальності.

Емоційний інтелект виконує функцію своєрідного регулятора соціальної поведінки. Людина, яка вміє розуміти та контролювати власні емоції, більш гнучко реагує на зовнішні обставини, легше розв'язує конфлікти та здатна підтримувати конструктивний діалог [4]. У цьому контексті емпатія доповнює інші компоненти емоційного інтелекту, зокрема інтерперсональні навички, саморегуляцію та мотивацію. Завдяки поєднанню цих якостей індивід може створювати позитивне соціальне середовище, будувати довірливі стосунки та проявляти соціальну активність у різних сферах життя.

Формування здатності до емпатії починається ще в дитячому віці, коли дитина навчається розпізнавати емоційні сигнали, співпереживати та інтуїтивно реагувати на настрій інших. Ранні соціальні взаємодії задають основу для подальшого розвитку емоційного інтелекту. Дитинство та підлітковий період є особливо важливими, оскільки саме в цьому віці закладаються моделі поведінки, які визначають майбутні комунікативні стратегії та здатність до соціального залучення. У дорослому житті емпатія продовжує розвиватися через досвід взаємодії з різними людьми, участь у колективній діяльності, професійну та особистісну самореалізацію. [1]

Розвинена емпатійність дає змогу людині не лише краще розуміти інших, але й керувати власними емоційними реакціями. Вміння ідентифікувати почуття співрозмовника зменшує ризик неправильних інтерпретацій, сприяє порозумінню та забезпечує емоційну підтримку в складних ситуаціях. У соціальних групах емпатійні особи часто стають посередниками в конфліктах, допомагають створювати атмосферу довіри та взаємоповаги. Така поведінка позитивно впливає на групову динаміку та підвищує ефективність спільної діяльності. [5]

В українському науковому дискурсі емпатія розглядається як багатовимірний феномен, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти [1]. Когнітивний аспект забезпечує розуміння переживань інших людей, емоційний – дозволяє відчути ці переживання, а поведінковий – визначає здатність діяти відповідно до них. Синергія цих елементів забезпечує гнучкість соціальної взаємодії та сприяє ефективній адаптації до змінних умов сучасного суспільства.

Особливе значення розвиток емпатії має у студентському середовищі. Молодь у період професійного становлення часто стикається зі стресами, невизначеністю та підвищеним емоційним навантаженням, а емоційний інтелект допомагає долати ці виклики. Дослідження показують, що студенти з високим рівнем емпатії та EQ легше знаходять спільну мову з одногрупниками, активніше долучаються до волонтерських чи громадських ініціатив, мають вищий рівень психологічної стійкості та соціальної відповідальності. Натомість низький рівень емпатії може призводити до труднощів у побудові міжособистісних стосунків, зниження мотивації та соціальної ізольованості. [3]

У сучасних реаліях України, позначених соціальними, воєнними та культурними викликами, важливість емпатії тільки посилюється. Вона сприяє формуванню згуртованості, допомагає подолати емоційне напруження та знижує рівень конфліктності в міжособистісних і міжгрупових відносинах. Для студентів емпатія стає інструментом підтримки як самих себе, так і людей поруч, а також фактором особистісного й професійного розвитку.

Особливу увагу варто приділити зв'язку між комунікативними вміннями та емпатією. Здатність чітко формулювати думки, слухати співрозмовника та коректно виражати власні емоції є невід'ємними складовими ефективної взаємодії. Люди з розвиненими комунікативними навичками краще адаптуються до нових соціальних груп, частіше беруть участь у спільних проєктах і виявляють готовність до взаємодопомоги. Це свідчить про те, що розвиток емпатії повинен відбуватися паралельно з формуванням комунікативної компетентності. [5]

Гендерні аспекти емоційного інтелекту також привертають увагу дослідників. Деякі наукові дані свідчать, що жінки зазвичай демонструють вищі показники розпізнавання емоцій і чутливості до переживань інших, тоді як чоловіки частіше проявляють стійкішу саморегуляцію, дисциплінованість та цілеспрямованість [2]. Це не означає, що одна стать є більш емоційно інтелектуальною за іншу; радше йдеться про різні акценти у структурі емоційних компетенцій, які можуть взаємодоповнюватися.

З огляду на значущість емпатії для становлення просоціальної поведінки, особливо актуальною стає необхідність упровадження освітніх програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту. Це можуть бути тренінгові заняття, психологічні практикуми, групові дискусії, рольові ігри та волонтерські проєкти, які створюють умови для практичного застосування емпатійних навичок. Регулярна психодіагностика допомагає виявити сильні та слабкі сторони емоційного розвитку студентів, що дозволяє оптимізувати освітній процес і забезпечити індивідуальний підхід.

Узагальнюючи, можна сказати, що емпатія є невід'ємним елементом емоційного інтелекту та важливим чинником формування просоціальної поведінки особистості. Вона сприяє розвитку толерантності, соціальної компетентності, комунікативної гнучкості й уміння підтримувати конструктивну взаємодію. Розвинена емпатія допомагає людині краще розуміти себе та інших, долати труднощі й будувати гармонійні стосунки як

у приватній, так і в професійній сфері. Систематичний розвиток емоційних компетенцій у навчальних закладах створює підґрунтя для підготовки соціально відповідальної, активної та психологічно зрілої молоді, здатної до ефективної взаємодії в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Басов А. Г. Поняття емпатії вітчизняній та зарубіжній психології. Одеса, Молодий вчений, 2012. 256 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / [пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.
3. Коломієць Т.В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці: дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 - педагогічна і вікова психологія. Житомир. 2015. 197 с.
4. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Дніпро : ДНУ ім. О. Гончара, 2015. 200 с.
5. Ситнік С. Емпатія як регулятор міжособистісної взаємодії. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. № 4 (53). С. 70–78.

Матвіюк Ольга
здобувачка освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

БАЛІНТОВСЬКІ ГРУПИ ЯК МЕТОД ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЦЕНТРІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна в Україні створила безпрецедентну кризу психічного здоров’я населення, що зумовило створення всеукраїнської програми ментального здоров’я «Ти як?» та мережі Центрів життєстійкості у громадах [1]. Фахівці цих Центрів – психологи та соціальні працівники – працюють з внутрішньо переміщеними особами, ветеранами, родинами загиблих, що створює інтенсивне емоційне навантаження та високий ризик професійного вигорання.

Л. Карамушка підкреслює, що фахівці допомагаючих професій в умовах війни перебувають у зоні підвищеного ризику емоційного виснаження через постійну взаємодію з травмованими клієнтами, власний досвід стресу війни, високі навантаження [2]. Авторка наголошує на необхідності системної підтримки ментального здоров’я самих фахівців для профілактики професійного вигорання [2].

Г. Лазос виявила феномен подвійної травматизації – коли психологи самі перебувають у стані хронічного стресу, одночасно надаючи психологічну підтримку іншим [5]. Необхідність допомагати іншим, коли сам потребуєш підтримки, швидко виснажує емоційні резерви фахівців [5].

В. Мойсеюк зі співавторами підкреслюють критичну роль системи психологічного супроводу через супервізію, балінтовські групи, інтервізію [7]. Проте у багатьох українських організаціях система супроводу фахівців залишається недостатньо розвиненою [7].

О. Кокун визначає резильєнтність як здатність особистості успішно адаптуватися до складних життєвих обставин, долати труднощі, відновлюватися після стресових впливів та зростати через подолання викликів [4]. Дослідник розмежовує резильєнтність як процес адаптації та життєстійкість як стійку особистісну характеристику, підкреслюючи їхню взаємодоповнюваність у забезпеченні психологічного благополуччя особистості [4].

О. Чиханцова у монографії про психологічні основи життєстійкості розглядає цей конструкт як систему переконань особистості про себе, світ, характер взаємодії зі світом, що дозволяють трансформувати стресові ситуації у можливості для розвитку [11]. Три компоненти життєстійкості – залученість, контроль та прийняття ризику – формують специфічний когнітивний стиль сприйняття професійних труднощів [11].

Л. Малімон та В. Пархоменко у дослідженні ресурсів резильєнтності осіб з травматичним досвідом виділяють особистісні (життєстійкість, оптимізм, самоефективність), соціальні (підтримка близьких, професійна допомога) та екзистенційні (відчуття смислу, цінностей) ресурси [6]. Автори підкреслюють, що робота з травмованими людьми вимагає від фахівців розвинутої власної резильєнтності для профілактики вторинної травматизації [6].

О. Турченюк описує балінтовські групи як метод, що фокусується на стосунках між фахівцем і клієнтом, усвідомленні контрпереносу, розумінні власних емоційних реакцій як джерела інформації про психологічні процеси клієнта [10]. На відміну від супервізії, що зосереджується на професійних навичках, балінтовські групи створюють простір для рефлексії емоційних аспектів взаємодії у безоцінковій атмосфері [10].

Зарубіжні дослідження підтверджують ефективність балінтовських груп. B. Gong зі співавторами у систематичному огляді 12 досліджень виявили статистично значущий позитивний вплив балінтовських груп на розвиток емпатії у студентів медичних спеціальностей [13]. M. Masoomi зі співавторами підтвердили ефективність балінтовських груп для профілактики вигорання медсестер ковідних відділень – зниження стресу, покращення турботливої поведінки, зниження симптомів вигорання [14]. A. Money зі співавторами виявили, що учасники описували балінтовські групи як чинник зміцнення резистентності до вигорання через почуття підтримки, нормалізацію труднощів, розвиток рефлексивних навичок [15].

Мета дослідження – розробити та емпірично перевірити ефективність програми балінтовських груп для підтримки професійної резистентності фахівців Центрів життєстійкості.

Вибірку становили 42 фахівці Центрів життєстійкості Волинської області віком 23-58 років (M=36,8, SD=8,4), з них 23 психологи та 19 фахівців соціальної роботи. Використовувалися: шкала резильєнтності

CD-RISC-10 в адаптації З. Кіреєвої, О. Односталко, Б. Бірона [3], опитувальник професійного вигорання, тест життєстійкості, тест копінг-стратегій, авторська анкета організаційних умов. З. Кіреєва зі співавторами підтверджують високу внутрішню узгодженість української версії CD-RISC-10 з альфою Кронбаха 0,85 [3].

Програма балінтовських груп включала 12 сесій по 2 години щотижня онлайн. Експериментальна група – 23 учасники, контрольна – 19 фахівців. Структура сесії: привітання (10-15 хв), презентація випадку (10-15 хв), запитання (10 хв), вільні асоціації групи (40-50 хв), реакція презентуючого (10-15 хв), рефлексія (10 хв). Статистична обробка: парний та незалежний t-критерій Стьюдента, d Cohena.

Результати дослідження.

Констатуючий етап. Середній показник резильєнтності становив 26,8 балів (SD=6,4) при діапазоні 0-40. Розподіл: низький рівень – 23,8%, середній – 52,4%, високий – 23,8%. Ці дані підтверджують наголоси Л. Карамушки на критичній потребі у підтримці ментального здоров'я працівників [2].

Аналіз професійного вигорання виявив тривожну картину. Фаза напруги у стадії формування або сформована – 50,0% фахівців. Фаза резистенції – 52,3%. Фаза виснаження – 21,4%. Результати підтверджують виявлені Г. Лазос високі ризики професійного вигорання для фахівців в умовах війни [5]. С. Ситнік зі співавторами у дослідженні педагогів також виявили високу поширеність емоційного виснаження у фахівців, що працюють під впливом хронічного стресу війни [9].

Показники життєстійкості демонстрували нерівномірність профілю: залученість – 32,4 бали (71,8% від максимуму), контроль – 26,8 балів (59,6%), прийняття ризику – 15,4 бали (34,2%). Найнижчий показник прийняття ризику може пояснюватися специфікою роботи в умовах війни, коли багато подій перебувають поза контролем фахівця. О. Чиханцова підкреслює, що компонент контролю є критичним для професійної резистентності фахівців допомагаючих професій [11].

Кореляційний аналіз виявив значущі зв'язки резильєнтності з життєстійкістю ($r=0,74$, $p<0,001$), контролем ($r=0,72$), залученістю ($r=0,68$), прийняттям ризику ($r=0,58$) при $p<0,001$. Адаптивні копінг-стратегії позитивно корелювали з резильєнтністю: пошук підтримки ($r=0,52$), асертивні дії ($r=0,46$) при $p<0,01$. Організаційні умови також виявили значущі зв'язки: супервізія ($r=0,48$), соціальна підтримка ($r=0,42$) при $p<0,01$. Ці результати узгоджуються з висновками В. Мойсеюк зі співавторами про роль організаційної підтримки у формуванні резильєнтності фахівців [7].

Множинний регресійний аналіз виявив, що контроль ($\beta=0,38$), супервізія ($\beta=0,28$), пошук підтримки ($\beta=0,24$), залученість ($\beta=0,22$) та навантаження ($\beta=-0,18$) разом пояснюють 64,2% дисперсії резильєнтності ($R^2=0,642$, $F(5,36)=12,94$, $p<0,001$). О. Кокун підкреслює, що саме контроль як компонент життєстійкості є найсильнішим предиктором психологічного благополуччя в умовах невизначеності [4].

Формувальний етап. Тематика обговорюваних випадків відображала специфіку роботи з травмованим населенням: клієнти, що втратили близьких у війні (42% сесій), внутрішньо переміщені особи (25%), ветерани з агресивною поведінкою (17%). О. Плахова підкреслює особливу складність кризової комунікації у соціальній роботі з такими категоріями клієнтів [8].

Контрольний етап. Порівняння показників експериментальної групи до та після програми виявило статистично значуще зростання резильєнтності з 26,4 балів (SD=6,2) до 31,8 балів (SD=5,4), приріст 20,5% ($t(22)=5,84$, $p<0,001$, $d=0,94$). Розмір ефекту 0,94 відповідає дуже великому ефекту. Ці результати узгоджуються з мета-аналізом B. Gong зі співавторами про ефективність балінтовських груп [13].

Життєстійкість зросла з 72,8 до 84,6 балів, приріст 16,2% ($t(22)=4,92$, $p<0,001$, $d=0,78$). Усі компоненти зросли пропорційно: залученість на 16,5% ($t(22)=4,24$, $p<0,001$, $d=0,68$), контроль на 16,0% ($t(22)=4,38$, $p<0,001$, $d=0,70$), прийняття ризику на 16,0% ($t(22)=3,86$, $p<0,001$, $d=0,61$). Пропорційне зростання всіх компонентів свідчить про гармонійний розвиток життєстійкості, що підтверджує положення О. Чиханцової про інтегративну природу цього конструкту [11].

Найбільш вражаючі зміни – у показниках вигорання. Фаза напруги знизилася на 32,5% з 48,6 до 32,8 балів ($t(22)=-6,12$, $p<0,001$, $d=0,98$). Фаза резистенції на 26,3% з 52,4 до 38,6 балів ($t(22)=-5,46$, $p<0,001$, $d=0,76$). Фаза виснаження на 25,7% з 38,2 до 28,4 балів ($t(22)=-4,68$, $p<0,001$, $d=0,68$). Усі зміни з великим розміром ефекту ($d>0,60$). Результати узгоджуються з дослідженням M. Masoomi зі співавторами про зниження стресу медичних працівників через балінтовські групи [14].

Порівняння експериментальної та контрольної груп підтвердило специфічність впливу програми. Експериментальна група продемонструвала вищі показники резильєнтності (31,8 проти 27,2, $t(40)=2,52$, $p=0,016$, $d=0,74$), нижчі показники фази напруги (32,8 проти 46,4, $t(40)=-2,68$, $p=0,010$, $d=0,80$) та фази резистенції (38,6 проти 51,2, $t(40) = -2,24$, $p=0,030$, $d=0,66$). Контрольна група не продемонструвала значущих змін, що виключає вплив фактору часу.

Копінг-стратегії також змінилися. Пошук соціальної підтримки зріс з 28,2 до 31,4 балів, приріст 11,3% ($t(22)=3,84$, $p<0,001$, $d=0,71$). Асертивні дії зросли з 24,8 до 27,6 балів, приріст 11,3% ($t(22)=3,12$, $p=0,005$, $d=0,45$). Уникнення знизилося з 17,2 до 14,4 балів, зниження 16,3% ($t(22)=-3,46$, $p=0,002$, $d=0,54$). Імпульсивні дії знизилися з 18,8 до 16,2 балів, зниження 13,8% ($t(22)=-2,92$, $p=0,008$, $d=0,43$). Л. Малімон та В. Пархоменко підкреслюють, що адаптивні копінг-стратегії є важливим ресурсом резильєнтності [6].

Розподіл за рівнями резильєнтності суттєво змінився. До програми: низький – 26,1%, середній – 52,2%, високий – 21,7%. Після програми: низький – 4,3%, середній – 34,8%, високий – 60,9%. Більшість учасників (91,3%) покращили рівень резильєнтності на одну-дві категорії.

Контент-аналіз 276 коротких та 23 розгорнутих рефлексивних звітів виявив механізми впливу. Зниження професійної ізоляції відзначали 89% учасників: «Відчуваю себе менш самотньою у професії, розумію що не тільки у мене бувають складні клієнти». Нормалізація труднощів – 78%: «Перестала звинувачувати себе за те що не можу допомогти усім». A. Money зі співавторами підкреслюють, що нормалізація труднощів через групову підтримку є ключовим механізмом профілактики вигорання [15].

Усвідомлення контрпереносу – 74%: «Зрозуміла що моє надмірне співчуття до клієнтки пов'язане з тим що вона нагадує мою сестру». О. Турченюк наголошує на ролі балінтовських груп у розвитку здатності усвідомлювати контрперенос та використовувати його як інструмент розуміння клієнта [10]. Розширення професійного репертуару – 70%: «Почула стільки різних інтерпретацій що відкрилися нові можливості». J. Antoun зі співавторами також виявили розвиток практичних навичок через участь у балінтовських групах [12].

Зростання впевненості – 65%: «Почуваюся більш впевненою після підтвердження від групи». Покращення меж – 61%: «Навчилася краще відокремлювати власні емоції від емоцій клієнтів». Емоційна підтримка – 83%: «Група стала простором де можу бути вразливою без страху осуду». Зниження тривоги – 57%: «Стала менш тривожною коли працюю з важкими клієнтами».

Труднощі відзначали 22%: «Було важко просто слухати і не вступати у дискусію». Недостатність часу згадували 17%: «Хотіла би представити більше випадків». Онлайн-формат як обмеження – 13%: «Відчувала що онлайн трохи втрачається емоційний зв'язок».

Наміри продовжувати використання навичок висловили 100% учасників. Бажання продовжувати балінтовські групи – 87%, що свідчить про високу цінність методу. За результатами координатор мережі Центрів життєстійкості прийняв рішення інституціалізувати балінтовські групи як регулярну форму психологічного супроводу фахівців.

Результати емпіричного дослідження підтвердили високу ефективність програми балінтовських груп для підтримки професійної резистентності фахівців Центрів життєстійкості. Учасники продемонстрували статистично значуще зростання резильєнтності на 20,5% та зниження всіх фаз професійного вигорання на 25-33% з великими розмірами ефекту (d=0,68-0,98). Порівняння з контрольною групою підтвердило специфічність впливу програми.

Якісний аналіз виявив конкретні механізми: зниження професійної ізоляції через усвідомлення спільності труднощів, нормалізація професійних викликів та зниження самозвинувачення, усвідомлення контрпереносу та власних емоційних реакцій, розширення професійного репертуару через множинність перспектив, зростання впевненості у професійній компетентності, покращення професійних меж, емоційна підтримка колег. Ці результати узгоджуються з висновками зарубіжних досліджень J. Antoun зі співавторами [12], B. Gong зі співавторами [13], M. Masoomi зі співавторами [14], A. Money зі співавторами [15].

Балінтовські групи створюють безпечний груповий простір для рефлексії складних професійних взаємодій, допомагають фахівцям усвідомлювати власні емоційні реакції, отримувати підтримку колег, розвивати рефлексивну компетентність. Особливо цінним цей метод є для фахівців, що працюють з травмованими клієнтами в умовах війни, коли самі перебувають під впливом стресу, що підтверджують дослідження Г. Лазос [5], С. Ситнік зі співавторами [9], О. Плахової [8]. Практичне впровадження балінтовських груп у систему психологічного супроводу фахівців Центрів життєстійкості сприятиме збереженню їхньої професійної резистентності та якості допомоги населенню, що узгоджується з рекомендаціями Л. Карамушки [2], В. Мойсеюк зі співавторами [7].

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні довгострокових ефектів участі у балінтовських групах, порівнянні ефективності онлайн та очного форматів, адаптації методу для фахівців інших допомагаючих професій в умовах війни.

Список використаних джерел:

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». URL: https://howareu.com/pro-prohramu
2. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
3. Кіреєва, З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). Габітус. 2020. Вип. 14. С. 110-116.
4. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
5. Лазос Г. П. Психологи і війна: зміна парадигми надання психологічної/психотерапевтичної допомоги та резильєнтність фахівця. Організаційна психологія. Економічна психологія. № 3-4 (27). 2022. С. 37-47.
6. Малімон Л., Пархоменко В. Ресурси резильєнтності осіб з травматичним досвідом. Психологічні перспективи. 2024. № 43. С. 132-142.
7. Мойсеюк В.П., Столяренко О.Б., Жиляк Н.В. Наукові основи формування резильєнтності соціальних працівників і психологів. Інклюзія і суспільство. № 1. 2025. С. 100-106.
8. Плахова О.М. Кризова комунікація в соціальній роботі в умовах війни. SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. 2022. № 12. С. 33–39.
9. Ситнік С. В. Соколова І. М. Давидов П. Г. Раджабова С. Ш. Теліков О. В. Психологічні особливості резильєнтності педагогів в умовах війни. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи. Вип. (2): 7. 2025. С. 81-93.
10. Турченюк О. Психоаналіз на допомогу спеціалістам допомагаючих професій. У психолога. URL: https://upsihologa.com.ua/Psihoanaliz_na_dopomogu_Balint.html
11. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ: Талком, 2021 р. 319 с.
12. Antoun, J., Khater, B., Itani, H., Naous, J., & Romani, M. (2023). Effectiveness of a modified Balint group process on empathy and psychological skills employing Kirkpatrick's evaluation framework. PeerJ, 11, e15279.
13. Gong, B., Zhang, X., Lu, C. et al. The effectiveness of Balint groups at improving empathy in medical and nursing education: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. BMC Med Educ 24, 1089 (2024).

14. Masoomi M., jamshidnejad n., kianidehkordi m., Ghasempour f. gholamzad sh. The Effectiveness of a Balint Group on Burnout Prevention, Reduction of Stress Perception, and Improvement of Caring Behaviors in Nurses in the COVID-19 Ward at Amir-Alam Hospital. 2023.
15. Money A., Jun-Hao T., Alexander K. «Bolstered, supported and more resilient to potential burnout»: GP trainee experience of Balint groups. Journal of Workplace Behavioral Health. 2025.

Матіїшина Ганна
здобувачка освіти ОС Магістр факультету психології,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Розмирська Юлія
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВПЛИВ КІБЕРПРОСТОРУ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті представлено результати емпіричного дослідження впливу кіберпростору як нового агента соціалізації на систему ціннісних орієнтацій здобувачів середньої освіти (підлітків). Обґрунтовано актуальність вивчення цієї проблеми в контексті тотальної цифровізації суспільства та трансформації традиційних цінностей. Теоретичний аналіз зосереджується на концепціях цінностей (М. Рокіч, Ш. Шварц) та особливостях впливу інформаційних технологій на розвиток особистості в підлітковому віці. За допомогою методики ранжування цінностей та статистичного аналізу виявлено ієрархію термінальних та інструментальних цінностей у досліджуваної групи, а також встановлено кореляційні зв'язки між інтенсивністю використання кіберпростору та зміною пріоритетів окремих цінностей (наприклад, підвищенням значущості соціального визнання та ефективності у справах, та зниженням значущості традиційних цінностей). Результати роботи мають практичне значення для розробки програм психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі.

Стрімкі трансформації сучасного інформаційного середовища та прискорена цифровізація всіх сфер життя докорінно змінюють умови розвитку підростаючого покоління. Кіберпростір перетворився на повноцінний соціальний простір, у якому відбувається комунікація, пізнання, самореалізація та формування світоглядних установок молоді [5]. Для сучасних підлітків він часто стає не просто додатковим джерелом інформації, а ключовим середовищем соціалізації, яке здатне значною мірою впливати на становлення їхньої системи цінностей. Саме тому вивчення впливу кіберпростору на формування ціннісних орієнтацій здобувачів середньої освіти є важливим завданням сучасної психологічної науки.

Поняття ціннісних орієнтацій розглядається як внутрішній регулятор поведінки, що визначає ставлення людини до світу та самої себе, слугує орієнтиром у прийнятті рішень і виборі життєвих стратегій. У класичних підходах це поняття пов'язується з моральними, соціальними та культурними нормами, що засвоюються індивідом у процесі розвитку та соціалізації [13]. Як зазначає М. Рокіч, цінності виконують функцію стійких переконань щодо того, що є бажаним і значущим у житті, і лежать в основі цілей, мотивів та поведінки людини. У підлітковому віці система цінностей активно перебудовується, що робить цей період найбільш чутливим до зовнішніх впливів, зокрема цифрового середовища.

Кіберпростір, розглянутий у роботі як складний соціокультурний феномен, охоплює соціальні мережі, інтернет-ресурси, ігрові платформи та інтерактивні сервіси, які формують нові форми досвіду й способи взаємодії підлітків з оточенням. В умовах необмеженого доступу до інформації віртуальне середовище одночасно відкриває широкі можливості для розвитку, самовираження, отримання підтримки та творчої активності, але також продукує ризики інформаційних маніпуляцій, спотворення реальності, залежної поведінки та зміни ціннісних пріоритетів [6; 14]. Як підкреслюють О. Вишневська, О. Городецька та інші дослідники, цифровий простір стає місцем формування нових моделей соціальної взаємодії, які не завжди відповідають традиційним моральним нормам [6].

У межах проведеного емпіричного дослідження було вивчено особливості формування ціннісних орієнтацій учнів 8–11 класів та визначено, яким чином інтенсивність використання цифрових технологій і онлайн-середовища пов'язана з їхнім ціннісним розвитком. Дослідження охопило 50 респондентів Берестечківського ліцею й базувалося на використанні трьох методик: авторської анкети щодо екранного часу, тесту інтернет-залежності К. Янг, а також методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча. Як зазначає К. Янг, надмірне перебування в мережі спричинює низку емоційних і поведінкових змін, що можуть переходити у стійкі форми залежної поведінки [12].

Отримані результати засвідчили переважання легкого ступеня інтернет-залежності серед більшості респондентів. Водночас кореляційний аналіз виявив низку значущих взаємозв'язків між показниками використання кіберпростору та особливостями ціннісної ієрархії. Найвищий коефіцієнт кореляції спостерігався між тривалістю екранного часу та рівнем інтернет-залежності ($\rho = +0.748$), що підтверджує залежність проблемного використання цифрових технологій від кількості часу, проведеного онлайн.

Особливо показовим є зв'язок між зростанням залежності та зниженням пріоритетності фундаментальних життєвих цінностей, зокрема «Здоров'я» ($\rho = +0.410$) [10]. Підлітки, які проводили більше часу в мережі, рідше обирали цю цінність як важливу, що може бути свідченням зміщення уваги з реального самозбереження на цифрову діяльність, де тілесність не відіграє ключової ролі.

У структурі термінальних цінностей найбільш значущими для респондентів стали «Здоров'я» та «Щасливе сімейне життя». Це відображає

домінування традиційних життєвих орієнтирів, що залишаються основою ціннісної системи навіть в умовах цифровізації [17]. Середньої значущості набули «Свобода», «Дружба» та деякі інші соціально спрямовані цінності, які відображають прагнення до автономії та соціальної підтримки. Натомість найменш пріоритетними виявилися такі цінності, як «Щастя інших» чи «Впевненість у собі», що підкреслює тенденцію до індивідуалістичної спрямованості підлітків, характерної для сучасної цифрової культури.

На рівні інструментальних цінностей підлітки віддали перевагу «вихованості», «відповідальності» та «самоконтролю», що свідчить про певну прагматичність їхньої поведінкової орієнтації. Водночас менш значущими виявилися «раціоналізм», «терпимість», «сміливість у відстоюванні власної думки», що також може бути пов'язане з домінуванням онлайн-комунікацій, де пряме висловлення позиції часто замінюється пасивним переглядом контенту або анонімною активністю.

Аналіз механізмів впливу кіберпростору дозволив виокремити три рівні впливу: соціально-комунікативний, інформаційний та поведінковий. На соціально-комунікативному рівні формуються нові моделі взаємодії та самоідентифікації підлітків через реакції аудиторії, коментарі, кількість підписників і «вподобайок». На інформаційному рівні підліток стикається з безладним потоком інформації, де істина важко відрізняється від маніпуляції, що може формувати недовіру до класичних джерел знань або, навпаки, безкритичне ставлення до неперевірених даних [15]. На поведінковому рівні кіберпростір формує нові звички, стилі дозвілля та способи розв'язання конфліктів, що часто переносяться у реальну взаємодію.

Проведене дослідження підтвердило, що цифрове середовище не лише впливає на інформаційну поведінку підлітків, а й моделює їхні світоглядні орієнтири. У підлітковому віці, коли відбувається активний пошук себе, бажання бути прийнятим і зрозумілим, кіберпростір пропонує швидкі та легкодоступні форми визнання, які можуть замінювати реальні соціальні контакти. Це створює ризик трансформації життєвих цінностей, зокрема переорієнтації з довготривалих і стійких цілей на короткочасні та поверхові форми задоволення.

Водночас важливо наголосити, що кіберпростір може виконувати і позитивну функцію, сприяючи розвитку критичного мислення, формуванню навичок самопрезентації, розширенню соціальних зв'язків, доступу до освітніх ресурсів, підтримці творчих здібностей. Як підкреслює Чепелєва, цифрова соціалізація є природним етапом розвитку молоді, але її результати залежать від умов, у яких вона здійснюється, та підтримки дорослого середовища [8].

З огляду на результати дослідження, важливим завданням психологів і педагогів є формування у школярів уміння критично оцінювати інформацію, регулювати власну поведінку в цифровому середовищі, усвідомлювати наслідки надмірної присутності в мережі та підтримувати збалансованість між онлайн- і офлайн-активностями. Рекомендації,

розроблені в межах роботи, акцентують на розвитку цифрової грамотності, емоційної саморегуляції, відповідального використання інтернету та збереження особистого здоров'я як пріоритетної цінності [4].

Таким чином, вплив кіберпростору на формування ціннісних орієнтацій підлітків є складним і суперечливим процесом, у якому перетинаються можливості розвитку та ризики деформації світоглядної структури особистості. Від того, наскільки підліток уміє усвідомлено функціонувати в цифровому середовищі, залежить не лише його онлайн-поведінка, а й формування фундаментальних життєвих цінностей — тих, що визначатимуть його життєвий шлях у майбутньому. Результати дослідження підкреслюють необхідність системної роботи освітніх закладів, батьків та фахівців-психологів, спрямованої на підтримку здорової, гармонійної та стійкої ціннісної системи підростаючого покоління в умовах цифровізації.

Список використаних джерел:

1. Богдан, М.С. Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж. Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування. 2014.
2. Вакуліч, Т.М. Психологічні особливості поведінки підлітків у мережі Інтернет. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка, 2006, Т. VIII, Вип. 2, С. 41–47.
3. Виготський, Л.С. Психологія розвитку дитина. — Київ: Радянська школа, 1984.
4. Вишневська, І. Особливості використання інформації соціальних мереж в інформаційно-аналітичній діяльності. Наукові праці НБУ ім. В. Вернадського, 2015.
5. Городецька, О. Вплив соціальних мереж на розвиток та соціалізацію особистості.
6. Давіденко, К. Інтернет-залежність: тест, поширеність та супутня психопатологія. Український медичний часопис, 2019.
7. Донець, П.М. Концептуальні метафори трансгуманізму в трилогії В. Ґібсона «Кіберпростір». 2022.
8. Золотова, Г.Д. Сутність технологічних видів адитивної поведінки дітей. Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2013.
9. Павлова, Н. Цифрове освітнє середовище у контексті цифровізації освіти. 2024.
10. Панчук, Н.П. Ціннісні орієнтації як складова життєвих стратегій особистості. Проблеми сучасної психології, 2015.
11. Пугачов, Д.Л. Психологічні особливості підліткової кризи та соціальної адаптації. Київ, 2018.
12. Савчин, М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. Київ: Академвидав, 2005.
13. Сергєєнкова, О.П. та ін. Вікова психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012.
14. Фройд, З. Вступ до психоаналізу. Київ, 2003.
15. Фурашев, В.М. Кіберпростір та інформаційний простір, кібербезпека та інформаційна безпека. Правова інформатика, 2018.
16. Чепелєва, Н.В. Цифрова соціалізація як феномен сучасної психології розвитку. Психологічний журнал, 2021.
17. Шайгородський, Ю. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі. 2022.
18. ЮНІСЕФ. Вплив кібербулінгу на молодь в Україні: Звіт 2022.
19. Яблонська Т.М. Діти групи ризику. КДМА, 2001.
20. Young, K. Internet Addiction. CyberPsychology & Behavior, 1998.

Мацюк Станіслав
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кульчицька Анна
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ФЕНОМЕН ГРИ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Феномен гри давно привертає увагу дослідників. У психологічній літературі висвітлені різні проблеми щодо цієї тематики. Загальна теорія гри бере свій початок в працях Ф. Шиллера і Г. Спенсера. Значний внесок у цю теорію внесли К. Бюлер, К. Гросс, В. Вундт, З. Фрейд, Г. Гуг-Гельмут, В. Вундт, Ф. Бейтендейк, Ж. Піаже, К. Левін, Й. Хейзінга, А. Валлон, Е. Берн та ін.

Теорія К.Гросса (1916) пов'язує гру з психологічним розвитком дитини. Гросс зазначає, що основне значення і сутність гри полягає в тому, що вона служить підготовкою до подальшої серйозної діяльності; в грі, вправляючись, дитина вдосконалює свій творчий хист.

В. Штерн (1922) також підкреслює, що гра є підготовкою до зіткненню з зовнішнім світом індивіда, відзначаючи роль передчасного дозрівання здібностей, які можуть реалізуватися в грі, а потім і в реальному житті [1].

Погляд на гру як на вихід основних життєвих потягів пропонують З. Фрейд (1920), Г. Гуг-Гельмут (1926) і Ф. Бойтендайк (1934). З точки зору психоаналізу дитяча гра виступає засобом переживання і оволодівання травматичним досвідом, виходом сексуальних потягів і має на меті зняття інтропсихічної напруги.

Й. Хейзінга (1938) і Ж. Шато (1955) розглядають гру як спосіб самоствердження і моральне задоволення.

Автор виділяє головні функції гри – це боротьба за щось, або замовлення чогось. Обидві ці функції можуть об'єднуватися, наприклад, гра «показує» боротьбу за щось, або ж перетворюється на змагання в тому, хто саме зможе показати щось краще за інших. Таким чином, гра сприяє реалізації, через суперництво і змагальність.

Ж. Шато цікавить духовний елемент гри. На його думку, гра включає такі процеси як: самоствердження; її результат є відоме досягнення, оволодіння новим зразком поведінки дорослого, а у дитини немає інших способів самоствердження, крім гри. Він вважає, що насолода, одержувана дитиною в грі – це моральне задоволення, яке пов'язане з тим, що в кожній грі є певний план і більш-менш суворі правила. Виконання ігрового плану і правил створює особливе моральне задоволення [1].

З ростом комп'ютерної індустрії виникає новий вид ігор - комп'ютерні ігри. До комп'ютерних ігор відносять так звані «галерейні ігри» – ігри на ігрових автоматах, в розважальних центрах або в казино; ігри на персональному комп'ютері (ПК). Останні поділяються на ігри з

комп'ютером (Off-line), ігри за допомогою мережі Інтернет (On-line); гра по мережі (гра з іншими людьми на комп'ютерах, які з'єднані між собою).

Кожен з перелічених видів комп'ютерних ігор має свої особливості. Існуючи три десятка років, комп'ютерні ігри стали надзвичайно популярними. В наш час комп'ютерні ігри проникають в усі сфери людського життя. Багатьом вони замінили популярні раніше види діяльності, такі як читання книг і перегляд телевізора.

Комп'ютерні ігри стали особливим видом масового мистецтва. Поєднуючи такі види мистецтв, як театр, де глядач є учасником постановки, музика (саундтреки до ігор, які пишуть професійні композитори), література (сценарії і діалоги героїв), архітектура (створення будівель і міст), комп'ютерна графіка і анімація, комп'ютерні ігри набули культурологічного статусу [1].

Комп'ютерні ігри сприяли утворенню особливої спільноти гравців (геймерів). Соціальні атрибути геймерів: специфічна мова, анекдоти і розповіді про життя гравців та їхні пригоди в світі комп'ютерних ігор, зміст яких зрозумілий тільки їм.

За кордоном великий внесок у вивчення психологічних аспектів захоплення комп'ютерними іграми внесли роботи J. Miller, J. Payne, AMєi^пє, D. Gerald, C.Anderson, M. Griffiths, P. Hubbard, і багато інших [2].

Р. Кейллоіс запропонував систему класифікації різних елементів комп'ютерних ігор:

1. Змагання. Це дії, в яких гравці, використовуючи свої навички, долають труднощі, які створюються в процесі гри уявними противниками. Гравці отримують задоволення від розвитку умінь перемагати своїх суперників. Як приклади можна розглядати змагання, такі як футбольні або шахові матчі.

2. Випадковість. Розглядається як дії, на які впливає елемент невизначеності. Так, задоволення гравець отримує від мінімізації невизначеності і в прагненні передбачити результат. Ігри, що враховують фактор випадковості, можуть створювати у гравців ілюзорне почуття здатності контролювати або передбачати майбутні події. Прикладами можуть бути ігрові автомати і лотереї.

3. Дезорієнтація. Це дії, в яких порушується нормальне (звичайне) сприйняття реального світу. Такий стан може приводити до просторової дезорієнтації. Як приклади Кейллоіс розглядає «американські гірки» і стрибки з парашутом.

4. Фантазування. Це такі дії, за допомогою яких гравці можуть «створювати» вигадані реальності, в яких не існує обмежень, властивих реальному світу. Задоволення гравці отримують, купуючи властивості і здібності, яких вони позбавлені в реальному житті. Гра дає гравцеві відчуття, ніби він володіє бажаними можливостями. Прикладами є рольові ігри [2].

Психологічний погляд на комп'ютерні ігри відкриває нам ряд цікавих феноменів: «досвід потоку», «віртуальна реальність» і «ефект присутності».

Вивчення «досвіду потоку» (flow) у гравців бере свій початок в концепції М. Чіксентміхайі, в рамках якої досліджується позитивний суб'єктивний досвід людини. «Досвід потоку», або аутотелітичний (самоцільність) досвід, орієнтований насамперед на процес, а не на результат, тому підсумком відповідної діяльності може вважатися особисте зростання, розвиток здібностей і навичок. «Досвід потоку» трактується з позиції когнітивних і мотиваційних процесів. У літературі описані ознаки, що характеризують переживання досвіду потоку:

1) Злиття з дією;
2) Втрата почуття часу;
3) Відчуття повного контролю над ситуацією;
4) Втрата почуття самосвідомості;
5) Мета дії - сама людина;
6) Переживання глибокого задоволення;
7) Тонкий баланс між навичками суб'єкта і вимог завдання [3].

Під час переживання «досвіду потоку» конкретні дії і їх усвідомлення зливаються воєдино, супроводжуючись станом задоволення і мобілізації, при цьому увагу суб'єкта направлено на безпосереднє виконання певних дій. Досвід потоку притаманний найрізноманітнішим видам діяльності, в тому числі і ігор на комп'ютері.

У будь-якій комп'ютерній грі відображені штучна історія і хід часу, іноді своя оригінальна філософія, і навіть мораль. За рахунок ефекту «присутності», обумовленого як технічними можливостями сучасних комп'ютерних технологій, так і психологічними аспектами, віртуальний світ комп'ютерної гри може сприйматися гравцем як реальність [2].

У міру того, як розгортаються події в грі, в свідомості гравця вибудовується модель віртуального простору, що має не тільки свою організовану структуру, а й визначальне місце самого гравця в ній [1].

Психологічний аспект цього феномена полягає в тому, що у віртуальному світі комп'ютерних ігор можлива актуалізація архетипів. Ігри, більш ніж інші елементи комп'ютерної реальності, є полем для проекції індивідуального і колективного несвідомого. Причому не тільки для творців гри. У більшості комп'ютерних ігор проектуються архетипи колективного несвідомого, і особистість в грі реалізує несвідомі глибинні потреби, пов'язані з давніми обрядами ініціації.

Дослідження зарубіжних психологів показують стійке зростання числа дорослих людей, які захоплюються комп'ютерними іграми [2].

Аналізуючи явище захопленості відеоіграми, Реггі (2007) виділяє п'ять основних компонентів, які перебувають у взаємозв'язку, а також присутніх в кожній відеогрі: *збудження, занурення, ідентифікація, інтерактивність і вибір*. Саме ці п'ять компонентів, які унікально об'єдналися у відеоіграх, на думку автора, відрізняють їх від книг, телебачення та інших засобів розваги або освіти, і роблять їх особливо привабливими не тільки для дитини і підлітка, але і для дорослої людини [1].

Віртуальна реальність – вже невід'ємна частина основної реальності. Її потенціал в пошуках людиною самого себе не можна недооцінювати,

потрібно піти від легковажних оцінок і зайнятися серйозним вивченням її психологічних, діагностичних, психотерапевтичних і розвиваючих можливостей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вікових особливостях використання комп’ютерних ігор як чинника стабілізації/дестабілізації емоційного стану.

Список використаних джерел:

1. Зорін Є. А. Особистісні особливості підлітків, які грають в комп'ютерні ігри : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 053 "Психологія"/наук. керівник Е. А. Клопота. Запоріжжя: ЗНУ, 2022. 67 с.
2. Комар Т Соціально-психологічна дезадаптованість студентів з особливими потребами та її психокорекція. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 12 с.
3. Максименко С. Д. Генеза становлення особистості. Київ: Видавництво ТОВ "КММ", 2006. 240 с.
4. Орлов Ю.Ю, Ірхін Ю.Б. Вплив комп'ютерних ігор, що містять сцени насильства та жорстокості, на психіку дитини. *Криміналістичний вісник*. №1 (21), 2014.

Мельник Віта
здобувач освіти спеціальності Психологія ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Мудрик Алла
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Сучасна епоха стрімкого розвитку інформаційних технологій суттєво трансформує всі аспекти життя людини, висуваючи нові вимоги до її адаптаційних і психологічних ресурсів. Одним із найпомітніших викликів цифрового суспільства є поширення інтернет-залежності, яка поступово набуває ознак соціально-психологічної проблеми глобального масштабу, зокрема й в Україні. В умовах соціально-економічної нестабільності та зростання інформаційного навантаження людина все частіше шукає шляхи самореалізації у віртуальному просторі, що може спричиняти деформацію соціальних зв’язків і появу залежних форм поведінки [1; 2; 3; 5; 6].

Науковий інтерес до феномена інтернет-залежності підтверджується низкою досліджень, у яких вивчається як позитивний потенціал інформаційних технологій, так і їх деструктивний вплив на психіку (О. П. Бєлінська, В. М. Бондаровська, Т. Б. Волобуєва, О. В. Дорохов, О. Т. Марків). Л. П. Журавльова зазначає, що інформатизація може порушувати процес соціалізації, а В. В. Посохова підкреслює зміну комунікативних стратегій і життєвих орієнтацій особистості. Інші науковці (Л. І. Гаврищак, С. О. Мащак, І. І. Соловйова) пов’язують цей процес зі зростанням девіантних проявів. Підвищення рівня тривожності

(О. Л. Гірченко), агресивності (О. С. Пюра), а також зниження соціального інтелекту (О. О. Сасько) розглядаються як наслідки надмірного перебування в мережі.

Дослідники також аналізують мотиваційні чинники переваги онлайн-взаємодії над реальним спілкуванням (О. Є. Войскунський), особливості формування ідентичності в кіберпросторі (О. П. Белінська, Х. І. Турецька), специфіку самопрезентації у соціальних мережах (В. І. Алтухов, М. Ю. Говорухіна), а також питання психологічної допомоги у разі розвитку залежності (Н. А. Залигіна, Б. Д. Карвасарський, С. В. Котов).

Особливу увагу науковці приділяють підлітковому віку як сенситивному періоду розвитку особистості. Підлітки активно використовують Інтернет для спілкування, пізнання світу, самовираження, що робить їх більш уразливими до формування залежної поведінки. Проблему інтернет-залежності серед підлітків досліджували К. В. Аймедов, Т. С. Асланян, В. В. Білоущенко, С. В. Олендаренко, Н. В. Сергєєва, Н. В. Терещук, Л. М. Федоренко, Г. О. Хомич, Р. Т. Чарнецька, А. Ф. Шайдуліна та ін. У їхніх роботах підкреслюється, що Інтернет виступає головним джерелом інформації (В. М. Дическул), простором формування гендерної ідентичності (В. К. Оліярник), а також середовищем поширення кібербулінгу (Л. А. Найдьонова).

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення психологічних особливостей прояву інтернет-залежності у підлітковому віці.

До емпіричного дослідження було залучено 58 підлітків віком 11–14 років, які навчаються у загальноосвітніх закладах. Усі респонденти брали участь добровільно, з інформованої згоди батьків. Дослідження проводилося у груповій формі в комфортних умовах, відповідно до етичних вимог роботи з неповнолітніми.

З метою досягнення поставленої мети дослідження був застосований комплекс психодіагностичних методик, які пройшли апробацію в українських умовах та мають задовільні психометричні характеристики.

У дослідженні ми використовували такі методики: тест К. Янга (адаптація В. Лоскутової та І. Семенова) – для діагностики рівня інтернет-залежності та виявлення поведінкових ознак залученості до мережевої активності; методику скринінгової діагностики комп’ютерної залежності, розроблену Л. М. Юр’євою та Т. Ю. Больбот (2006) – для виявлення ризику формування залежної поведінки та визначення її інтенсивності; опитувальник Г. Айзенка (EPI) – для визначення типологічних особливостей особистості за шкалами екстраверсії-інтроверсії та нейротизму, що дає змогу оцінити емоційно-вольову сферу та темпераментні передумови схильності до залежної поведінки; шкала самотності Рассела–Пеплау (UCLA Loneliness Scale) – для вимірювання рівня суб’єктивного відчуття самотності, соціальної ізоляції та дефіциту міжособистісних контактів, які можуть бути чинниками формування інтернет-залежності.

У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження проблеми інтернет-залежності у підлітковому віці можна зробити певні узагальнення.

Інтернет-залежність є однією з форм поведінкової адикції, що характеризується компульсивним прагненням до використання мережі, втратою контролю над часом онлайн-активності, емоційною залежністю від віртуальної взаємодії та деструктивним впливом на навчальну, соціальну й емоційну сфери життя підлітка. Вона супроводжується погіршенням комунікації в реальному середовищі, зниженням самоконтролю, формуванням відчуження та емоційної нестабільності [1; 2; 3; 5; 6].

З'ясовано, що серед чинників формування інтернет-залежності провідну роль відіграють низький рівень саморегуляції, емоційна нестійкість, схильність до тривожності, фрустрації, імпульсивності, а також соціальна ізоляція й дефіцит міжособистісного спілкування [1; 2; 3; 5; 6].

Підлітковий вік визначено як сенситивний період для формування залежної поведінки. У цей час відбувається становлення ідентичності, перебудова емоційної та мотиваційної сфери, що зумовлює підвищену вразливість до зовнішніх впливів. Прагнення до автономії та самоствердження у поєднанні з недостатньою критичністю мислення створюють передумови для формування інтернет-залежності [4].

Емпіричне дослідження, проведене на вибірці з 58 підлітків віком 11–14 років, показало, що більшість респондентів мають середній рівень інтернет-залежності, тобто користування мережею істотно впливає на їхній емоційний стан, навчальну діяльність і соціальні зв'язки. У незначної частки підлітків виявлено високий рівень залежності, що вимагає психопрофілактичного втручання.

Результати методик Айзенка та Рассела–Пеплау засвідчили, що підлітки з високими показниками тривожності, фрустрації та самотності мають вищу схильність до формування інтернет-залежності. Кореляційний аналіз підтвердив наявність позитивного зв'язку між рівнем інтернет-залежності та емоційною нестабільністю, а також негативного зв'язку з показниками соціальної адаптованості.

Установлено, що інтернет-залежність виконує компенсаторну функцію, задовольняючи потребу у визнанні, спілкуванні, контролі чи емоційній підтримці, якої підліток не отримує у реальному житті. Водночас така поведінка посилює емоційну ізоляцію, тривожність і внутрішні конфлікти, сприяючи формуванню дезадаптивних стратегій подолання стресу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки, вивченні ґендерних особливостей інтернет-залежності, порівнянні вікових груп, а також у розробці комплексних профілактичних програм, що поєднують індивідуальні, групові та сімейні форми психологічної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Больбот Т.Ю. Психічні та поведінкові розлади в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю (клініка, корекція та профілактика): дисертація на здобуття ступеня кандидата медичних наук за спеціальністю 14.01.16. Київ, 2005.

2. Вакуліч Т. М. Мотиви та фактори формування Інтернет-залежності підлітків. Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (29-31 березня 2006 р., м. Київ). 2006. Т.1. С. 160–162.

3. Вакуліч Т. М. Психологічні особливості поведінки підлітків у мережі Інтернет. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2006. Т. VIII, Вип. 2. С.41–47.

4. Вікова психологія: навч. посіб / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. К. : Центр учбової літератури, 2012. 384 с.

5. Єгоров А. Ю., Кузнєцова Н., Петрова Є. Особливості особистості підлітків з Інтернет-залежністю. Питання психічного здоров'я дітей та підлітків. 2005. Т. 5. № 2. С. 20–27.

6. Макаренко О., Постова О. Соціалізація підлітків та комп'ютерна залежність. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2007. Т. 71. С. 23–27.

Мудрак Світлана
старший викладач,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Мелешко Людмила
здобувач ОС Магістр
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

КОМПЛЕКС НЕПОВНОЦІННОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ПРОЯВИ

Комплекс неповноцінності у підлітковому віці формується під впливом багатьох чинників, серед яких ключове значення мають внутрішні психологічні характеристики особистості та соціальне середовище. Одним із основних компонентів цього комплексу є егоцентризм, що проявляється як тенденція оцінювати події та дії інших людей виключно через призму власних потреб, переживань і інтересів. Ж. Піаже підкреслював, що егоцентризм є природною стадією когнітивного розвитку дитини, яка з часом за нормальних умов зменшується, приблизно до 12–14 років [4]. Однак, якщо на цьому етапі розвитку не формується здатність до емпатії, підліток може зберегти егоцентричні риси, що створює передумови для розвитку комплексу неповноцінності. Така нездатність до розуміння інших і співпереживання веде до того, що підліток надмірно зосереджується на власних переживаннях, потребах та оцінці себе.

Похідним від егоцентризму явищем є егоїзм, який виступає як стійка ціннісна орієнтація, коли інтереси власного «Я» ставляться вище за інтереси інших. У помірному прояві егоїзм необхідний для самозбереження, розвитку впевненості в собі та здатності відстоювати власну позицію. Водночас надмірний егоїзм, особливо сформований через дефіцит емоційної підтримки або гіперопіку, призводить до труднощів у соціальній адаптації, створюючи передумови для появи відчуття неповноцінності. Підлітки з високим рівнем егоцентризму і егоїзму часто демонструють емоційну незрілість, нетерпимість до критики та прагнення до домінування, що

свідчить про внутрішні комплекси та незадоволені психологічні потреби у визнанні. [3]

Комплекс неповноцінності безпосередньо впливає на мотиваційну сферу та розвиток творчих і інтелектуальних здібностей. Почуття невпевненості може виступати як стимул для самовдосконалення та подолання внутрішніх бар'єрів, оскільки підліток намагається компенсувати внутрішню слабкість через творчу діяльність. У таких випадках творчість має компенсаторний характер і дозволяє підлітку підтвердити власну значущість, розкрити здібності та довести собі і оточенню власну спроможність. Водночас у деяких підлітків комплекс неповноцінності призводить до пасивності, примирення зі своїми недоліками або перенаправлення енергії в неефективні форми поведінки, що стримує розвиток творчого потенціалу.

Подібний вплив спостерігається у сфері інтелектуальної діяльності. Підлітки з високим інтелектуальним потенціалом часто не можуть реалізувати його повною мірою через страх перед невдачею, тривогу та негативну самооцінку. Тривога та очікування поразки стають бар'єром для розкриття інтелектуальних здібностей. Водночас для інших осіб інтелект може виступати механізмом компенсації: успіхи у навчанні, науковій чи творчій діяльності допомагають відновити внутрішню рівновагу, подолати відчуття неповноцінності та утвердитися в соціальному середовищі. [3]

Комплекс неповноцінності тісно пов'язаний із проявами агресивної та аутоагресивної поведінки. Агресія у підлітків часто виникає як захисний механізм, спосіб самоствердження, вираження індивідуальності або реакція на несприятливі життєві умови. Формуванню агресивної поведінки сприяють соціальні чинники, такі як конфлікти в сім'ї, дефіцит любові та підтримки, надмірна суворість або байдужість дорослих, а також особистісні характеристики підлітка: емоційна нестійкість, збудливість, імпульсивність, тривожність і невпевненість у собі. Теорія «фрустрація–агресія» пояснює, що перешкоди на шляху до мети створюють внутрішню напругу, яка може проявитися агресивними діями [5]. Комплекс неповноцінності, підсилюючи відчуття меншовартості, збільшує схильність до агресії, а у крайніх випадках – до аутоагресії або самогубства.

Соціальне середовище є одним із головних детермінантів формування комплексу неповноцінності. Модель генетико-середовищних взаємодій Р. Пломіна виділяє пасивний, реактивний та активний вплив оточення на розвиток особистості. Реактивний вплив соціуму є особливо значущим, адже ставлення дорослих до індивіда здатне як стимулювати розвиток, так і провокувати відчуття неповноцінності. [2] Позитивне емоційне ставлення та підтримка сприяють гармонійному розвитку підлітка та формують впевненість у власних силах. Навпаки, критика, ігнорування чи надмірне підкріплення ілюзорної впевненості можуть стати основою формування комплексу зверхності як захисної реакції на внутрішню невпевненість.

Комплекс неповноцінності часто стає основою різних форм девіантної поведінки підлітків. Він може проявлятися через наркотичну чи алкогольну залежність, токсикоманію, порушення правил і законів, а у крайніх

випадках – через суїцидальні дії. [1] Підлітки з низькою самооцінкою та емоційною нестійкістю схильні шукати втечу від реальності та спосіб самоствердження у небезпечних формах поведінки. Вчасне виявлення таких тенденцій, систематична психологічна підтримка та спрямоване виховання є критично важливими для запобігання деструктивним наслідкам і забезпечення гармонійного розвитку особистості.

Отже, комплекс неповноцінності у підлітковому віці виникає як результат взаємодії внутрішніх психологічних особливостей і соціально-психологічного середовища. Його прояви охоплюють мотиваційну, творчо-інтелектуальну та емоційно-поведінкову сфери, сприяючи розвитку девіантної поведінки або, навпаки, стимулюючи самовдосконалення та творчий розвиток. Позитивний вплив соціуму, підтримка з боку батьків і педагогів, розвиток емпатії та адекватної самооцінки виступають ключовими чинниками подолання комплексу неповноцінності та формування гармонійної особистості.

Список використаних джерел:

1. Бігун Н.І. Психологічні умови особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами: Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2011. 160 с.

2. Боярин Л. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації підлітків у психологічній літературі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. пр. СНУ ім. В. Даля. Луганськ: Видво СНУ ім. В. Даля, 2013. № 3(32). С. 54–60.

3. Кирпенко Т. М. Взаємозв'язок особистісних якостей та стратегій психологічного самозахисту у підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ, 2012. Т. XIV, Част. 6. С. 176–183.

4. Чекстере О.Ю. Погляди Ж. Піаже на особливості егоцентризму дитячого мислення. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / за ред. академіка С.Д.Максименка. Київ: Главник, 2008. Том X. Частина 8. С.632-642.

5. Шамне А. В., Прахова С. А. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монографія. Київ: НУБіП України, 2018. 278 с.

Мудрак Світлана
старший викладач,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Озерова Світлана
здобувач ОС Магістр
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЖІНКИ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ, ЕТАПИ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ

У сучасному суспільстві досі існують стереотипи, що ставлять під сумнів можливість поєднання жіночності та професійних амбіцій. Ідея про

те, що кар’єрні прагнення нібито суперечать «природній» ролі жінки, залишається поширеною в масовій свідомості. Уже у підлітковому віці дівчата стикаються з вибором: дотримуватися традиційної моделі поведінки, спрямованої на підтримку інших, або ж формувати власну незалежну позицію та обирати шлях самореалізації.

Професійний розвиток є важливою складовою особистісного становлення, адже саме через роботу людина реалізує свої здібності, виявляє потенціал і отримує підтвердження власної значущості [2]. Через це професійна діяльність тісно пов’язана з особистим життям і впливає на формування ідентичності.

Сучасне уявлення про роль жінки змінюється: вона вже не сприймається лише як хранителька домашнього вогнища. Жінки дедалі активніше беруть участь у суспільному, творчому та професійному житті, прагнучи поєднувати кар’єрні та сімейні обов’язки. Дослідники зазначають, що справжня самореалізація можлива лише тоді, коли жінка має змогу проявляти свої таланти як у родині, так і в професійній сфері, без внутрішніх конфліктів [3].

З точки зору психології особистості, самореалізація включає професійний, соціальний, емоційно-смисловий і внутрішньоособистісний компоненти. Їхня збалансованість визначає задоволеність життям та емоційну стабільність. Професійна самореалізація відіграє ключову роль, адже саме праця дозволяє відчути власну значущість і отримати визнання.

За словами М. Савчин, професійне становлення є не лише способом самовираження, а й засобом здобуття соціального статусу, що позитивно впливає на психологічний добробут [2]. Внутрішній потенціал людини, зокрема інтелектуальні чи творчі здібності, створює природну потребу у реалізації, яка рано чи пізно проявляється у професійній діяльності.

Самореалізація не відбувається випадково. Вона базується на поєднанні внутрішніх і зовнішніх передумов: прагненні до зростання, конфліктах між бажаннями та можливостями, життєвих труднощах і соціальних вимогах. Важливе значення мають особисті інтереси, цінності, наявність життєвих цілей і взаємодія внутрішньої мотивації з зовнішніми стимулами. [1]

Сімейний статус також впливає на професійну траєкторію: для жінок із стабільним сімейним оточенням робота може відігравати другорядну роль, тоді як для тих, хто забезпечує себе чи сім’ю, професійна діяльність стає пріоритетною. Це дозволяє виділити два типи кар’єрних стратегій – як необхідність або як особисте прагнення.

Професійна самореалізація проявляється на різних рівнях. Найнижчий рівень характеризується пасивністю та відсутністю прагнення до розвитку. Середній рівень передбачає вибіркову активність, залежну від зовнішньої оцінки. Високий рівень поєднує внутрішню мотивацію, творчу ініціативу та усвідомлене управління власним розвитком; іноді це призводить до того, що кар’єра стає пріоритетом у житті. [2]

Процес професійного становлення має вікову динаміку: від наслідування моделей поведінки в дитинстві, через усвідомлений вибір професії в юності, до досягнення майстерності та переосмислення

життєвого шляху у зрілому віці. Кожен етап допомагає накопичити досвід і сформувати стійку професійну ідентичність.

Механізми самореалізації включають самопізнання, самооцінку, самоактуалізацію, самовизначення та саморегуляцію. Самопізнання допомагає усвідомити власні ресурси та обмеження, самооцінка формує поведінкові установки і готовність братися за складні завдання. Самоактуалізація спрямована на реалізацію внутрішніх смислів, самовизначення забезпечує чіткість життєвого шляху, а саморегуляція – стабільність розвитку та адаптацію до змін. [1]

Успішна професійна самореалізація залежить від сукупності внутрішніх (цінності, особистісні якості, мотивація, самосвідомість) та зовнішніх (соціально-економічні умови, культурні норми, підтримка родини) чинників. Родина відіграє особливо важливу роль: підтримка сприяє досягненню успіху, тоді як конфлікти або її відсутність знижують упевненість та емоційну стійкість.

Незважаючи на позитивні зрушення у сфері гендерної рівності, жінки й надалі стикаються з низкою перешкод: нерівний доступ до керівних посад, різниця в оплаті праці, стереотипні уявлення про «чоловічі» та «жіночі» професії, емоційне навантаження через поєднання сімейних та трудових ролей. Додатково вони можуть стикатися з низькою самооцінкою, страхом невдачі, ризиком професійного вигорання та тиском культурних очікувань. [4]

Отже, професійна самореалізація жінки формується на перетині особистісних рис, соціального середовища та культурних норм. Вона стає успішною лише за умови поєднання внутрішньої мотивації, психологічної стійкості та зовнішньої підтримки, що забезпечує рівні можливості та сприятливий простір для розвитку.

Список використаних джерел:

1. Гупаловська В. А. Самореалізація як проблема розвитку особистості у сучасних психологічних дослідженнях. Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ ім. Івана Франка. Дрогобич : Вимір, 2001. Випуск 8. С. 84-94.

2. Куліш В.І. Професійна самореалізація особистості як психологічна проблема. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2009. Випуск 5. С. 235-245.

3. Лавриненко Н.В. Жінка: самореалізація в сім'ї і соціумі. Київ: ВІПОЛ, 2000. 378 с.

4. Стасенкова Т. В. Психологічні проблеми професійної самореалізації жінки. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2020. Вип. 1(20). С. 147-152.

Мудрик Алла
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Професія військовослужбовця є надзвичайно важливою для нашої країни, особливо в умовах сучасної військової агресії з боку росії, порушення територіальної цілісності та значних людських втрат у зоні бойових дій. Військовослужбовці перебувають у постійному стресі, стикаються з емоційними потрясіннями, що робить проблему їхньої соціально-психологічної адаптації після бойових дій вкрай актуальною.

На жаль, нині проблема адаптації військовослужбовців недостатньо досліджена та не отримує належної уваги на державному рівні.

Дослідженням соціально-психологічної адаптації військових займалися такі науковці: Ж. Піаже, Г. Айзенк, Л. Філіпіс, Г. Гартман, Б. Скінер, У. Томас (загальні теорії адаптації); Г. Балл, Ф. Березін, О. Кокун, Т. Титаренко (адаптація військових після бойових дій); Л. Березецько, О. Буряк, М. Гіневський, В. Кондрюкова, О. Числіцька (соціальна адаптація військових); П. Волошина, Н. Марута, Б. Михайлов, О. Сердюк (психологічні аспекти адаптації військових до мирного життя).

Проблема соціально-психологічної адаптації військових є особливо актуальною, оскільки цей процес передбачає активне пристосування людини до нового соціального середовища. Для військовослужбовця призов на службу є серйозним стресовим фактором, оскільки відбувається різка зміна умов життя, соціального оточення, а також з'являється віддаленість від сім'ї та друзів.

Визначення соціально-психологічних чинників адаптації є важливим для психологічного супроводу військових. Під час служби вони проходять першу фазу адаптації – пристосування до бойових умов, а після повернення до цивільного життя відбувається соціально-психологічна реадаптація, що означає повторне звикання до звичайних соціальних умов. [1; 2; 3; 8].

За І. Приступою, перший етап адаптації військовослужбовців триває від чотирьох до шести місяців. У цей період відбувається:

- формування нового світосприйняття.
- набуття військових знань і технічних навичок.
- встановлення міжособистісних відносин з колегами.

Цей етап є одним із найважливіших у розвитку особистості військовослужбовця, але він супроводжується значним психологічним навантаженням. На початку служби військові часто відчувають емоційний дискомфорт, тривожність, пригніченість, що є природною реакцією на різку зміну середовища.

Таким чином, адаптація військовослужбовців є складним процесом, що потребує належної підтримки з боку командування, психологів і соціальних служб як під час служби, так і після повернення до мирного життя.

Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців під час служби характеризується здатністю особистості мобілізувати свої внутрішні ресурси та використовувати особистісні якості завдяки внутрішній підтримці.

Дослідники Л. Доценко та Н. Максименко виділили кілька ключових компонентів адаптації:

1. Психофізіологічний компонент – пов'язаний із пристосуванням до фізичних та психологічних навантажень, що виникають під час служби.
2. Когнітивний компонент – відображає рівень знань і допомагає ефективно адаптуватися до навколишнього середовища.
3. Практичний компонент – включає розвиток необхідних навичок для досягнення цілей та задоволення потреб.
4. Соціально-психологічний компонент – відповідає за встановлення міжособистісних відносин, отримання соціального статусу та інтеграцію у військовий колектив.
5. Соціально-побутовий компонент – стосується вирішення побутових питань, таких як забезпечення житлом та організація вільного часу [4].

Згідно Л. Доценко та Н. Максименко оптимальними особистісними якостями для адаптації військовослужбовців є:

– Низький рівень тривожності – дозволяє адекватно сприймати
– реальність, підвищує стресостійкість і впевненість у своїх силах.
– Низький рівень агресивності – сприяє повазі до колег,
– комунікабельності, відсутності провокування конфліктів та емоційній стриманості.
– Низький рівень фрустрації – допомагає раціонально аналізувати ситуації, зберігати працездатність і правильно визначати цілі.

Таким чином, успішна адаптація військовослужбовців залежить не лише від зовнішніх умов, а й від їхніх внутрішніх ресурсів, психологічної стійкості та сформованих навичок соціальної взаємодії.

Л. Доценко та Н. Максименко виділяють чинники соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, що сприяють успішній адаптації та чинники, що її ускладнюють [4].

Позитивні чинники, що сприяють успішній адаптації:

1. Виробничі чинники – правильна організація робочого процесу, що сприяє комфортній адаптації.
2. Особистісні чинники – психологічні характеристики, тип темпераменту, особливості характеру та його акцентуації.
3. Престижність професії – важливий аспект, що впливає на адаптацію поза межами службової діяльності.

Чинники, що ускладнюють адаптацію:

1. Нові умови проживання.
2. Відсутність знайомих та рідних поруч.
3. Зміна професійної діяльності.
4. Конфлікти з керівництвом або колегами.
5. Низький рівень самореалізації [4].

В. Кондрюкова та І. Слюсар досліджували адаптацію військовослужбовців силових структур після завершення служби. Вони зазначають, що успішність цього процесу залежить від балансу між потребами людини та вимогами соціального середовища. Якщо колишній військовий не знаходить свого місця в суспільстві або стикається з труднощами самореалізації, адаптація може бути значно ускладненою.

Отже, ефективна соціально-психологічна адаптація військовослужбовців вимагає як зовнішньої підтримки (організаційних умов, підтримки близьких), так і внутрішньої стійкості, що включає психологічну гнучкість, самоконтроль і здатність до самореалізації.

Успішність соціально-психологічної адаптації військовослужбовців залежить від як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників життєвого досвіду. Вона визначається за такими критеріями:

– Емоційний стан – рівень фрустрації, здатність контролювати емоції, психічна стійкість.

– Вольові якості – рівень самоконтролю.

– Поведінкові особливості – гнучкість, самоприйняття та здатність приймати інших.

Один із ключових аспектів адаптації – це взаємостосунки військового з рідними. Дослідження Н. Дембицької та Т. Яблонської свідчать, що в процесі реадаптації військові переглядають свої соціальні ролі, поступово відмовляючись від норм і моделей поведінки, які були прийнятними під час служби, але не відповідають цивільному життю.

За даними Л. Бегези, Г. Пріба та Я. Раєвської, характер адаптації залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості, таких як сила волі, здатність долати стресові ситуації, швидкість і стійкість психічних процесів, а також ціннісні орієнтації. Ці чинники значною мірою визначають, наскільки легко військовий інтегрується у цивільне середовище [8].

В. Мозговий вважав, що дослідження соціально-психологічних чинників, які впливають на адаптацію військовослужбовців, є важливим елементом психологічного супроводу. Вивчення цих чинників дозволяє:

1. Визначити основні фактори, які найбільше впливають на адаптацію військових.

2. Створити програму, спрямовану на розвиток ідентифікаційних механізмів особистості для успішного проходження служби.

У своїх дослідженнях він виділив ключові соціально-психологічні чинники, що впливають на військовослужбовців:

– підтримка з боку рідних, товаришів та офіцерів,
– особистісні якості,
– дотримання режиму дня, участь у спортивних і культурних заходах,
– навчання та професійна підготовка,
– робота психолога,
– зустрічі зі священнослужителями [6; 7].

На думку психологів О. Мартинюк, А. Салія та В. Тюріна, соціально-психологічна адаптація полягає у здатності військового ефективно

взаємодіяти як у формально-ділових, так і в неформальних відносинах. Вони вважають, що успішність цього процесу залежить від: дотримання розпорядку дня, знання своїх прав та обов'язків, віку військового, наявності сім'ї.

О. Мельник, досліджуючи вікові особливості адаптації військових, які брали участь у бойових діях, виділив низку індивідуальних та соціально-психологічних чинників, що впливають на їхню адаптацію. Серед них:

– Психологічне благополуччя – переживання за власне життя, що впливає на адаптаційні процеси, а також здатність сприймати світ з позитивної точки зору.

– Копінг-стратегії – можливість взаємодії військового із ситуацією, його реакція на події та використання власних ресурсів.

– Життєстійкість – здатність ефективно діяти в стресових умовах.

– Ризильєнтність – вміння справлятися з негативними емоціями, що виникають у травматичних ситуаціях, для запобігання дезадаптації. Також передбачає використання навичок посттравматичного зростання у мирному житті.

Посттравматичне зростання – позитивні зміни, що відбуваються після кризових ситуацій, переоцінка власних цінностей і життєвих пріоритетів, формування нових смислів та можливість бачити переваги життя.

Результатом успішної соціально-психологічної адаптації є сформована адаптованість особистості, що забезпечує:

– безконфліктне та продуктивне виконання професійних обов'язків,
– задоволення соціальних потреб,
– конструктивне ставлення до соціальних очікувань,
– можливості для самореалізації та творчості [5].

Є. Гуманна підкреслює, що важливим чинником успішної адаптації військових як у службі, так і в цивільному житті є стресостійкість та емоційно-вольова саморегуляція. За її словами, низький рівень вольової регуляції в умовах професійної діяльності, що вимагає високої відповідальності та подолання стресу, може призвести до: порушення координації рухів, розгубленості, уповільнення реакцій, зниження критичного мислення, розладів сприйняття та уваги, дезорієнтації у часі та просторі.

Таким чином, розвиток стресостійкості та навичок саморегуляції є критично важливими для ефективної адаптації військових до бойових умов і мирного життя.

Дія стресу для військовослужбовця вимагає енергетичних затрат для організму. Тому й під дією стресових ситуацій вимагається від військовослужбовця витримка, емоційна стійкість та опірність до стресових ситуацій. Є Гуменна у своїй праці описала, як стрес діє на організм, а також як негативно впливає на виконання завдань військовослужбовцем: «через стрес відбуваються зміни у вищій нервовій діяльності в сторону збудження або гальмування, все залежить від індивідуальних особливостей індивіда. Стресори негативно діють на організм та викликають, посилення пульсу, підвищення рівня адреналіну в крові та призводить до виснаження

організму, а також до зниження активності і нездатності приймати важливих рішень», тому й військовослужбовцям потрібно розвивати стресостійкість, щоб незважаючи на різні стресові ситуації, особистість вміє швидко реагувати на різні кризові умови діяльності.

Список використаних джерел:

1. Буряк О. О., Гіневський М. І. Соціальна адаптація армії України до нових умов існування. Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. 2014. Випуск 4. С. 160-166.
2. Варламов Д. О. Медико-соціальні проблеми професійного стресу у військовослужбовців миротворчих контингентів Збройних Сил України. Військова медицина України. 2003. Т. 3, № 3–4. С. 105–109.
3. Волик О. М. Соціальний та духовний комфорт військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України. Військова медицина України. 2002. Т. 2, № 1. С. 92–94.
4. Доценко Л., Максименко Н. Психологічні чинники адаптації військовослужбовців строкової служби в умовах військової частини. Вісник Національного університету оборони України. 2019. № 2 (52). С. 49 – 55.
5. Мельник О. Вікові особливості адаптації учасників бойових дій. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія . Психологічні науки. Вип. 2. 2019 С.71.
6. Мозговий В. І. Дослідження поняття психологічного супроводу військовослужбовців на різних етапах службової діяльності. Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Психологія». 2018. № 63. С. 58–63.
7. Мозговий В. І. Соціально-психологічні чинники , що впливають на адаптацію військовослужбовців строкової служби. Вісник Харківського національного університету ім. Каразіна В.Н. Серія: Психологія. Випуск № 62. 2017 С.
8. Пріб Г. А. Бегеза Л. Є. Раєвська Я. М. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців/ветеранів : проблематика вивчення. Габітус. Вип.35. 2022 С. 159-162.

Мурр-Гроголь Елліс
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Павлюк Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Соціальна сфера є однією з ключових галузей професійної діяльності, у якій фахівці перебувають у зоні ризику виникнення синдрому емоційного вигорання. Щоденна робота соціальних працівників тісно пов’язана з інтенсивною комунікацією та взаємодією з різними категоріями населення. Важливу роль у формуванні вигорання відіграють складні й напружені міжособистісні стосунки в системі «людина – людина»: між спеціалістом і

клієнтом, між керівником та підлеглими під час вирішення конфліктів, між професійною самооцінкою працівника та ставленням до нього колег.

Проблематика синдрому емоційного вигорання активно вивчалася як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Вперше цей феномен описав у 1974 році психіатр Х. Фрейденберг, охарактеризувавши стан осіб, які надають допомогу в умовах інтенсивної взаємодії з пацієнтами та перебувають у постійно напруженій емоційній атмосфері. Подальший розвиток дослідження проблеми знайшов відображення у працях вітчизняних і закордонних учених, що розкривали сутність, структуру та діагностичні підходи до вивчення вигорання (Х. Фрейденберг, У. Шуфелі, К. Маслач, В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Максименко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, М. Смульсон, Т. Форманюк, Т. Зайчикова, А. Юр'єв, І. Кущ, М. Буриш, Н. Левицька, О. Старченкова та ін.). Певні аспекти синдрому досліджувалися серед представників різних професійних груп: медичних працівників (Г. Каплан, Г. Робертс, Б. Дж. Седок, В. Семеніхіна, К. Черніс та ін.), соціальних працівників (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, А. Хакней та ін.)

Згідно з результатами вітчизняних досліджень, найбільш уразливими до розвитку синдрому емоційного вигорання є представники професій, діяльність яких передбачає інтенсивну комунікацію з людьми, – лікарі, педагоги, психологи, соціальні працівники, рятувальники, співробітники правоохоронних органів. Встановлено, що майже 80% працівників соціальної сфери мають ті чи інші ознаки вигорання; у 7,8% випадків спостерігається виражена форма синдрому, що може зумовлювати психосоматичні та психовегетативні розлади. Інші дослідження засвідчують: у близько 73% представників цієї професійної групи простежуються різні рівні прояву синдрому, а приблизно у 5% фіксується фаза виснаження, яка виражається у відчутті емоційного спустошення, соматичних і вегетативних порушеннях.

Американські науковці К. Маслач і С. Джексон підкреслюють, що найбільший ризик виникнення «професійного вигорання» характерний для комунікативних спеціальностей, де основним змістом праці є міжособистісна взаємодія [6].

Аналіз різних наукових підходів до цього феномену свідчить, що найчастіше його розглядають як поступову втрату енергетичного ресурсу – емоційного, когнітивного й фізичного. Це проявляється у вигляді симптомів емоційного та інтелектуального виснаження, фізичної втоми, відчуження від професійної діяльності та зниження задоволення від неї [1; 2; 3; 4; 5].

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення психологічних особливостей прояву синдрому емоційного вигорання у працівників соціальної сфери.

Дослідження проводилося на базі Департаменту соціальної політики Луцької міської ради, Центру надання адміністративних послуг у місті Луцьку та Центру надання адміністративних послуг Луцького району. У вибірці взяли участь 54 особи віком від 23 до 52 років.

З метою досягнення поставленої мети дослідження був застосований комплекс психодіагностичних методик, які пройшли апробацію в українських умовах та мають задовільні психометричні характеристики.

У дослідженні ми використовували такі методики: методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко); методика оцінки самооцінки емоційних станів (А. Уессман, Д. Рікс); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко); методика CISS (Coping Inventory for Stressful Situations) (Endler, Parker, 1990).

У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження було всебічно проаналізовано психологічні чинники емоційного вигорання працівників соціальної сфери та визначено особистісні ресурси, що запобігають його розвитку.

Визначено, що структура синдрому включає три фази – напруження, резистенцію та виснаження, які проявляються у вигляді тривоги, депресивності, емоційного дефіциту, редукції професійних обов'язків та відчуження від клієнтів [1; 2; 3; 4; 5].

Емпіричний аналіз засвідчив, що більшість опитаних працівників мають середній рівень сформованості емоційного вигорання, що свідчить про наявність помірних ознак психоемоційного виснаження без критичного порушення професійного функціонування. Найбільш вираженими є такі симптоми, як переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою та загнаність у клітку, що відображає суб'єктивне відчуття внутрішнього тиску та обмеженості професійних можливостей.

Виявлено, що високі показники за шкалами тривоги, депресії та емоційного реагування суттєво корелюють із фазою напруження та виснаження, тобто емоційна нестабільність і внутрішня напруга є предикторами вигорання. Натомість емоційна врівноваженість, піднесений настрій і впевненість у собі виконують буферну функцію, знижуючи ризик формування хронічного стресу.

Аналіз емпатійних каналів показав, що оптимальний рівень раціональної емпатії є профілактичним чинником вигорання, оскільки допомагає утримувати професійну дистанцію та регулювати емоційні реакції. Водночас надмірна емоційна емпатія, поєднана зі слабким самоконтролем, підвищує ризик афективного виснаження.

Доведено, що ефективні копінг-стратегії виступають ключовим ресурсом протидії вигоранню. Зокрема, проблемно-орієнтований копінг сприяє конструктивному вирішенню складних ситуацій і зниженню рівня напруження, тоді як емоційно-орієнтований і уникальний копінг посилюють симптоми вигорання, формуючи неадаптивні захисні механізми.

Встановлено наявність значущих кореляцій між фазами емоційного вигорання та показниками емоційного стану й емпатії. Так, високий рівень тривоги та пригніченості позитивно пов'язаний із редукцією професійних обов'язків і емоційною відчуженістю, тоді як енергійність і впевненість у собі корелюють із нижчими показниками вигорання.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у поглибленому вивченні взаємозв'язків між емоційним вигоранням і широким колом

особистісних, мотиваційних та соціально-психологічних чинників. Подальші дослідження мають бути спрямовані на формування інтегративної моделі, яка поєднує індивідуальні, емоційно-копінгові та організаційно-психологічні чинники, що визначають стійкість фахівців соціальної сфери до професійного виснаження.

Список використаних джерел:

1. Брецко І. І. Психоемоційне вигорання особистості: теоретико-методологічні аспекти. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. Х. : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 16. Київ. 2010. 79 с.
2. Брецко І. І. Психологічна симптоматика емоційного вигорання особистості. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський. 2011. 119 с.3. Вакуліч Т. М. Психологічні особливості поведінки підлітків у мережі Інтернет. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2006. Т. VIII, Вип. 2. С.41–47.
3. Карамушка Л. М. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України : монографія. Київ - Кам'янець-Подільський. 2006, 2015. 254 с.
4. Міщенко М. С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «діагностика рівня емоційного вигорання. Young Scientist. № 4 (19). 2015. 103–105.
5. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. Professional burnout: Recent developments in the theory and research. Washington. 2018. 19–32.

Мусій Любов
здобувачка освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ЦЕНТРІВ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна освітня система України переживає період трансформації, пов'язаний із впровадженням інклюзивного навчання та реформуванням системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду передбачає розвиток центрів денного перебування, які забезпечують комплексний супровід дітей у природному соціальному середовищі [1]. Водночас реалізація інклюзивної освіти неможлива без фахівців, які володіють не лише професійними компетенціями, але й достатніми психологічними ресурсами для роботи в умовах підвищеного емоційного навантаження. Професійна діяльність педагогів та фахівців, які працюють з дітьми з

особливими потребами, характеризується специфічними викликами: необхідністю постійної емоційної залученості, складністю поведінкових проявів дітей, частими ситуаціями фрустрації через повільну динаміку прогресу, що створює ризики професійного вигорання та вторинної травматизації [2; 3].

За таких обставин психологічна резильєнтність набуває критичного значення як ключовий особистісний ресурс, що визначає здатність фахівців не лише витримувати хронічний професійний стрес, але й зберігати ефективність діяльності, емоційну стабільність та здатність бути емпатійними до дітей навіть у найскладніших обставинах. Психологічна резильєнтність розглядається сучасною наукою як динамічна здатність особистості успішно адаптуватися до несприятливих обставин, мобілізуючи внутрішні та зовнішні ресурси [4; 5]. Г.П. Лазос підкреслює еволюцію концепту резильєнтності від первісного розуміння як вродженої характеристики до сучасного трактування як складної системи взаємопов'язаних компонентів, що включає когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-смислові аспекти [6]. О.М. Кокун у своїй монографії розглядає життєстійкість і резильєнтність як близькі, але не тотожні конструкти: життєстійкість стосується установок особистості, тоді як резильєнтність фокусується на динамічних процесах адаптації та відновлення після стресу [7]. Для фахівців допомагаючих професій резильєнтність є не просто бажаною характеристикою, а критично важливою умовою збереження професійної ефективності у довгостроковій перспективі.

Дослідження професійного вигорання у педагогів інклюзивної освіти демонструють високу поширеність цього феномену. Г. Зварич та В. Мойсеюк виявили, що від 40% до 60% фахівців мають ознаки емоційного виснаження та деперсоналізації, що негативно впливає на якість їхньої роботи [8]. Особливо вразливими є фахівці з перфекціонізмом, труднощами встановлення професійних меж, відсутністю адекватної підтримки. Тривала робота в умовах емоційної залученості до страждання дітей може призводити до вторинної травматизації, коли фахівець починає відчувати симптоми, подібні до посттравматичного стресу [9]. Водночас дослідження підтверджують, що резильєнтні фахівці демонструють вищу стресостійкість, нижчий рівень вигорання, кращу якість взаємодії з дітьми та більшу задоволеність роботою [10]. Критично важливою є роль організаційних чинників: доступність супервізії та спеціалізованої підготовки суттєво впливає на рівень резильєнтності та професійного здоров'я фахівців [11].

Зв'язок між резильєнтністю фахівця та якістю підтримки дітей є критично важливим, хоча часто недооціненим аспектом. Я.О. Гошовський підкреслює, що ревіталізація дитини з особливими потребами значною мірою залежить від ревіталізаційного потенціалу фахівця [12]. Фахівець у стані виснаження не може бути ефективним агентом розвитку для дитини. Навпаки, резильєнтний фахівець здатний надихати дитину, створювати атмосферу надії та можливості, що є критично важливим для її розвитку.

Діти з особливими потребами надзвичайно чутливі до емоційного стану дорослих – вони відчувають, коли педагог працює формально, без справжньої залученості, і це впливає на їхню готовність довіряти та співпрацювати.

Метою нашого емпіричного дослідження було виявлення та аналіз взаємозв'язку психологічної резильєнтності з професійним благополуччям та ефективністю діяльності педагогів і фахівців центрів денного перебування, що працюють з дітьми з особливими потребами. Дослідження проводилося на базі двох комунальних установ надання соціальних послуг та реабілітації Львівської та Волинської областей. У дослідженні взяли участь 50 фахівців: педагоги (46%), вихователі (28%), асистенти педагогів (16%) та асистенти вихователів (10%). За статтю вибірка включала 88% жінок та 12% чоловіків, середній вік становив 38,4 роки. За досвідом роботи учасники розподілялися від початківців (до 2 років – 16%) до досвідчених фахівців (понад 10 років – 18%), з найбільшою групою у діапазоні 5-10 років досвіду (36%).

Використовувався комплекс стандартизованих психодіагностичних методик: шкала психологічної резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC-10) в адаптації З.О. Кіреєвої, О.С. Односталко та Б.В. Бірона [13], опитувальник професійного вигорання Maslach Burnout Inventory для оцінки емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень, шкала вторинного травматичного стресу, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, тест життєстійкості С. Мадді, авторський опитувальник оцінки ефективності професійної діяльності та якості підтримки дітей з особливими потребами. Додатково проведено 10 глибинних напівструктурованих інтерв'ю для поглиблення розуміння кількісних даних. Статистична обробка здійснювалася за допомогою IBM SPSS Statistics 26.0 з використанням описової статистики, кореляційного аналізу за методом Пірсона, порівняльного аналізу за t-критерієм Стьюдента та U-критерієм Манна-Уітні, множинного регресійного аналізу.

Аналіз рівня психологічної резильєнтності виявив значну варіативність у вибірці: низький рівень мали 28% фахівців (12-22 бали), середній – 44% (23-30 балів), високий – 28% (31-38 балів), при середньому значенні 26,8 балів (SD=6,4). Найвищі середні бали фахівці демонстрували за твердженнями про здатність адаптуватися до змін (M=3,2; SD=0,9) та досягати цілей незважаючи на перешкоди (M=3,1; SD=0,8), що вказує на високу адаптивність та цілеспрямованість. Водночас найнижчі бали виявлено за здатністю бачити гумористичну сторону речей (M=2,1; SD=1,1) та зберігати ясність мислення під тиском (M=2,3; SD=1,0), що свідчить про дефіцит гумору як копінг-стратегії та труднощі з підтримкою когнітивної ясності в стресових ситуаціях.

Результати діагностики професійного вигорання виявили тривожну картину: високий рівень емоційного виснаження мали 40% фахівців (M=24,6; SD=8,3), високу деперсоналізацію – 24% (M=9,8; SD=5,2), високу редукцію особистих досягнень – 32% (M=32,4; SD=7,9). Інтегративний аналіз показав, що лише 18% фахівців не мають ознак вигорання, 28%

перебувають у зоні ризику, 36% мають помірне вигорання, 18% – глибоке вигорання. Таким чином, понад половина фахівців (54%) мають клінічно значущі ознаки професійного вигорання. Симптоми вторинної травматизації клінічно значущого рівня виявлено у 32% фахівців (M=32,8; SD=11,6), що підтверджує реальність ризику вторинної травматизації від систематичного емоційного контакту з травматичним досвідом дітей.

Аналіз динаміки показників залежно від професійних характеристик виявив важливі закономірності. Фахівці з досвідом 2-5 років демонстрували найнижчі показники резильєнтності (M=24,8; SD=6,2) та найвищі показники вигорання: емоційне виснаження (M=27,9; SD=7,8), деперсоналізація (M=11,6; SD=5,4), що вказує на кризовий період професійної адаптації, коли ідеалізм початкового періоду зіткнувся з реальністю складнощів професії. Натомість фахівці з досвідом понад 10 років демонстрували найвищі показники резильєнтності (M=29,2; SD=7,3) та відносно помірні показники вигорання, що може відображати ефект «виживання найсильніших» – фахівці з достатньою резильєнтністю залишаються у професії, тоді як інші залишають її на ранніх етапах.

Критично важливими виявилися організаційні чинники. Фахівці зі спеціалізованою підготовкою демонстрували вищу резильєнтність (M=29,1; SD=6,0) порівняно з фахівцями без спеціалізації (M=25,3; SD=6,2), відмінності статистично значущі (t=2,08; p=0,043). Вони також мали нижчі показники емоційного виснаження (M=21,4 vs M=26,5; t=2,15; p=0,037) та деперсоналізації (M=7,9 vs M=11,1; t=2,09; p=0,042), що підтверджує важливість спеціалізованої підготовки для роботи з дітьми з особливими потребами. Ще більш драматичними виявилися відмінності між групами залежно від доступності супервізії. Фахівці з регулярною супервізією (n=12) демонстрували середню резильєнтність 31,4 (SD=5,2), емоційне виснаження 18,9 (SD=5,8), деперсоналізацію 6,2 (SD=3,4), вторинну травматизацію 26,3 (SD=8,2). Фахівці без доступу до супервізії (n=19) мали резильєнтність 23,8 (SD=6,1), емоційне виснаження 28,7 (SD=8,1), деперсоналізацію 12,4 (SD=5,2), вторинну травматизацію 38,2 (SD=10,4). Відмінності між групами статистично значущі за всіма показниками (p<0,01), що переконливо демонструє протективну роль супервізії.

Кореляційний аналіз підтвердив центральну роль резильєнтності у професійному функціонуванні фахівців. Виявлено сильні негативні зв'язки резильєнтності з емоційним виснаженням (r=-0,62; p<0,001), деперсоналізацією (r=-0,48; p<0,001), вторинною травматизацією (r=-0,56; p<0,001) та сильні позитивні зв'язки з життєстійкістю (r=0,71; p<0,001), психологічним благополуччям (r=0,68; p<0,001). Особливо важливими є виявлені зв'язки з показниками професійної ефективності: інтегративний показник ефективності корелює з резильєнтністю на рівні r=0,69 (p<0,001), що є одним з найважливіших результатів дослідження. Серед окремих аспектів ефективності найсильніші кореляції виявлено з здатністю витримувати повільний прогрес дитини (r=0,61; p<0,001), задоволеністю професійними досягненнями (r=0,63; p<0,001) та креативністю у пошуку індивідуальних підходів (r=0,58; p<0,001).

Множинний регресійний аналіз методом покрокової регресії виявив п’ять значущих предикторів професійної ефективності. На першому кроці у модель була включена психологічна резильєнтність як найбільш потужний предиктор (β=0,42; t=4,86; p<0,001), що пояснює 47,6% дисперсії ефективності. На подальших кроках додалися редукція особистих досягнень (β=0,28; p=0,001), деперсоналізація (β=-0,22; p=0,006), доступність супервізії (β=0,19; p=0,014) та життєстійкість (β=0,16; p=0,034). Фінальна регресійна модель є статистично значущою (F(5,44)=18,47; p<0,001) та пояснює 67,8% дисперсії ефективності професійної діяльності, що є дуже високим показником та вказує на те, що виявлені предиктори справді є ключовими чинниками професійної ефективності фахівців.

Порівняльний аналіз груп з різним рівнем резильєнтності виявив драматичні відмінності у професійній ефективності та благополуччі (Табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння показників професійного функціонування у групах з різним рівнем резильєнтності

Показник	Низька рез. (n=14) M(SD)	Висока рез. (n=14) M(SD)	Різниця (%)	F	p
Ем. виснаження	32,4 (7,8)	17,6 (6,2)	-45,7%	18,64	<0,001
Деперсоналізація	14,2 (4,8)	5,8 (3,6)	-59,2%	16,28	<0,001
Ос. досягнення	26,4 (6,8)	38,6 (7,2)	+46,2%	14,92	<0,001
Втор. травма	42,6 (10,2)	24,2 (8,4)	-43,2%	17,46	<0,001
Псих. благопол.	278,1 (42,6)	368,9 (46,8)	+32,7%	19,82	<0,001
Життєстійкість	58,4 (12,6)	96,8 (16,2)	+65,8%	26,34	<0,001
Проф. ефектив.	2,84 (0,58)	4,38 (0,42)	+54,2%	32,45	<0,001

Фахівці з високою резильєнтністю демонструють статистично значущо кращі показники за всіма параметрами порівняно з фахівцями з низькою резильєнтністю. Особливо вражаючою є різниця у професійній ефективності: фахівці з високою резильєнтністю демонструють на 54% вищу ефективність (M=4,38 vs M=2,84; p<0,001), що емпірично підтверджує прямий вплив резильєнтності на якість підтримки дітей з особливими потребами.

Якісний аналіз глибинних інтерв’ю дозволив розкрити суб’єктивний досвід резильєнтності та її вплив на професійну діяльність. Резильєнтні фахівці описували здатність справлятися зі стресом, що дозволяє залишатися присутніми для дітей: «Навіть коли у мене важкий день, я можу відокремити свої проблеми від роботи з дитиною, зосередитися на ній повністю». Вони підкреслювали здатність бачити можливості там, де інші бачать обмеження: «З цим хлопчиком ніхто не міг знайти підхід, але я продовжувала пробувати різні способи, і врешті знайшла те, що працює». Фахівці з низькою резильєнтністю та високим вигоранням описували, як виснаження підриває їхню ефективність: «Знаю, що маю бути креативною, але просто немає енергії, роблю те, що звикла, навіть якщо це не дуже

працює». Ці якісні дані підтверджують та ілюструють кількісні результати про зв'язок резильєнтності з професійною ефективністю.

На основі результатів дослідження була розроблена та апробована комплексна Програма розвитку психологічної резильєнтності, що включає 12 основних зустрічей (36 годин) та 6 зустрічей підтримки (18 годин) протягом 9 місяців. Програма охоплює всі компоненти резильєнтності: когнітивний (когнітивна реструктуризація, оптимізм), емоційний (емоційна регуляція, усвідомленість, самоспівчуття), поведінковий (встановлення меж, стратегії відновлення), соціальний (пошук підтримки) та ціннісно-смисловий (професійні цінності, сенс). Апробація програми з експериментальною групою (n=20) порівняно з контрольною групою (n=20) виявила статистично значущі позитивні ефекти: підвищення резильєнтності на 21,4% (Cohen's d=0,94), зниження емоційного виснаження на 29,1% (d=-0,96), деперсоналізації на 33,3% (d=-0,74), вторинної травматизації на 21,6% (d=-0,70), підвищення психологічного благополуччя на 14,6% (d=1,01) та професійної ефективності на 17,2% (d=1,04). Всі зміни є статистично значущими ($p<0,001$) з великим розміром ефекту, зберігаються протягом 6-місячного періоду підтримки. Високі показники задоволеності учасників (M=4,6 за 5-бальною шкалою) підтверджують дієвість програми [14].

Таким чином, результати дослідження переконливо підтверджують центральну роль психологічної резильєнтності у професійному функціонуванні педагогів і фахівців центрів денного перебування. Резильєнтність виступає як потужний протективний чинник щодо професійного вигорання та вторинної травматизації, підтримує психологічне благополуччя та є найбільш значущим предиктором професійної ефективності. Критично важливими є організаційні чинники: спеціалізована підготовка та доступність супервізії суттєво впливають на резильєнтність та професійне здоров'я фахівців. Не існує єдиного «правильного» шляху до резильєнтності – різні люди можуть розвивати резильєнтність через різні механізми залежно від їхніх індивідуальних характеристик, життєвого досвіду, контексту. Для практики це має важливе значення: програми розвитку резильєнтності мають бути гнучкими, персоналізованими, пропонувати різноманітні стратегії та дозволяти кожному фахівцю знайти ті підходи, які працюють саме для нього [15]. Резильєнтність фахівця безпосередньо впливає на якість підтримки дітей з особливими потребами, що робить її розвиток не лише питанням турботи про здоров'я фахівців, але й етичним імперативом для забезпечення якості послуг. Розроблена програма розвитку резильєнтності довела високу ефективність і може бути рекомендована для впровадження у різних організаціях системи інклюзивної освіти та соціальних послуг.

Список використаних джерел:

1. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р

2. Басюк Л., Василевська О., Волошина О. Психологічні стратегії адаптації ветеранів до мирного життя після повернення із зони бойових дій. Перспективи та

інновації науки. Серія «Психологія». 2025. № 1(47). С. 1356-1373. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-1356-1373

3. Зварич Г., Мойсеюк В. Професійне вигорання фахівців дошкільної освіти: характерні особливості. Освітологічний дискурс. 2024. № 1. С. 214–227.

4. Адаменко Л.С. Актуальні підходи до проблеми дослідження психічної резильєнтності. Вісник Національного університету оборони України. 2021. Вип. 58(5). С. 5–13. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-58-5-5-13

5. Дзюнь Х.Б. Резильєнтність у вимірі психологічних досліджень: теоретико-методологічні підходи. Габітус. 2024. № 64. С. 16-20. URL: http://habitus.od.ua/journals/2024/64-2024/4.pdf

6. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія. 2018. № 14. С. 26–64. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf

7. Кокун О.М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/1/Монографія_Кокун.pdf

8. Зварич Г., Мойсеюк В. Професійне вигорання фахівців дошкільної освіти: характерні особливості. Освітологічний дискурс. 2024. № 1. С. 214–227.

9. Лазос Г.П. Психологи і війна: зміна парадигми надання психологічної/психотерапевтичної допомоги та резильєнтність фахівця. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. № 3-4 (27). С. 37-47. URL: https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.3

10. Мешко О.І., Мешко Г.М. Резильєнтність як чинник професійного благополуччя педагога. Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія». 2025. № 2(48). С. 1627–1637. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1627-1637

11. Мойсеюк В.П., Столяренко О.Б., Жиляк Н.В. Наукові основи формування резильєнтності соціальних працівників і психологів. Інклюзія і суспільство. 2025. № 1. С. 100-106. DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-12

12. Ревіталізація дітей з особливими потребами: монографія / За заг. ред. проф. Гошовського Я.О. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. 360 с.

13. Кіреєва З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). Габітус. 2020. Вип. 14. С. 110-116. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/14-2020/19.pdf

14. Карпенко Є.В. Розвиток резильєнтності особистості засобами позитивної психотерапії. Габітус. 2025. Вип. 75. Т. 1. С. 218-223. DOI https://doi.org/10.32782/hbts.75.1.36

15. Сіпко Л. О. Іванашко О. Є. Поліваріантність факторів особистісної резильєнтності та її вплив на академічну успішність учасників освітнього процесу. *Актуальні питання у сучасній науці: журнал.* 2024. № 8(26) 2024. С. 954- 970. URL: DOI:10.52058/2786-6300-2024-8(26)-954-969

Надрага Юрій
здобувач освіти ОС Магістр ОП Клінічна психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Павлюк Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОТИДІЇ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Проблема професійного вигорання педагогічних працівників набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану, коли викладачі змушені функціонувати в ситуації хронічного стресу, невизначеності та власного травматичного досвіду при збереженні повного обсягу професійних обов'язків та необхідності емоційної підтримки студентів [9; 12; 13]. Особливо вразливою категорією є викладачі медичного профілю, які стикаються зі специфічними професійними стресорами: високою відповідальністю за якість підготовки майбутніх медиків, необхідністю поєднання викладання з клінічною практикою, емоційною напруженістю роботи з темами страждання та смерті. За даними міжнародних досліджень, рівень емоційного вигорання серед викладачів медичних закладів освіти становить від 40% до 60%, що значно перевищує показники інших професійних груп [17]. Водночас сучасні дослідження все більше акцентують увагу на позитивних аспектах психологічного функціонування в екстремальних умовах, зокрема на феномені резильєнтності як здатності особистості не лише витримувати стрес, але й використовувати складні обставини для власного зростання [3; 5; 8].

Резильєнтність як динамічний процес позитивної адаптації в умовах значної загрози виступає потужним психологічним ресурсом, що дозволяє викладачам підтримувати професійне благополуччя попри множинні стресори. Лазос Г.П. підкреслює, що резильєнтність не є вродженою характеристикою, а формується та розвивається протягом життя через взаємодію індивідуальних, сімейних та соціальних факторів [5, с. 28]. Структура резильєнтності включає когнітивний компонент (гнучкість мислення, оптимістичний атрибутивний стиль), емоційний компонент (регуляція емоцій, толерантність до невизначеності), поведінковий компонент (активні копінг-стратегії) та соціальний компонент (використання соціальної підтримки) [8; 10]. Кокун О.М. обґрунтовує розуміння резильєнтності як інтегративної властивості особистості, що забезпечує здатність ефективно функціонувати в екстремальних умовах через мобілізацію внутрішніх і зовніших ресурсів, причому резильєнтність проявляється не лише у здатності витримувати стрес, але й у спроможності трансформувати негативний досвід у ресурс для особистісного зростання [3, с. 87].

Емоційне вигорання характеризується трикомпонентною структурою: емоційне виснаження (хронічна втома, відчуття спустошеності), деперсоналізація (цинічне ставлення до студентів), редукція особистісних досягнень (негативна оцінка власної компетентності) [12]. Ткаченко І. та Безцінна К. виділяють специфічні фактори ризику для педагогів: надмірне навантаження, емоційна напруженість взаємодії зі студентами, брак автономії, недостатня оплата праці, організаційна невизначеність [12, с. 97-98]. В умовах воєнного стану ці стресори посилюються власним травматичним досвідом війни, постійною тривогою через загрозу безпеці, необхідністю працювати в умовах блекаутів, що створює кумулятивний ефект стресового навантаження.

Теоретичні моделі взаємозв'язку резильєнтності та емоційного вигорання базуються на уявленні про резильєнтність як буферний фактор, що модерує вплив стресорів на психологічне благополуччя. Згідно з моделлю «стресор-буфер», резильєнтність трансформує сприйняття стресових ситуацій, змінює когнітивну оцінку загрози та власних ресурсів, що призводить до формування адаптивної відповіді замість дезадаптивної реакції вигорання [14]. Чиханцова О.А. підкреслює, що резильєнтність функціонує як особистісний ресурс саме в ситуаціях невизначеності, дозволяючи підтримувати відчуття контролю навіть тоді, коли обставини є непередбачуваними [14, с. 57]. Теорія збереження ресурсів С. Хобфолла розглядає резильєнтність як мета-ресурс, що забезпечує здатність особистості ефективно використовувати наявні ресурси, захищати їх від виснаження та швидко відновлювати втрачені ресурси через активізацію адаптивних копінг-стратегій [15, с. 574-575].

Механізми протективного впливу резильєнтності реалізуються на кількох рівнях. На когнітивному рівні резильєнтність забезпечує формування адаптивних атрибуцій професійних труднощів, когнітивну гнучкість у пошуку рішень, здатність переосмислювати цілі відповідно до обставин [10, с. 2180]. На емоційному рівні резильєнтність проявляється через розвинені навички емоційної регуляції та здатність зберігати доступ до позитивних емоцій навіть у стресових умовах, що створює емоційний буфер проти виснаження [8, с. 419]. На поведінковому рівні резильєнтність сприяє використанню проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, що дозволяє зменшити об'єктивну стресогенність ситуації [1, с. 25]. Соціальна підтримка як компонент резильєнтності запобігає соціальній ізоляції, характерній для вигорання, причому не стільки кількість соціальних контактів, скільки їх якість визначають протективний ефект [13, с. 86].

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні, емпіричному дослідженні та експериментальній перевірці ефективності програми розвитку резильєнтності як чинника протидії емоційному вигоранню викладачів медичного інституту в умовах воєнного стану. Дослідження проводилося на базі КЗВО «Волинський медичний інститут» протягом 2024-2025 навчального року. Вибірку склали 48 викладачів клінічних та теоретичних дисциплін віком від 28 до 62 років (M=44.3±9.6), педагогічний стаж варіювався від 3 до 38 років (M=16.8±8.4). Викладачі

клінічних дисциплін становили 58.3% (n=28), теоретичних дисциплін – 41.7% (n=20), причому 78.6% викладачів клінічних дисциплін поєднували педагогічну діяльність з клінічною практикою.

Методичний інструментарій включав валідизовані психодіагностичні методики: Шкала резильєнтності CD-RISC-10 в адаптації З.О. Кіреєвої, О.С. Односталко, Б.В. Бірон [2], Опитувальник емоційного вигорання MBI, Опитувальник копінг-стратегій для виявлення проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого копінгу та копінгу уникнення [6], Шкала професійної самоефективності викладача, авторська анкета виявлення професійних стресорів викладачів медичного інституту в умовах воєнного стану. Математико-статистична обробка даних включала описову статистику, кореляційний аналіз за r-Пірсона, множинний регресійний аналіз, t-критерій Ст'юдента для незалежних та залежних вибірок.

Результати діагностики виявили середній рівень резильєнтності викладачів (M=26.8±6.4 бала) з значною варіативністю індивідуальних показників. Розподіл за рівнями показав, що 50.0% викладачів мають середній рівень резильєнтності, 27.1% демонструють низький рівень (група ризику), 22.9% мають високий рівень. Показники емоційного вигорання є тривожними: середній рівень емоційного виснаження становить 24.6±8.2 бала, деперсоналізації – 9.8±4.6 бала, редукції особистісних досягнень – 32.4±7.8 бала. Аналіз розподілу виявив, що 37.5% викладачів демонструють високий рівень емоційного виснаження, 25.0% – високу деперсоналізацію, 29.2% – високу редукцію особистісних досягнень, що підтверджує масштаб проблеми професійного вигорання в досліджуваній вибірці.

Найбільш стресогенними факторами професійної діяльності виявилися надмірне робоче навантаження (M=4.38±0.68), необхідність підтримувати студентів у стресі (M=4.12±0.74), власний травматичний досвід війни (M=3.96±1.12), що підтверджує специфіку професійного функціонування в умовах воєнного стану. Порівняльний аналіз виявив, що викладачі клінічних дисциплін демонструють статистично значущо вищі показники емоційного виснаження порівняно з викладачами теоретичних дисциплін (26.8±8.4 проти 21.4±7.2, t=2.38, p<0.05) та нижчу професійну самоефективність (4.52±1.24 проти 5.34±1.02, t=2.48, p<0.05). Викладачі, що поєднують педагогічну діяльність з клінічною практикою, виявляють ще більш виражені показники вигорання (емоційне виснаження 28.6±7.8 проти 21.2±7.4, t=3.42, p<0.01) та нижчу резильєнтність (24.2±6.4 проти 29.0±5.8, t=2.82, p<0.01), що вказує на подвійне професійне навантаження як значний фактор ризику.

Кореляційний аналіз підтвердив статистично значущі негативні зв'язки резильєнтності з компонентами емоційного вигорання. Найсильніший зв'язок виявлено між резильєнтністю та емоційним виснаженням (r=-0.64, p<0.01), помірний з деперсоналізацією (r=-0.52, p<0.01), позитивний з редукцією особистісних досягнень (r=0.58, p<0.01), що вказує на нижчу редукцію у резильєнтних викладачів. Резильєнтність позитивно корелює з проблемно-орієнтованим копінгом (r=0.62, p<0.01) та професійною самоефективністю (r=0.68, p<0.01), негативно – з копінгом уникнення (r=

-0.58, p<0.01), що розкриває механізми її протективного впливу через сприяння використанню адаптивних копінг-стратегій. Множинний регресійний аналіз підтвердив предикторну роль резильєнтності щодо емоційного вигорання. Для емоційного виснаження регресійна модель виявилася статистично значущою ($F(3,44)=35.18$, $p<0.001$, $R^2=0.596$) з предикторами: самоефективність ($\beta=-0.64$, $p<0.001$, $\Delta R^2=41.0\%$), резильєнтність ($\beta=-0.33$, $p<0.01$, $\Delta R^2=11.8\%$), копінг уникнення ($\beta=0.24$, $p<0.01$, $\Delta R^2=6.8\%$). Критично важливим є висновок про те, що резильєнтність вносить незалежний внесок 11.8% у пояснення дисперсії емоційного виснаження понад вплив професійної самоефективності, що підтверджує її унікальну роль як психологічного ресурсу.

На основі результатів констатуючого етапу було розроблено програму «Резильєнтність як ресурс професійного благополуччя викладача», що базувалася на інтеграції концепції резильєнтності, теорії збереження ресурсів, позитивної психотерапії, когнітивно-поведінкової терапії та практик майндфулнес [7]. Програма включала 10 групових занять тривалістю 90 хвилин з частотою 2 рази на тиждень, загальна тривалість реалізації – 5 тижнів. Структура програми була організована у 4 модулі: (1) усвідомлення ресурсів та сильних сторін, (2) розвиток когнітивної резильєнтності через тренування когнітивної гнучкості та модифікацію дисфункціональних переконань, (3) розвиток емоційної резильєнтності через навички саморегуляції та практики майндфулнес, (4) розвиток поведінкової та соціальної резильєнтності через тренування копінг-стратегій, роботу з професійними смислами, зміцнення соціальної підтримки [7, с. 33]. Методи роботи включали психоосвітні блоки, групові дискусії, техніки когнітивної реструктуризації, практики майндфулнес та релаксації, складання індивідуальних планів розвитку резильєнтності, домашні завдання у вигляді щоденників самоспостереження.

Апробація програми в експериментальній групі (n=24) продемонструвала високу ефективність з великими розмірами ефектів. Резильєнтність підвищилася з 24.2±5.8 до 30.6±5.2 бала ($t=4.86$, $p<0.001$, $d=1.16$), що відповідає приросту на 26.4%. Емоційне виснаження знизилося з 27.4±7.8 до 19.6±6.4 бала ($t=4.68$, $p<0.001$, $d=1.08$), що означає перехід з високого до середнього рівня та зниження на 28.5%. Деперсоналізація знизилася з 10.8±4.4 до 7.2±3.8 бала ($t=3.54$, $p<0.01$, $d=0.88$), редукція особистісних досягнень покращилася з 30.2±7.6 до 35.8±6.8 бала ($t=3.24$, $p<0.01$, $d=0.78$), професійна самоефективність зросла з 4.38±1.12 до 5.46±1.04 бала ($t=4.12$, $p<0.001$, $d=1.00$). В контрольній групі (n=24) статистично значущих змін не виявлено (всі $p>0.05$), що підтверджує специфічний вплив програми, табл. 1.

Катамнестичне спостереження через 8 тижнів після завершення програми (n=15) підтвердило стійкість ефектів без статистично значущих змін, що свідчить про формування стійких навичок. Якісний аналіз зворотного зв’язку виявив високу задоволеність учасників (середня оцінка 8.6±1.2 бала за 10-бальною шкалою), найбільш корисними відзначено

практики саморегуляції (87.5%), техніки когнітивної реструктуризації (79.2%), групові дискусії (83.3%).

Таблиця 1

Динаміка показників резильєнтності та емоційного вигорання в експериментальній групі (n=24)

Показник	До програми M±SD	Після програми M±SD	t	p	d Коена
Резильєнтність	24.2±5.8	30.6±5.2	4.86	<0.001	1.16
Емоційне виснаження	27.4±7.8	19.6±6.4	4.68	<0.001	1.08
Деперсоналізація	10.8±4.4	7.2±3.8	3.54	<0.01	0.88
Редукція досягнень	30.2±7.6	35.8±6.8	3.24	<0.01	0.78
Самоефективність	4.38±1.12	5.46±1.04	4.12	<0.001	1.00

*Примітка: ** – p<0.01, * – p<0.05. Для шкали редукції досягнень вищі показники означають меншу редукцію (позитивна динаміка)*

Таким чином, дослідження підтвердило гіпотезу про резильєнтність як значущий чинник протидії емоційному вигоранню викладачів медичного інституту в умовах воєнного стану. Виявлено негативні кореляції резильєнтності з компонентами емоційного вигорання, причому резильєнтність вносить незалежний внесок у пояснення емоційного виснаження (11.8%), деперсоналізації (11.2%) та редукції особистісних досягнень (7.6%) понад вплив професійної самоефективності та копінг-стратегій. Розроблена програма розвитку резильєнтності продемонструвала високу ефективність з великими розмірами ефектів у підвищенні резильєнтності (d=1.16), зниженні емоційного вигорання (d=1.08 для виснаження) та стійкістю результатів. Результати створюють наукову основу для впровадження системної психологічної підтримки викладачів медичних закладів освіти, що є надзвичайно важливим для збереження кадрового потенціалу системи медичної освіти та забезпечення якісної підготовки майбутніх медичних працівників в екстремальних умовах воєнного стану.

Список використаних джерел:

1. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Т. І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 55. С. 23–30.
2. Кіреєва, З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 110-116. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/14-2020/19.pdf
3. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/1/Монографія_Кокун.pdf
4. Кузікова С., Щербак Т. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості у реальності невизначеності життя. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія.* 2023. Вип. 2. С. 24–29. DOI: 10.32782/ psyspu/2023.2.4

5. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3 : Консультативна психологія і психотерапія*. № 14. 2018. С. 26–64.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf

6. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум / Л.М.Карамушка, О.В.Креденцер, К.В.Терещенко, В.І.Лагодзінська, В.М.Івкін, О.С.Ковальчук; за ред. Л.М.Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/56142

7. Мешко Г., Мешко О. Розвиток резильєнтності майбутніх педагогів як способу подолання життєвих і професійних труднощів в умовах воєнного стану. *Матеріали V Міжнародної наукової конференції «ВОЄННІ КОНФЛІКТИ ТА ТЕХНОГЕННІ КАТАСТРОФИ: історичні та психологічні наслідки», 2025.* С. 32-34.
URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/48529/2/MCTD-HPC_2025_Meshko_H-Development_of_resilience_32-34.pdf Мешко О.І., Мешко Г.М. Резильєнтність як чинник професійного благополуччя педагога. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія».* 2025. № 2(48). С. 1627–1637. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1627-1637

8. Радчук, Г., Олексюк, В., Несух, А. Розвиток резильєнтності особистості. *Вчені записки Університету «КРОК».* Вип. 2. № 78. 2025. С. 415–423.
URL: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-415-423

9. Ситнік С.В., Соколова І.М., Давидов П.Г., Раджабова С.Ш., Теліков, О.В. (2025) Психологічні особливості резильєнтності педагогів в умовах війни. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи.* Вип. (2): 7. 2025. С. 81-93.
URL: https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-67-2-81-93

10. Тиндик Я.М. Аспекти формування емоційної стійкості, резильєнтності і психологічного здоров'я. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» Серія «Психологія».* № 2(42) 2025. С. 2175- 2188. URL: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-2175-2188

11. Титаренко, Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. Київ: Марич, 2009.105 с.

12. Ткаченко І., Безцінна К. Емоційне вигорання в освітньому середовищі: фактори ризику та ефективні стратегії подолання. *№ 2. 2025. Вища освіта України.* С. 96-101. DOI:10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).11

13. Цюман, Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* Вип. 38(2). 2022. С. 83–89. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813

14. Чиханцова О. А. Роль резильєнтності як особистісного ресурсу людини в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 36 (75) № 3. 2025. С. 55-61. DOI https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/09

15. Штепа О. Психологічна ресурсність як критерій індивідуального здоров'я. Проблеми сучасної психології. З*бірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* 2016. Вип. 32. С. 571–585. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-32.%25p

16. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education.* 2016. Т. 54. P. 77–87.

17. Money A., Jun-Hao T., Alexander K. "Bolstered, supported and more resilient to potential burnout": GP trainee experience of Balint groups. *Journal of Workplace Behavioral Health*. 2025. URL: https://doi.org/10.1080/15555240.2025.2569088

18. Nieto M., Visier M. E., Silvestre I. N., Navarro B., Serrano J. P. Martınez-Vizcaıno V. Relation between resilience and personality traits: Therole of hopelessness and age. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2022. № 64. P. 53–59. DOI: 10.1111/sjop.12866 URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12866

Нежильська Світлана
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти
Вірна Жанна
науковий керівник, доктор психологічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Суб'єктивний вік людини виступає інтегративним показником «Я-в-часі», який відображає внутрішнє переживання власної віковості та може суттєво різнитися з паспортним віком. У сучасній психології він розглядається як гнучка категорія, що залежить від життєвого досвіду, емоційного стану, смисложиттєвих орієнтацій та рівня адаптації [1]. В умовах війни цей феномен набуває особливої актуальності, оскільки щоденний стрес, небезпека, невизначеність і руйнування звичних життєвих структур змінюють темпоральну організацію життя, його смислову спрямованість та вікову ідентичність.

Воєнний контекст впливає на сприйняття психологічного часу: майбутнє звужується, теперішнє концентрується навколо завдань виживання, а минуле набуває нових акцентів. Порушення часової перспективи може викликати явище передчасного «психологічного старіння», коли людина відчуває себе більш виснаженою та «старшою», ніж відповідає її реальному віку. Водночас в окремих випадках виникає протилежний ефект – «психологічне омолодження», яке пов'язане з мобілізацією ресурсів, відчуттям місії, зростанням відповідальності та актуалізацією цінностей. Такі зміни виконують компенсаторну та адаптивну функцію.

Хронічний стрес, втрати, зміна соціальних ролей та економічна невизначеність провокують емоційну втому, зниження відчуття контролю, звуження можливих життєвих сценаріїв. Це підсилює переживання, характерні для «психологічного старіння»: зниження життєвої активності, песимізацію майбутнього, відчуття обмеженості часу. Водночас активна життєва позиція, здатність до рефлексії, побудова нових цілей, участь у волонтерській або суспільно значущій діяльності можуть підтримувати відчуття суб'єктивної молодості та внутрішнього ресурсу.

Згідно з логотерапевтичним підходом В. Франкла, смисложиттєві орієнтації відіграють ключову роль у переживанні віку та в адаптації до екзистенційно загрозливих обставин [2]. У разі смислової кризи люди частіше відчувають себе «старшими», емоційно виснаженими або такими, що втратили внутрішню опору. Натомість наявність значущих цінностей, чітких цілей, відчуття причетності та відповідальності сприяє зниженню суб'єктивного віку та підтриманню психологічної стійкості.

Життєстійкість (hardiness), за С. Мадді, також є важливим чинником суб'єктивного переживання віку. Компоненти життєстійкості – контроль,

залученість та прийняття виклику – зменшують ризик суб'єктивного «старіння» та сприяють активній адаптації до кризових умов [3]. Особи з високим рівнем життєстійкості краще зберігають відчуття майбутнього та внутрішню гнучкість, що корелює із суб'єктивним відчуттям «молодшого віку».

Емпіричне дослідження підтвердило, що різниця між суб'єктивним і паспортним віком (Δ) є показовим індикатором психологічного стану. Більша Δ, коли людина почувається істотно старшою за свій паспортний вік, пов'язана з підвищеним рівнем стресу, емоційною напругою та нижчими смисложиттєвими орієнтаціями. Якісний аналіз матеріалів проективної методики «Мій вік під час війни» виявив метафори «натягнутої струни», «обірваного часу», «зупиненого життя», що відображають деформацію темпорального досвіду. Водночас частина респондентів використовувала образи «активізації» та «переродження», що свідчить про адаптивні стратегії психологічного «омолодження».

Отже, суб'єктивний вік є чутливим психодіагностичним маркером адаптації особистості у воєнних умовах. Підтримка смисложиттєвих орієнтацій, розвиток життєстійкості та психотерапевтична робота з відновленням часової перспективи можуть бути ефективними напрямами психологічної допомоги для стабілізації вікової ідентичності та підвищення психологічного благополуччя.

Список використаних джерел:

1. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза. Київ: Основи, 1996.
2. Франкл В. «Людина в пошуках справжнього сенсу». Київ: КМ-Букс, 2020.
3. Maddi S. Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth. Springer, 2005.

Нестерук Іванна
здобувач освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Моклиця Ганна
доктор філософії (PhD) у галузі філологічних наук

ПРОЄКТИВНІ МЕТОДИКИ ЯК ЗАСІБ ВИЯВЛЕННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВОЄННІ ДІЇ

Внутрішні переживання визначають те, як людина реагує на події, будує стосунки та справляється з труднощами. Часто вони залишаються неусвідомленими, проте впливають на емоційний стан і поведінку. Тому важливо мати інструменти, які дозволяють побачити ці приховані змісти. Проєктивні методики дають можливість відобразити внутрішні стани у символічних образах і побачити те, що важко висловити прямо. Їх використання розширює можливості психологічної діагностики та допомагає точніше розуміти особисті переживання.

Внутрішні переживання становлять важливу частину психічного життя, через яку людина сприймає події, надає їм смисл і реагує на них. У переживаннях поєднуються емоційні стани, особистісне ставлення й мотиви, що визначають поведінку та вибір реакцій у різних ситуаціях. Вони можуть бути усвідомленими або прихованими, однак саме переживання формують індивідуальний спосіб взаємодії зі світом, впливають на самооцінку, стосунки та внутрішню динаміку особистості.

Проєктивні методики посідають особливе місце серед підходів до вивчення внутрішніх станів. Їхня дія ґрунтується на тому, що особа переносить власні переживання, потреби, страхи чи конфлікти на неоднозначний стимул, який не має готового змісту; вони відкривають доступ до емоційних і смислових пластів, дозволяють побачити приховані переживання, внутрішні суперечності та спосіб, у який людина інтерпретує ситуації.

Нами було проведене дипломне наукове дослідження «Практичне застосування проєктивних методик у психологічній реабілітації дітей, які пережили воєнні дії.»

У нашому дослідженні особливого значення набуває те, як внутрішні переживання проявляються у дітей, які пережили воєнні події. Емоційні стани в умовах стресу і травматичного досвіду формують той зміст, який надалі відображається у їхніх символічних образах та реакціях під час проєктивного обстеження. Воєнні події створюють для дітей умови, що різко порушують відчуття стабільності та безпеки. Постійна загроза, вибухи, раптові зміни довколишнього середовища, тривале перебування в підвалах і вимушені переміщення формують сильне емоційне напруження. У таких ситуаціях дитина переживає страх, тривогу, розгубленість, безпорадність, а емоційна сфера реагує особливо гостро через вікову незрілість нервової системи. Тривалий стрес може переходити у хронічний стан, впливаючи на сон, апетит, поведінкові реакції та соматичне самопочуття.

Психотравмуючі події запускають механізми травматичного та посттравматичного стресу. У дітей виникають нічні кошмари, яскраві спогади, уникання ситуацій, які нагадують про травму, підвищена настороженість і збудливість. Поведінка стає дезорганізованою, з'являються повторювані ігрові сюжети, нав’язливі дії, труднощі концентрації та виражені регресивні форми реагування. Страх може залишатися прихованим, маскуватися бравадою або запереченням, але проявлятися у полохливості й униканні найменших подразників.

Важливою частиною переживання війни стає реакція дорослих, оскільки емоційний фон у родині визначає, як дитина засвоює й виражає свої стани. Паніка, пригніченість або дратівливість батьків підсилюють тривогу, а стабільність і підтримка знижують рівень напруження. Стиль виховання впливає на здатність дитини контролювати емоції: авторитарність і вседозволеність посилюють вибухові реакції, тоді як авторитетність допомагає зберігати рівновагу.

Діти внутрішньо переміщених осіб стикаються ще й з втратою дому, зміною середовища та розривом соціальних зв'язків. Це підсилює переживання страху, провини, агресії, суму та невпевненості. Сукупність цих чинників формує комплекс емоційних і поведінкових проявів, що характеризують психічний стан дітей, які пережили воєнні дії.

У дослідженні взяли участь 20 дітей молодшого шкільного віку (6–12 років). Емпіричний розділ охоплював три етапи: початкове оцінювання, психокорекційну програму та повторне тестування. На констатувальному етапі дітей розподілили на експериментальну й контрольну групи (по 10 осіб) та провели оцінювання за допомогою «Карти спостереження за дитиною» - досліджено розвиток у п'яти сферах: моторика, сприйняття, мовлення, соціальна адаптація та емоційний стан. Початкові результати показали виражені труднощі: діти мали нестійку координацію, труднощі у сприйнятті нової інформації, порушення мовленнєвого розвитку, проблеми із соціальною взаємодією та підвищений рівень емоційного напруження.

На формувальному етапі була впроваджена психокорекційна програма, що поєднувала ізотерапію, казкотерапію, ляльковотерапію та пісочну терапію. Заняття тривали по 45 хвилин та мали чітку структуру: короткий вступ, вправи на релаксацію (глибоке дихання, м'язове розслаблення, візуалізація), основний корекційний блок і завершальна рефлексія. Ізотерапія була спрямована на емоційну розрядку та самовираження; діти малювали свій емоційний стан, працювали з кольором та образами. У казкотерапії вони створювали казкових героїв і розповідали історії, що дозволяло перенести особисті переживання у символічну форму. Ляльковотерапія забезпечувала розвиток емпатії, відпрацювання соціальних ролей і зміцнення самооцінки. Пісочна терапія допомагала вивільняти внутрішні конфлікти, опрацьовувати страхи та фантазії через створення «світів» у піску й тактильний контакт.

Паралельно проводилися вправи для батьків («Моя планета», «Моя сім'я», «Моя історія», «Моя музика»), які допомагали підтримувати результати вдома та краще розуміти емоційні стани дітей.

Під час контрольного етапу було повторно застосовано карту спостереження. В експериментальній групі всі показники знизилися на один бал: 1 бал за великою моторикою, 2 – за сприйняттям, 3 – за мовленням, 2 – за соціальною адаптацією, 2 – за емоційною сферою. Це означало зменшення напруження, кращу регуляцію емоцій, покращення адаптивної поведінки й більш упорядковану реактивність. У контрольній групі зміни були частковими: мовлення та емоційний стан не покращилися.

Узагальнюючи результати, можна сказати, що комплексна арттерапевтична програма сприяла зниженню емоційного напруження, покращенню саморегуляції та більш вільному вираженню внутрішніх переживань у дітей. Поєднання ізотерапії, казкотерапії, ляльковотерапії та пісочної терапії допомогло опрацьовувати страхи, тривогу та невпевненість у безпечних образах, що позитивно вплинуло на поведінку та взаємодію з оточенням. Разом із тим результати слід тлумачити з урахуванням обмежень: невеликої вибірки, короткої тривалості програми та відсутності

відкладеного оцінювання. Подальша робота може включати розширення вікових груп, триваліший супровід і поглиблену діагностику внутрішніх переживань.

Список використаних джерел:

1. Бреусенко-Кузнєцов О. А. Застосування казки в контексті групової арт-терапії / О. А. Бреусенко-Кузнєцов Психолог. 2005. №39. С.15-20.
2. Горшкальова Т.М. Арттерапія як метод психокорекції та інноваційних психолого-педагогічних технологій особистості. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»,2021. № 10 (листопад). С. 392-397.
3. Гундертайло Ю.Д. Потенціал арт-терапевтичних технологій відновлення життєвої неперервності переселенців. Простір арт-терапії: Зб. наук. ст. / УМО, 2016, ГО «Арт-терапевтична асоціація», 2016; Редкол.: Лушин П.В., Чуприков А.П. та ін. Київ: Золоті ворота, 2016. Вип. 2 (21). С.25- 32
4. Зливков В., Лукомська С. Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2022. 96 с.
5. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2023. 221 с

Нікітюк Вікторія
здобувач освіти ОС Бакалавр «Психологія» факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Журавльова Олена
науковий керівник, доктор психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНУ САМОТНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Сучасний контекст спонукає нас до переосмислення самотності, розглядаючи її не лише як негативний стан, а й як ресурс для самовдосконалення та особистісного становлення. Людина може переживати фізичну ізоляцію, проте зберігати глибоке відчуття спільності та «приналежності», коли вона пов’язана з іншими через спільні ідеї, моральні цінності або соціальні стандарти. Водночас, парадоксально, індивід може перебувати серед людей, але відчувати себе абсолютно ізольованим та морально самотнім, що підкреслює, що істинна самотність є психологічним станом, а не лише фізичною відсутністю контакту [6, с. 4].

Автори, які досліджують феномен самотності пропонують розглядати його як у вимірі емоційної сфери, так і в контексті міжособистісних взаємин. Дослідники наголошують на тісному зв’язку самотності з психічним здоров’ям людини, підкреслюючи, що останнє є багаторівневим і нерозривно пов’язане з поняттям «психологічної культури». Переживання самотності як вираженого негативного почуття слугує індикатором порушення як психологічного, так і психічного здоров’я. З огляду на це, психологічна робота з клієнтом має бути спрямована не лише на вирішення

його конкретної психологічної проблеми, а й на системне підвищення рівня його психологічної культури [1, с. 53].

У психологічній літературі самотність визначається як потужний психогенний чинник, який негативно впливає на емоційний стан та психічне здоров'я індивіда. Її прояв безпосередньо зумовлений станом ізоляції — як фізичної (соціальної), так і емоційної. В таких умовах, чи то експериментально створених, чи природних, різко актуалізується потреба у спілкуванні, і незадоволення цієї фундаментальної потреби може призводити до гострих психічних станів. Ці стани включають напруженість, підвищену тривожність, відчуття спустошеності та, у складних випадках, депресію, які часто супроводжуються вираженими вегетативними реакціями організму [3, с. 127].

Технологічна еволюція демонструє амбівалентний вплив на динаміку соціальної взаємодії та превалентність почуття самотності у сучасному суспільстві. З одного боку, інновації істотно розширюють комунікаційний простір, забезпечуючи безпрецедентний доступ до віртуальних спільнот та численних платформ, що полегшують соціальні контакти. З іншого боку, як підкреслюється в роботах Дж. Твенге, ці ж технології стають каталізатором віртуальної ізоляції, особливо серед молодіжної когорти, яка демонструє надмірну зануреність у цифрові екосистеми ґаджетів та соціальних мереж.

Паралельно, специфіка сучасної професійної діяльності також чинить істотний тиск на рівень самотності. Інтенсивний робочий графік у поєднанні з високою потребою у професійній гнучкості ускладнює підтримання глибоких та стійких міжособистісних зв'язків. Динамічні зміни кар'єрних траєкторій та високі вимоги до адаптивності призводять до відчуття соціальної віддаленості та ізоляції від традиційно сформованих механізмів соціальної підтримки та спілкування [7, с. 227].

Переживаючи самотність, юнаки стикаються з двоїстим психологічним феноменом, який виступає як каталізатор для особистісних новоутворень та є важливим елементом психоемоційного реагування у конфліктних ситуаціях. У певних процесах самотність може діяти як психологічний стабілізатор або дестабілізатор емоційних реакцій, а також сприяти становленню незалежності від зовнішньої соціальної підтримки. Однак, деструктивний потенціал цього стану є значним: він ускладнює формування глибоких інтимно-особистісних та довірчих контактів, утруднює спілкування, провокує негативне самосприйняття та може спричинити психологічний надрив. Крім того, самотність гальмує повноцінний розвиток мотиваційної сфери (включно з потребами, прагненнями та почуттями), що негативно відбивається на психіці та особистості загалом. Як наслідок, цей стан часто супроводжується відчуттями власної некомпетентності, непотрібності, низької самоповаги, невпевненості, а також посилює схильність до соціальної ізоляції та підвищеної конфліктності [2, с. 46].

Дослідження О. Мойзріст виокремлюють два основні види самотності, які проявляються у юнацькому віці. Цей вид самотності розглядається як конструктивний ресурс і є ознакою особистісної особливості та незалежності. Керована самотність сприяє підвищенню стійкості юнака до

зовнішнього впливу та тиску з боку оточуючих, допомагаючи йому самовизначитися. На противагу цьому, негативний вид самотності має деструктивний вплив на особистість, перешкоджаючи нормальній соціальній інтеграції. У цій призмі самотність робить життя порожнім, безглуздим, позбавляючи його сенсу та цілей. Вона провокує сумніви у власній цінності, призводить до самозвинувачень, ускладнює самоприйняття та суттєво знижує впевненість у собі [5, с. 52].

Результати психологічних досліджень послідовно демонструють, що соціальна самотність, незалежно від вікової категорії, нерозривно пов'язана з комплексом деструктивних емоцій та станів. До них належать відчуття роз'єднаності, знецінення (зневаги власної цінності), безпорадності, безсилля та, що особливо важливо, сорому. Серед молоді самотність часто асоціюється зі свідомим бажанням ізолюватися та змиритися з негативними емоціями, причому цей стан часто супроводжується соромом за власну відокремленість. Відчуття відокремленості має тенденцію до суттєвого посилення в умовах соціальних криз, таких як пандемія чи повномасштабне вторгнення. Це відбувається тому, що зовнішні соціальні обмеження призводять до фізичної ізоляції, що безпосередньо загострює суб'єктивне почуття соціальної самотності [4].

Таким чином, сприйняття соціальних зв'язків є ключовою змінною, яка модифікує вплив самотності на студентів. Подальші дослідження мають бути зосереджені на розробці превентивних та інтервенційних програм, які б оптимізували соціальну взаємодію та підвищували ефективність використання ресурсів підтримки у молодіжному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Алєксандрова А. О. Психологічні особливості впливу ЗМІ на соціалізацію дітей та підлітків. 2023. С. 53-57.
2. Брюховецька О. Психологічні особливості переживання самотностіу юнацькому віці. *Ulletin of Postgraduate education* (Social and Behavioral Sciences Series. Psychological, economics, public administration). 2023. Т. 25, № 54. С. 44-55.
3. Гаврилаш О. С. Феномен самотності: фундаментальні концепції дослідження. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення. 2021. С. 126-129.
4. Колісник Л. Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці : автореферат. Київ, 2016. 202 с.
5. Мойзріст О. Прояви самотності та їх вплив на особистісний розвиток в підлітковому віці. *Усамітнення та самотність в житті особистості* : матеріали наук. круглого столу on-line, м. Київ, 24 квіт. 2020 р. 2020. С. 51– 55.
6. Рибачок Н. В. Психологічні особливості прояву самотності у підлітків. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 63 с.
7. The Possibilities of Aloneness and Solitude: Developing an Understanding Framed through the Lens of Human Motivation and Needs. *The Handbook of Solitude. Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Second edition. 2021. P. 224–240.

Орлова Людмила
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Коширець Віктор
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕС-ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ БОЙОВИХ ДІЙ

Військова професія належить до особливих видів діяльності, адже вона пов'язана із постійним ризиком, екстремальними подіями, загрозою для життя при виконанні службових та бойових завдань, напруженням фізичних та духовних сил. Професія військовослужбовця передбачає присутність у професійній діяльності станів фрустрації та екстремальних ситуацій. Це зумовлює потребу у формуванні таких копінг-стратегій поведінки, які б спрямовувались на подолання проблемних ситуацій.

Вітчизняні та зарубіжні вчені виділяють декілька форм стресу, при цьому кожній із цих форм піддається військовий на службі. Стресорами є хімічні, фізичні та психологічні навантаження, що впливають на організм, викликаючи його реакції. Незалежно від характеру стресора, виникають схожі неспецифічні реакції, які, у свою чергу, зумовлюють виникнення специфічних наслідків, характер яких залежить від особистісних особливостей індивіда, у даному випадку – військового [3].

Психічний стрес зумовлюється зазвичай напруженням, пов'язаним із життєдіяльністю людини та умовами, у яких протікає її професійна діяльність. Так, військові несуть відповідальність за безпеку та захист держави та життя громадян; при цьому вони несуть підвищену відповідальність за стан військової техніки. Задані умови нашаровуються на постійне стрімке надходження різноманітних обсягів інформації. Усі зазначені фактори можуть стати причиною виникнення дезорганізації поведінки чи видозміни психічних функцій особистості військового, який повинен постійно підтримувати хорошу фізичну форму та бути готовими до болю, страху, захворювань тощо. Це зумовлює розвиток фізіологічного стресу [1]. Успішна боротьба зі стресовими ситуаціями здійснюється не лише завдяки активації захисних механізмів, а й завдяки наявним морально-психологічним станам.

Бойові дії є суворим випробовуванням не лише для фізичних сил, а й для сил духовних. У межах бойових дій виявляється здатність військового активно протидіяти екстремальним впливам, факторам, небезпечним для життя, зберігаючи при цьому рішучість та волю, виконуючи поставлену бойову задачу до кінця. У той же час, бойові дії є жорстокою боротьбою мотивів, цілей, настроїв, переконань, думок та волі з обох сторін. У бойовій обстановці військовослужбовець та його психіка підпадає значній кількості впливів та факторів, частина з яких спричиняє мобілізацію та концентрацію духовних та фізичних можливостей, зростанню бойової активності,

самовіддачі, сміливості, тоді як інша частина викликає дезорієнтацію та дезорганізацію службової діяльності, блокуючи доступ до наявних фізичних та психічних захисних ресурсів організму, викликаючи розлади в роботі психіки та нервової системи [2].

Перебуваючи у стресовій ситуації та піддаючись впливу надпорогового стресу, військовослужбовець може переживати певні деструктивні емоції, основну роль серед яких відіграє страх, який направляється на джерело реальної чи нереальної небезпеки. Реалізація страху відбувається у кількох основних формах: переляк, який є миттєвою реалізацією інстинктивної програми дій з метою збереження цілісності організму за умови дії загрозливих факторів; тривога, тобто емоційний стан, виникнення якого пов'язується із критичними ситуаціями, пов'язаними із впливом невизначеної небезпеки, коли організм перебуває в очікуванні загрозливих чинників; боязнь, предметна, конкретизована тривога, яка є реакцією на безпосередню небезпеку; афективний страх, що виникає внаслідок впливу надзвичайно небезпечних, потужних та складних критичних ситуацій, які на деякий час викликають параліч здатності до виконання певних дій. Найчастіше саме стресові ситуації такого характеру викликають активацію захисних реакцій організму [3].

Участь у бойових діях не минає безслідно. Психологічна наука вивчає психологічні наслідки бойових дій досить давно. Серед найбільш інтенсивних стресогенних чинників, під дію яких може потрапити людина, чільне місце належить саме участі у бойових діях. Вважається, що більшість колишніх учасників бойових дій трактують ці події як найтравматичніший досвід власного життя [5].

Проведені дослідження з ветеранами війни у Перській затоці свідчать, що витривалість виступає в якості своєрідного захисного фактору протидії шкідливим наслідкам бойових дій. Рівень витривалості є визначальним для рівня здоров'я в цілому. Військовослужбовці, яким притаманний вищий рівень витривалості, виявляли значно меншу кількість соматичних симптомів, на відміну від військовослужбовців із низьким рівнем витривалості. При цьому не спостерігалась кореляція між витривалістю та інтенсивності пережитих бойових дій та кількості стресових проблем у житті людини взагалі. У військовослужбовців із довгостроковим досвідом взаємодії із воєнними стресорами спостерігається зменшення сприйняття соціальної підтримки та витривалості з часом. Як наслідок, значно частіше спостерігається погіршення стану фізичного здоров'я [4].

Здатність реагувати на стресогенні чинники у військовослужбовця пов'язують із вибором відповідних копінг-стратегій. Дослідження, проведені із ветеранами В'єтнамської війни, показали, що запобігання розвитку симптоматики ПТСР досягається завдяки застосуванню позитивних копінг-стратегій. Проведене через 15 років після бойових дій опитування ветеранів свідчить, що військовослужбовці, які використовували негативні копінг-стратегії, на кшталт екстерналізації та уникання, характеризуються гіршим психологічним станом і у них значно

сильніше виражена симптоматика ПТСР порівняно із військовослужбовцями, що обрали позитивні копінг-стратегії.

Окрім застосування позитивних копінг-стратегій, важливим є досвід, отриманий в умовах бойових дій, як перевага. Деякі дослідники зазначають, що ветеранам із середнім досвідом участі у бойових діях притаманні вищі рівні мудрості, аніж ветерани взагалі без такого досвіду, чи ветерани із високим рівнем такого досвіду. Також зазначають, що мудрість корелює із прийняттям військовослужбовцем переваг власного військового досвіду в поєднанні із позитивними копінг-стратегіями. У сукупності позитивні копінг-стратегії та позитивне сприйняття отриманого військового досвіду сприяють зменшенню проявів симптоматики ПТСР [2].

Більшістю досліджень доведено, що людям притаманно по-різному реагувати на ідентичну стресову ситуацію. У переважній більшості випадків люди зберігають чи швидко відновлюють працездатність, незважаючи на те, що кожній людині притаманне індивідуальне переживання негативних умов, психічної напруги та емоційних порушень. Дезадаптивні стани здебільшого поєднуються із проявами аутоагресивної поведінки; такі особистості надають перевагу агресивним моделям поведінки. У разі виникнення проблемних ситуацій поведінка таких людей вирізняється категоричністю, конфліктністю, егоцентричністю, експресивністю, що пояснюється високими рівнями вираження асоціальних стратегій копінгу. Такі активні форми реакцій при зустрічі із перешкодами можуть набувати деструктивного характеру, перш за все це проявлятиметься аутогетероагресією.

Як асоціальні стратегії (цинічні, жорстокі та негуманні дії), так і агресивні стратегії (відмова здійснювати пошуки альтернативних варіантів, тиск, конфронтація) є свідченням соціальної невпевненості та несміливості. Проте, поведінка військовослужбовця в умовах стресових ситуацій є значно агресивнішою стосовно оточуючих людей. Це явище може пояснюватися компенсаторністю механізмів, спрямованих на боротьбу із невпевненістю в собі та негативізмом стосовно оточуючих людей [5].

Список використаних джерел:

1. Васильєв В. В. Соціальна адаптація особистості до професійної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2006. Вип. 14. С. 215-221.

2. Коширець В., Шкарлатюк К. Особливості організації особистісного простору військовослужбовців з ознаками ПТСР. *Психологічні перспект*иви. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2020, вип. 36. С. 124-143.

3. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія. Хмельницький, 2004. 322 с.

4. Татьянченко Н. П. Психология забезпечення безпеки особистості військовослужбовця. Київ, 2010. 228 с.

5. Dolan C.A., Adler A.B. Military hardiness as a buffer of psychological health on return from deployment. *Mil Med*. 2006 Feb; 171 (2): 93-98.

Осипюк Наталія
студентка факультету психології, 4 курс,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Розмирська Юлія
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ

Актуальність проблеми. У нестабільних умовах сьогодення, зумовлених множинними суспільними, економічними та воєнними викликами, розвиток психологічної стійкості стає ключовою передумовою успішної адаптації особистості. Тривалий травматичний стрес, зумовлений соціальною нестабільністю, втратою близьких чи невизначеністю майбутнього, для багатьох людей перетворюється з поодинокого епізоду на стійкий, хронічний стан. За таких обставин здатність особистості підтримувати внутрішню рівновагу, регулювати емоційні реакції, адаптуватися до складних життєвих ситуацій та мобілізувати ресурси для подолання труднощів визначає не лише рівень психічного благополуччя, а й загальну ефективність її соціального функціонування.

Мета дослідження полягає у визначенні ролі психологічної стійкості в процесі соціальної адаптації особистості в умовах тривалого травматичного стресу.

Виклад основного матеріалу. Початкові уявлення про психологічну стійкість формувалися в контексті досліджень стресу та механізмів адаптації. Класичні роботи Г . Сельє (1956) [7, с. 12] ввели поняття «загального адаптаційного синдрому», в рамках якого стійкість розглядалася як здатність організму мобілізувати внутрішні ресурси для подолання стресових впливів.

У наукових дослідженнях термін «психологічна стійкість» розглядають як комплексну рису особистості, що забезпечує підтримання оптимального рівня діяльності та емоційного стану в умовах тривалого стресу. Вона відображає здатність особистості до ефективної адаптації, самоорганізації, рефлексії та конструктивного вирішення проблемних ситуацій. За визначенням дослідників Н. Жигайло, Т. Шолубка, Л. Лазарус, С. Фолкман [2, с. 3; 6, с. 445], психологічна стійкість являє собою динамічну систему взаємодії когнітивних, емоційних і вольових компонентів, що формуються під впливом особистісного досвіду, соціального середовища та індивідуально-психологічних особливостей людини.

У контексті соціальної адаптації психологічна стійкість відіграє роль стабілізуючого чинника – особливо за умов тривалого травматичного стресу, коли відновлення внутрішніх ресурсів відбувається повільно, а негативні події мають системний характер. У таких умовах звичні способи подолання стресу можуть бути неефективними, що призводить до

виникнення посттравматичних реакцій, емоційного виснаження та порушень соціальної адаптації.

Д. О. Зінченко та Л. Логвіновська визначають травматичний стрес як психофізіологічну реакцію на події, що створюють загрозу життю, безпеці або цілісності особистості та виходять за межі її звичайного життєвого досвіду. До таких подій відносять війну, насильство, втрату близьких, вимушене переселення, економічну нестабільність та інші критичні обставини. Тривалий вплив стресового чинника спричиняє накопичення стресу, що негативно впливає на психічне функціонування на всіх рівнях [3, с. 53; 5, с. 58].

За словами психологів Л. Лазаруса і С. Фолкмана [6, с. 445], тривалий стрес впливає на когнітивну оцінку ситуації: людина може відчувати власну безпорадність і втрачати контроль над своїм життям. Таке сприйняття посилює фрустрацію, знижує мотивацію та сприяє розвитку почуття безсилля. Внаслідок цього порушується не лише психічна, а й соціальна адаптація – зменшується активність і комунікабельність, посилюється соціальна ізоляція.

Тривалий травматичний стрес має не лише індивідуальні, але й соціально-психологічні наслідки. Як зазначає Ковальчук О. В., у людей, що пережили війну, окупацію або втрату близьких, часто спостерігаються труднощі у міжособистісних контактах, недовіра до соціуму, відчуження, а також зміна системи життєвих цінностей. Людина може втратити мотивацію до професійної діяльності, знизити активність у суспільному житті [4].

На поведінковому рівні тривалий травматичний стрес спричиняє значні зміни у способі життя та звичках людини, часто формуючи дезадаптивні моделі поведінки. Під впливом хронічного стресу особа може уникати будь-яких ситуацій, людей чи місць, що нагадують про травматичний досвід. Хоча таке уникання виконує роль механізму психологічного захисту, воно одночасно обмежує можливості для відновлення, отримання соціальної підтримки та сприяє ізоляції від зовнішнього середовища [1, с. 17].

Поступово звужується життєвий простір людини – вона перестає брати участь у соціальних заходах, відмовляється від хобі, спілкування та роботи. Це посилює відчуття відчуження від оточення. Як наслідок, страждає соціальна ідентичність: особа більше не відчуває себе частиною спільноти, що загострює її емоційну нестабільність.

Висновок. Психологічна стійкість виступає ключовим чинником соціальної адаптації особистості в умовах тривалого травматичного стресу. Вона забезпечує підтримання емоційної рівноваги, когнітивної гнучкості, здатності до самоорганізації та конструктивного вирішення проблем, що дозволяє людині ефективно функціонувати в складних і нестабільних життєвих умовах. Дослідження показують, що тривалий травматичний стрес здатний змінювати когнітивну оцінку ситуації, підвищувати відчуття безпорадності, знижувати мотивацію та активність, а також сприяти соціальній ізоляції. Водночас високий рівень психологічної стійкості допомагає протидіяти цим негативним наслідкам, підтримуючи соціальну

активність, збереження соціальних зв'язків та почуття приналежності до спільноти.

Список використаних джерел:

1. Візнюк І. Психосоматичне здоров'я як фактор психологічної стійкості людини. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 2021. С. 17-25.
2. Жигайло Н., Шолубка Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. №14, 2022. С. 3-14.
3. Зінченко Д. О. Теоретичні погляди на природу резильєнтності в сучасній психології: сутність і зміст *Наукові записки. Серія: Психологія* . №2, 2025. С. 53-58.
4. Ковальчук О. В. Соціально-психологічні наслідки тривалого травматичного стресу в осіб, що пережили воєнні події // *Психологічний часопис*. – 2025. – № 1(9). – С. 73–80.
5. Логвіновська Л. Тертична Н., Войтович Г. Психологічна вразливість та резильєнтність українських студентів в умовах тривалого травматичного стресу війни. *Психологія: реальність і перспективи*. №24, 2025. С. 58-70.
6. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984. 445 p.
7. Selye H. Stress and physical activity. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 11.001, 1976. P. 1-12.

Остапйовський Олександр
кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

МЕХАНІЗМИ FOMO, СОЦІАЛЬНОГО ПОРІВНЯННЯ ТА ІЛЮЗІЇ МАСОВОЇ УСПІШНОСТІ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Цифрове середовище стало одним з важливих чинників формування самооцінки, соціального статусу і психологічного благополуччя у сучасної людини. Соціальні мережі, онлайн-платформи та мобільні застосунки створюють безпрецедентну кількість можливостей для соціальної взаємодії, водночас генеруючи нові ризики для психічного здоров'я. Одними з найбільш обговорюваних феноменів останнього десятиліття є FOMO (fear of missing out), соціальне порівняння та ілюзія масової успішності.

Дослідження показують, що інтенсивне користування соціальними мережами пов'язане зі зростанням рівня тривоги, депресивності та самокритики [4; 5; 6]. Особливо вразливою групою є підлітки та молоді дорослі, для яких цифрове середовище виступає не лише джерелом інформації, а й простором формування соціальної ідентичності та самопрезентації [10].

Феномен FOMO розглядається як емоційний стан, що супроводжується занепокоєнням через те, що інші люди можуть отримувати кращий досвід, ніж користувач, і що він пропускає важливу соціальну або професійну подію [10]. У цифровому середовищі FOMO підсилюється через: постійний

доступ до інформації про життя інших; алгоритмічні стрічки, що показують найбільш емоційно насичені події; циклічність оновлень, вертикальну навігацію (scroll), нескінченний контент.

FOMO сприяє підвищенню рівня тривоги, відчуття соціальної ізоляції, зниженню самооцінки та формуванню залежної поведінки в соцмережах [6]. Для молоді характерний страх «бути поза соціальним полем», що робить FOMO значущим фактором їхньої самооцінки.

В свою чергу теорія соціального порівняння Фестінгера отримала нове звучання в умовах цифровізації. У соціальних мережах механізм порівняння активується значно частіше, ніж у реальному житті, бо в рази збільшується кількість людей, доступних для порівняння, більшість користувачів демонструють відредаговані та відібрані моменти свого життя, а також алгоритми соціальних мереж підсилюють контент із високою «привабливістю» саме для конкретного споживача/користувача.

Таким чином, людина порівнює свою повсякденність **з** ідеалізованими зображеннями інших, що спричиняє ефект «висхідного порівняння» – коли інша людина здається кращою, успішнішою або продуктивнішою.

Це в свою чергу може мати наступні наслідки:

- зростання самокритики;
- формування переконання «я недостатньо роблю»;
- відчуття відставання від «нормативного» темпу життя [7].

Щодо ілюзія масової успішності алгоритми соцмереж сконструйовані таким чином, щоб показувати контент із найвищою взаємодією (успіхи, подорожі, покупки; спортивні досягнення; професійні перемоги; «ідеальні» стосунки чи образи). Оскільки контент із негативними або буденними аспектами життя отримує менше реакцій, він *майже не потрапляє у стрічку*. Це формує ілюзію масової успішності – помилкове уявлення, що такі події є нормою для більшості людей [9]. Все вище згадане, в свою чергу створює ілюзію успішності, яка може викликати такі речі як підвищення рівня перфекціонізму; страх невдачі; хронічне незадоволення власним життям; емоційне виснаження [5].

FOMO, соціальне порівняння та ілюзія масової успішності утворюють взаємозалежну систему: Зростання FOMO викликає частіше користування соцмережами. Частіше користування соцмережами і ми схильні здійснювати більше соціальних порівнянь. Більше соціальних порівняннь і ми отримуємо підсилення ілюзії успішності інших. Ілюзія успішності – новий виток FOMO і відчуття «я не встигаю». У результаті формується цикл хронічної цифрової тривоги, що впливає на самооцінку, емоційний стан і мотивацію.

Цифрове середовище створює унікальні умови для формування психологічного тиску через FOMO, соціальне порівняння та ілюзію масової успішності. Ці механізми значною мірою впливають на емоційне благополуччя особистості, сприяючи зростанню тривожності, самокритики й перфекціонізму. Алгоритмічна вибірка контенту підсилює викривлене уявлення про соціальні норми, що створює нові виклики для психологічної науки й освітньої сфери.

Список використаних джерел:

1. Павлишин, Г. Психологічні ризики перфекціонізму у цифрову епоху. Актуальні проблеми психології, 2024, т. 12, вип. 3, с. 25–34.
2. Токарева, А. Психологічний вплив соціальних мереж та цифрової комунікації на молодь. Психологічні перспективи, 2023, № 41, с. 112–120.
3. Шимкович, І. Соціальні мережі як інструмент формування самооцінки підлітків. Освітній простір України, 2022, № 4, с. 74–81.
4. Ярошенко, О. Цифрове середовище та психологічне благополуччя студентів. Психологія і суспільство, 2021, № 1, с. 55–62.
5. Berryman, C., Ferguson, C., & Negy, C. Social media use and mental health among young adults: A review. Journal of Affective Disorders, 2022, 315, 234–242.
6. Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., & Chen, S. Online social media fatigue and psychological well-being: A study of FOMO. Computers in Human Behavior, 2021, 115, 106–121.
7. Fardouly, J., & Vartanian, L. Social media and body image concerns: Current research and future directions. Current Opinion in Psychology, 2020, 9, 1–5.
8. Hunt, M., Marx, R., Lipson, S., & Young, J. Digital stress and wellbeing among university students. Journal of American College Health, 2021, 69(3), 245–253.
9. Marwick, A. The algorithmic shaping of social perception. Social Media & Society, 2021, 7(1), 1–12.

Панасюк Наталія
здобувачка освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Ранній юнацький вік (15-17 років) є критичним періодом у розвитку особистості, коли відбувається активне формування ідентичності, професійне самовизначення, становлення системи цінностей. У цей період молоді люди особливо вразливі до соціальної тривожності – страху негативної оцінки з боку інших, занепокоєння щодо власної соціальної прийнятності, побоювання відторгнення [6]. Водночас саме в ранньому юнацькому віці формується мотивація досягнення – прагнення до успіху, бажання реалізувати свій потенціал, готовність докладати зусилля для досягнення поставлених цілей [3].

Сучасне суспільство характеризується високим рівнем соціальної напруженості, невизначеності та конкуренції, що створює особливі виклики для молодого покоління. Особливо гостро проблема постає в умовах воєнного стану в Україні, що значно підвищує рівень тривожності у молоді [19]. Висока соціальна тривожність може призводити до уникнення важливих соціальних ситуацій, обмеження соціальних контактів, зниження академічної успішності, погіршення психологічного благополуччя [1].

Питання про взаємозв'язок соціальної тривожності та мотивації досягнення в ранньому юнацькому віці є недостатньо дослідженим у вітчизняній психології. Більшість досліджень розглядають ці феномени ізольовано один від одного [11; 24]. Проте є підстави вважати, що соціальна тривожність та мотивація досягнення тісно взаємопов'язані: високий рівень соціальної тривожності може блокувати реалізацію мотивації досягнення через страх негативної оцінки [8], а домінування мотивації уникнення невдачі може посилювати соціальну тривожність [7].

Соціальна тривожність є складним багатокомпонентним психологічним феноменом, що включає когнітивні, емоційні, фізіологічні та поведінкові компоненти. Є. Коць визначає соціальну тривожність як стійкий страх однієї чи більше соціальних ситуацій, у яких людина піддається можливому оцінюванню з боку інших [6]. В. Краснова та А. Холмогорова показують, що соціальна тривожність значно впливає на якість міжособистісних стосунків, рівень стресу та емоційну адаптацію студентів [8].

Центральною характеристикою соціальної тривожності є страх негативної оцінки з боку інших людей. Соціально тривожні особи схильні до негативних інтерпретацій нейтральних подій, очікування негативних наслідків, фокусування уваги на потенційних загрозах [23]. У міжособистісних стосунках вони часто виявляють невпевненість, залежність від думки інших, страх відторгнення [1].

Є. Коць аналізує особистісні схеми як схильність до розвитку соціальної тривожності, показуючи, що люди з соціальною тривожністю мають специфічні когнітивні схеми – стійкі когнітивні структури, через які вони інтерпретують соціальну інформацію [5]. Це можуть бути схеми неповноцінності («Я гірший за інших»), відторгнення («Мене ніхто не любить»), соціальної неприйнятності («Я дивний»).

Мотивація досягнення являє собою стійку особистісну характеристику, що визначає прагнення людини до успіху та високих результатів у діяльності. С. Занюк підкреслює, що емоційні стани, до яких належить і тривожність, значно впливають на мотиваційну сферу особистості [3]. Т. Левченко показує, що мотивація може по-різному проявлятися залежно від контексту діяльності [12].

Виділяють два основні типи мотивації досягнення: мотивацію досягнення успіху (орієнтація на позитивний результат, прагнення до самореалізації) та мотивацію уникнення невдачі (страх провалу, уникнення ризику). А. Колчигіна виявила, що студенти з високою мотивацією досягнення успіху сприймають стресові ситуації як виклик, тоді як студенти з мотивацією уникнення невдачі переживають значно вищий рівень стресу та тривожності [4].

Ранній юнацький вік є сензитивним періодом для формування як соціальної тривожності, так і мотивації досягнення. Л. Левковська показує, що в юнацькому віці тривожність може бути пов'язана з різними факторами: невизначеністю майбутнього, складністю життєвих виборів, страхом не виправдати очікування батьків і вчителів, труднощами в міжособистісних стосунках [11]. І. Ясточкіна виявила, що ранній юнацький

вік є сензитивним періодом для корекції тривожності, оскільки особистість ще досить пластична і відкрита до психологічних впливів [24].

Взаємозв'язок соціальної тривожності та мотивації досягнення опосередкований когнітивними механізмами (особистісні схеми, атрибуція причин успіхів та невдач), емоційними процесами (переживання стресу, страху невдачі) та поведінковими патернами (уникнення versus активне подолання) [7]. О. Чуйко та І. Іванова виявили криволінійну залежність між тривожністю та успішністю: помірний рівень тривожності є оптимальним, тоді як високий рівень дезорганізує діяльність [22].

Особливо гостро проблема тривожності постає в контексті воєнних подій. І. Сингаївська та О. Кравчук показали, що війна значно підвищує рівень тривожності та страхів у підлітків [19]. А. Токарчук та І. Коваль виявили, що досвід війни залишає глибокий слід у психіці молодих людей, може призводити до розвитку тривожних розладів [20].

Дослідження проводилося на базі Шацького лісового фахового коледжу імені В. В. Сулька протягом 2024-2025 навчального року. Вибірку склали 60 здобувачів освіти вікової групи 15-17 років (38 юнаків, 22 дівчини). Для реалізації формувального експерименту вибірку було розділено на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи по 30 осіб у кожній.

Використано комплекс психодіагностичних методик: Шкала соціальної тривожності Лібовіца для оцінки рівня страху та уникнення в соціальних ситуаціях [27]; Методика діагностики рівня особистісної тривожності Спілбергера; Методика діагностики мотивації досягнення; Методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса; Методика діагностики мотивації до уникнення невдач Т. Елерса [17].

Для статистичної обробки даних використано описову статистику, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона), порівняльний аналіз (t-критерій Стьюдента), обчислення коефіцієнта d Коена для оцінки величини ефекту. Статистична обробка здійснювалася за допомогою SPSS 23.0.

Дослідження включало три етапи: констатувальний етап – первинна діагностика, формування груп; формувальний експеримент (грудень 2024 – березень 2025) – реалізація програми психологічної корекції для ЕГ (16 занять по 1,5 години, 2 рази на тиждень); постформуючий зріз – повторна діагностика, оцінка ефективності програми.

Програма психологічної корекції базувалася на інтегративному підході, що поєднує когнітивно-біхевіоральні, гуманістичні та групові методи роботи [25]. Програма включала три модулі: робота з соціальною тривожністю (заняття 1-7), розвиток мотивації досягнення (заняття 8-12), інтеграція навичок (заняття 13-16).

Аналіз рівня соціальної тривожності за Шкалою Лібовіца виявив високу поширеність проблеми: 43,3% досліджуваних мають високий або дуже високий рівень соціальної тривожності, 43,4% – помірний рівень, лише 13,3% – низький рівень. Середній бал становив M=58,4 (SD=22,1), що відповідає помірному рівню на межі з високим. Ці дані узгоджуються з

результатами досліджень Л. Левковської [11] та І. Ясточкіної [24], які також виявили високий рівень тривожності у юнацькому віці.

За методикою Спілбергера 41,7% досліджуваних демонструють високий рівень особистісної тривожності, що перевищує нормативні показники. Середній показник становив M=43,7 (SD=9,8). Високий рівень тривожності може бути пов'язаний з впливом воєнного стану, що підтверджується дослідженнями І. Сингаївської та О. Кравчук [19].

Аналіз мотиваційної структури виявив несприятливу картину: у 40,0% досліджуваних домінує мотивація уникнення невдачі, лише 30,0% демонструють домінування мотивації досягнення успіху за методикою А. Реана. Середній показник мотивації успіху становив M=13,8 (SD=5,2), тоді як показник мотивації уникнення невдачі – M=16,4 (SD=5,6). Таке співвідношення свідчить про домінування захисної, уникаючої орієнтації, що узгоджується з даними А. Колчигіної [4].

Кореляційний аналіз підтвердив висунуту гіпотезу про наявність статистично значущого зворотного зв'язку між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки
між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення (n=60)

Показники	r Пірсона	p
Соціальна тривожність × Мотивація досягнення	-0,58	<0,01
Соціальна тривожність × Мотивація успіху	-0,61	<0,01
Соціальна тривожність × Мотивація уникнення	0,64	<0,01
Особистісна тривожність × Мотивація досягнення	-0,52	<0,01

Виявлено негативну кореляцію між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення успіху ($r=-0,61$; $p<0,01$), що означає: чим вищий рівень соціальної тривожності, тим нижча мотивація досягнення успіху. Позитивна кореляція між соціальною тривожністю та мотивацією уникнення невдачі ($r=0,64$; $p<0,01$) показує, що високий рівень соціальної тривожності пов'язаний з домінуванням мотивації уникнення невдачі. Ці результати підтверджують теоретичні положення про взаємозв'язок тривожності та мотивації [6; 7; 8].

Результати формувального експерименту

Програма психологічної корекції включала когнітивне реструктурування для зміни дисфункціональних думок, техніки релаксації для зниження фізіологічних проявів тривожності, рольові ігри та експозицію для відпрацювання нових моделей поведінки, цілепокладання та роботу з атрибуціями для розвитку мотивації досягнення. Використано методи групової психокорекції, що створили атмосферу підтримки та взаємодопомоги [25].

Результати постформуючого зрізу переконливо підтвердили ефективність програми (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка показників в експериментальній групі (n=30)

Показник	До M±SD	Після M±SD	t	p	d Коена
Соціальна тривожність	58,9±21,8	42,3±18,6	3,84	<0,001	0,82
Особистісна тривожність	44,1±9,6	37,8±8,4	3,12	<0,01	0,70
Мотивація досягнення	10,3±3,7	13,8±3,2	4,52	<0,001	1,01
Мотивація успіху	13,6±5,1	17,9±4,6	4,18	<0,001	0,89
Мотивація уникнення	16,6±5,4	12,4±4,8	3,76	<0,001	0,82

В експериментальній групі виявлено статистично значуще зниження соціальної тривожності на 16,6 балів ($t=3,84$; $p<0,001$), підвищення мотивації досягнення на 3,5 бали ($t=4,52$; $p<0,001$), підвищення мотивації успіху на 4,3 бали ($t=4,18$; $p<0,001$) та зниження мотивації уникнення невдачі на 4,2 бали ($t=3,76$; $p<0,001$). Величини ефектів за критерієм d Коена (0,70-1,01) відповідають великим та дуже великим ефектам, що свідчить про високу практичну значущість результатів.

У контрольній групі статистично значущих змін не виявлено ($p>0,05$ для всіх показників), що підтверджує специфічний ефект програми. Порівняння ЕГ і КГ після експерименту виявило значущі відмінності за всіма показниками ($p<0,05$ до $p<0,001$).

Важливим результатом є послаблення негативного зв'язку між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення після участі в програмі з $r=-0,61$ ($p<0,01$) до $r=-0,38$ ($p<0,05$). Це означає, що соціальна тривожність стала менше впливати на мотивацію досягнення. Учасники навчилися долати свою тривожність заради досягнення важливих цілей, що узгоджується з принципами когнітивно-біхевіоральної терапії [27].

Якісний аналіз показав, що учасники відзначають: зменшення страху перед соціальними ситуаціями (83% учасників), покращення здатності контролювати тривожність (77%), зміну дисфункціональних думок (73%), підвищення впевненості в собі (87%), формування чітких життєвих цілей (67%), конструктивне ставлення до невдач (63%), покращення соціальних стосунків (73%).

Отримані результати підтверджують теоретичні положення про складний взаємозв'язок між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення [3; 4; 6; 8]. Високий рівень соціальної тривожності блокує реалізацію мотивації досягнення через страх негативної оцінки, що призводить до формування уникаючих стратегій поведінки. Молоді люди з високою соціальною тривожністю обирають безпечні, але малопродуктивні стратегії, уникають ситуацій, де їх можуть оцінювати, що обмежує їхні можливості для розвитку та самореалізації.

Високий рівень тривожності у вибірці (43,3% мають високий або дуже високий рівень) може бути пов'язаний з впливом воєнного стану, що створює додаткові стресори, посилює переживання невизначеності майбутнього [19; 20]. Це підкреслює актуальність розробки ефективних програм психологічної підтримки молоді в умовах підвищеного соціального стресу.

Ефективність розробленої програми підтверджує доцільність інтегративного підходу, що поєднує різні методи роботи. Когнітивне реструктурування дозволило змінити дисфункціональні думки, що підтримують тривожність [5; 6]. Техніки релаксації допомогли знизити фізіологічні прояви тривожності. Рольові ігри та експозиція дали можливість відпрацювати нові моделі поведінки в безпечному середовищі. Робота з мотивацією через цілепокладання та зміну атрибуцій сприяла формуванню мотивації досягнення успіху [12; 18].

Важливою була групова форма роботи, що створила атмосферу підтримки та взаємодопомоги [25]. Учасники відчули, що не самотні у своїх переживаннях, що багато інших молодих людей стикаються з подібними проблемами. Це зменшило відчуття ізольованості та дало надію на зміни.

Послаблення зв'язку між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення після участі в програмі свідчить про те, що можливо навчити молодих людей долати тривожність заради досягнення важливих цілей. Соціальна тривожність перестає бути блокуючим фактором для мотивації досягнення, що відкриває нові можливості для самореалізації.

В результаті проведеного дослідження виявлено високу поширеність соціальної тривожності у вибірці раннього юнацького віку: 43,3% мають високий або дуже високий рівень, що може бути пов'язано з впливом воєнного стану.

Підтверджено наявність статистично значущого зворотного зв'язку між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення ($r=-0,58$ до $r=-0,61$; $p<0,01$). Високий рівень соціальної тривожності пов'язаний з домінуванням мотивації уникнення невдачі ($r=0,64$; $p<0,01$).

Розроблена програма психологічної корекції довела високу ефективність: статистично значуще зниження соціальної тривожності ($d=0,82$), підвищення мотивації досягнення ($d=1,01$), зміна мотиваційної структури на більш сприятливу.

Послаблення зв'язку між соціальною тривожністю та мотивацією досягнення після участі в програмі (з $r=-0,61$ до $r=-0,38$) свідчить про можливість навчити молодих людей долати тривожність заради досягнення цілей.

Результати мають важливе практичне значення для роботи психологічних служб закладів освіти, профорієнтаційної роботи, розробки програм психологічної підтримки молоді.

Перспективи подальших досліджень включають катамнестичне дослідження для оцінки довготривалості ефектів програми, вивчення гендерних особливостей взаємозв'язку соціальної тривожності та мотивації досягнення, розробку онлайн-версії програми для розширення доступності психологічної допомоги.

Список використаних джерел:

1. Батраченко І., Сурякова М., Учитель І. Соціальна тривожність у міжособистісній взаємодії студентів. *Психологія і особистість*. 2019. № 1(15). С. 185-197.

2. Долинська Л. В., Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологія : навч.-метод. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 540 с.

3. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

4. Колчигіна А. В. Навчальний стрес студентів з різним мотиваційним потенціалом досягнення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Вип. 1. С. 134-139.

5. Коць Є. М. Особистісні схеми як схильність до розвитку соціальної тривожності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 1(2). С. 95-100.

6. Коць Є. М. Феномен соціальної тривожності як наукова проблема. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 1(42). С. 174-183.

7. Краєва О., Никитюк Т. Психологічні механізми особистісної тривожності в підлітковому віці. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 86-92.

8. Краснова В., Холмогорова А. Соціальна тривожність і її зв'язок з емоційною дезадаптацією, рівнем стресу і якістю міжособистісних відносин у студентів. *Питання психології*. 2011. № 3. С. 49-58.

9. Кузнєцов І. П. Залежність показників концентрації та розподілу уваги від рівня особистісної тривожності. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 1(31). С. 109-115.

10. Кушаков П. К. Проблема стресу в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічний журнал*. 2018. № 4(14). С. 78-92.

11. Левковська Л. Б. Психологічні чинники виникнення тривожності у осіб юнацького віку. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 5(36). С. 136-140.

12. Левченко Т. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : монографія. Вінниця : Нова книга, 2012. 368 с.

13. Мащак С. О. Методи психологічної корекції тривожних станів особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. С. 267-279.

14. Мащак С. О. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 2. С. 89-94.

15. Мелен К. Особливості акцентуацій характеру сучасних українських підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 12. С. 156-162.

16. Мельник В. Невротична особистість як соціально-культурний феномен в екзистенціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 98-107.

17. Методи дослідження особистості : методичний посібник / Л. В. Долинська; НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ : НПУ, 2003. 53 с.

18. Прядко Н. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3. С. 112-126.

19. Сингаївська І., Кравчук О. Особистісні характеристики переживання страху та тривоги у підлітків під час війни. *Психологія і особистість*. 2022. № 2(22). С. 145-161.

20. Токарчук А., Коваль І. Підвищений рівень тривожності в дітей і підлітків, які були свідками воєнного конфлікту. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 15. Вип. 29. С. 234-248.

21. Федорчук С., Лисенко О., Сінельнікова Т. Вплив мотивації досягнення успіху та уникнення невдач на властивості уваги кваліфікованих спортсменок. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. Вип. 17. С. 86-91.

22. Чуйко О., Іванова І. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 13. С. 234-240.

23. Широких А., Шевчук А. Психологічні особливості підвищеної тривожності у підлітків. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2018. № 2(20). С. 201-206.

24. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекції особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.

25. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.

26. Reeve J. Understanding Motivation and Emotion. 7th ed. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2018. 688 p.

27. Menin D.S., Fresco D.M., Schneier F.R., Davies S.O., Liebowitz M.R. Screening for social anxiety disorder using the Liebowitz Social Anxiety Scale. *Journal of Anxiety Disorders*. 2022. 16(6). P. 661–673.

Петрик Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Антонюк Олена
здобувачка освіти ОС Магістр,
Навчально-науковий інститут післядипломної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКОВОДУ ВІЦІ

Проблема формування депресивних станів у підлітковому віці набуває особливої актуальності в умовах тривалих соціально-політичних потрясінь в Україні, що значно підвищують рівень стресового навантаження на молодь. Додатковим чинником ризику виступає стрімка світова цифровізація, яка змінює характер соціальних взаємодій та впливає на емоційне благополуччя підлітків.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості випадків депресивних станів серед підлітків, що становить серйозну загрозу їхньому психічному здоров'ю та соціальному функціонуванню. Сучасні події в Україні, зокрема воєнні дії та зумовлені ними стресові стани особистості, посилюють психологічну вразливість молодого покоління. Водночас глобальна цифровізація створює нові ризики, пов'язані з інформаційним перевантаженням, віртуальними соціальними порівняннями та кібербулінгом. Усе це підкреслює необхідність глибокого вивчення психологічних чинників, що впливають на формування депресивних станів у підлітковому віці, з метою розробки ефективних профілактичних та корекційних заходів. Водночас підлітковий вік є чутливим періодом розвитку, коли формуються життєві цінності, самооцінка та механізми подолання стресу, що підвищує ризик виникнення емоційних розладів. Тому своєчасне виявлення та аналіз психологічних чинників депресивних станів є важливим кроком для забезпечення психічного благополуччя молоді в умовах сучасних суспільних викликів.

Мета роботи полягає у проведенні теоретико-методологічного дослідження депресивних станів у підлітковому віці, з урахуванням сучасних соціальних та цифрових викликів.

У своєму дослідженні М. О. Валюшко та О. В. Куліш наголошують, що депресивні стани у підлітків впливають на всі сфери їхнього життя, зокрема емоційну, поведінкову та соціальну. Автори підкреслюють, що одним із ключових наслідків депресивних проявів є дезадаптація, яка може ускладнювати навчання, спілкування та формування особистісної ідентичності. У статті визначено основні причини депресивних станів, серед яких виділяються сімейні конфлікти, міжособистісні труднощі та внутрішні психологічні чинники. Дослідники звертають увагу на важливість своєчасної корекції депресивних станів, адже раннє втручання сприяє запобіганню поглибленню емоційних розладів і покращує адаптаційні можливості підлітка [3].

Бігун Н. А. аналізує особистісні особливості та феноменологію депресивних розладів у підлітків. У дослідженні розкрито, що підлітки в пригніченому стані переживають інтенсивні депресивні страждання, які негативно впливають на їх емоційний та соціальний розвиток. Висновки дослідження підкреслюють необхідність врахування психологічних умов для підтримки особистісного розвитку та своєчасної психологічної допомоги підліткам з депресивними розладами [1].

У науковій праці А. В. Воробйова розглядає особливості депресивних станів у дівчат старшого підліткового віку. Авторка відзначає, що депресивні стани у підлітків часто залишаються невиявленими та нелікованими, що підвищує ризик їх хронізації. У дівчат депресивні прояви спочатку можуть маскуватися під загальну втому, апатію або зміни у поведінці, що ускладнює своєчасну діагностику. Воробйова підкреслює важливість раннього виявлення симптомів та психологічної підтримки для запобігання негативним наслідкам емоційних розладів [4].

Дослідники О. Г. Бортнікова та І. М. Охріменко у своїй праці «Соціально-правові особливості вияву депресивних станів у різних вікових груп» проаналізували специфіку проявів депресивних розладів серед молоді та підлітків. Вони наголошують, що у цій віковій категорії депресія часто маскується за поведінковими реакціями, зокрема дратівливістю, агресивністю чи зниженням соціальної активності. Автори акцентував увагу на динаміці емоційних порушень та вікових особливостях переживання депресивних станів. Вивчають депресивні стани, приділяючи увагу їх психофізіологічним проявам та можливим чинникам формування. Учені загалом виокремлюють значну кількість теоретичних моделей депресії, що пояснюють її походження та варіативність проявів у різних вікових групах. [2].

Наукова робота Е. Панасенко та Р. Стрижак також полягає у висвітленні особливостей та детермінант депресивних станів у підлітків. Автори виділяють специфічні прояви депресивних розладів, які включають сповільнення мислення та викривлене сприйняття простору й часу. Дослідження підкреслює важливість комплексного підходу до вивчення

депресивних станів, враховуючи психологічні та соціальні фактори. Автори наголошують, що раннє виявлення симптомів сприяє своєчасній психологічній підтримці та корекції емоційного стану підлітків [6].

А. Мельник, Л. Магдисюк та Г. Козак аналізують медико-психологічні особливості та психосоматичні прояви депресивних станів і тривожності у підлітків. Автори зазначають, що навчальні труднощі формують у підлітків відчуття власної неспроможності, що може провокувати депресивні стани. Дослідження показує, що депресивні епізоди можуть виникати навіть у психічно здорових підлітків за наявності стресових чинників. Висновки авторів підкреслюють важливість комплексного підходу до виявлення та підтримки емоційного стану молоді для запобігання розвитку психічних розладів [5].

Аналіз досліджень показує, що депресивні стани у підлітків формуються під впливом комплексних психологічних, соціальних та медико-психологічних чинників. Усі автори підкреслюють важливість своєчасного виявлення симптомів та комплексної підтримки для запобігання поглибленню емоційних розладів і забезпечення адаптації підлітків у сучасних умовах. Сьогоднішні воєнні події в Україні та стрімка цифровізація значно посилюють ризик розвитку депресивних та тривожних станів у підлітків.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що депресивні стани у підлітковому віці формуються під впливом комплексу психологічних, соціальних та індивідуальних чинників. Особливе значення мають переживання, пов’язані з воєнними подіями в Україні, які посилюють емоційну нестабільність та підвищують рівень стресу серед молоді. Водночас глобальна цифровізація створює додаткові ризики, зокрема інформаційне перевантаження, кібербулінг та зростання порівнянь із віртуальними ідеалами. Аналіз показує, що недостатній розвиток навичок емоційної регуляції та низька самооцінка значно підвищують ймовірність депресивних проявів у підлітковому віці. Отримані результати підкреслюють необхідність комплексного підходу до профілактики та підтримки, який включає психологічну просвіту, розвиток стресостійкості та соціальної підтримки. Таким чином, вивчення психологічних чинників депресивних станів у підлітків є важливим кроком для створення ефективних стратегій збереження їхнього психічного здоров’я в сучасних умовах. **Перспективи** досліджень передбачають поглиблене вивчення впливу цифрового середовища та соціальних мереж на емоційний стан підлітків. Важливим напрямом є розробка та апробація психологічних інтервенцій, спрямованих на зміцнення стресостійкості та навичок емоційної регуляції. Також доцільним є дослідження взаємодії індивідуально-психологічних та соціальних чинників у формуванні депресивних станів у підлітковому віці в контексті сучасних суспільних викликів.

Список використаних джерел:

1. Бігун Н. І. Психологічні умови особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 - педагогічна та вікова

психологія / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам’янець-Подільський, 2009. 261 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/5907a63e-91d8-4d73-90fd-974586214be3 (дата звернення: 28.11.2025).

2. Бортнікова О. Г., Охріменко І. М., Тодорова І. С. Особливості прояву депресивних станів у різних вікових груп. Соціально-правові студії. 2021. Львів Вип. 1 (11). С. 163-172.

3. Валюшко М. О. Депресивні стани підлітка та їх причини. Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2018» : XX Всеукр. наук. конференція молодих учених. Черкаси, 2018. С. 308–310. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/3859/ (дата звернення: 28.11.2025).

4. Воробйова А. В. Особливості депресивних станів дівчат старшого підліткового віку. Current issues of science, prospects and challenges : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference, December 17, 2021. Sydney, 2021. Vol. 3. С. 33–35. URL: surli.cc/vjazwh (дата звернення: 28.11.2025).

5. Мельник А., Магдисюк Л., Козак Г. Теоретичні основи дослідження медико-психологічних особливостей, психосоматичних проявів депресивних станів та тривожності у дитячому та підлітковому віці. Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівне, 2025. Вип. 24. С. 71–80. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi24.428

6. Панасенко Е., Стрижак Р. Особливості та детермінанти депресивних станів у підлітків. Наукові студії : зб. наук. пр. за результатами Міжнар. наук.-практ. конф. «Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти» (25 листоп. 2022 р.) / [за ред. Е. А. Панасенко]. Краматорськ, 2022. Вип. 9. С. 177–181. URL: surl.li/fcoebs

Пирожок Іванна
студентка факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гошовська Дарія
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ

Постановка проблеми. Сучасні студенти, особливо ті, хто навчається на гуманітарних спеціальностях, стикаються з високим рівнем психологічного та емоційного навантаження. Вимоги навчальної програми, поєднані з необхідністю самостійного опанування великого обсягу інформації, створюють умови для поступового виникнення емоційного вигорання. Це явище проявляється у зниженні мотивації до навчання та у загальному погіршенні психоемоційного стану. Це безпосередньо впливає на академічну успішність та соціальну адаптацію студентів.

Емоційне вигорання у студентів гуманітарного профілю має свої особливості. Воно часто проявляється у формі тривожності, апатії та емоційної нестійкості, що перешкоджає ефективному засвоєнню знань та формуванню професійних компетентностей. Без своєчасної психологічної

підтримки цей стан може призвести до хронізації стресу та зниження загальної якості життя молодої людини.

Одним із перспективних напрямів роботи зі студентами є психокорекція емоційного вигорання. Вона передбачає комплекс заходів, спрямованих на розвиток стресостійкості, емоційної регуляції та підвищення внутрішньої мотивації. Практична реалізація таких заходів потребує чіткого визначення методів та технік, які будуть найбільш ефективними саме для студентів гуманітарного напряму, з урахуванням специфіки їхньої навчальної діяльності та психологічних особливостей.

Таким чином, проблема емоційного вигорання студентів є актуальною та потребує комплексного наукового та практичного підходу. Дослідження у цій сфері дозволяє не лише визначити рівень ризику виникнення вигорання, а й розробити ефективні програми психокорекції, які сприятимуть підвищенню психологічного благополуччя та академічної успішності студентів.

Мета дослідження. Метою цієї роботи є виявлення особливостей емоційного вигорання студентів на гуманітарних спеціальностях та розробка психокорекційних заходів, спрямованих на його подолання.

Результати дослідження. Емоційне вигорання у студентів гуманітарних спеціальностей поступово перетворюється на реальність, яка давно вийшла за межі окремих випадків. Студентський досвід, який колись описували як час можливостей, сьогодні часто супроводжується виснаженням, перманентним відчуттям перевантаження, нестабільністю емоційного фону та втратою інтересу до навчальної діяльності.

Гуманітарні напрями мають власні особливості, що сприяють формуванню вигорання, а саме:

- велика кількість текстово-аналітичної роботи;
- необхідність глибокого осмислення матеріалу;
- постійні рефлексивні дії та високий рівень емоційної включеності тощо.

У психологічній літературі емоційне вигорання визначають як синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень [1]. Хоча цей термін традиційно застосовували до фахівців соціальних, медичних чи освітніх професій, сучасні дослідження свідчать про високу чутливість студентів-гуманітаріїв до цього феномена. У гуманітаріїв це виснаження часто проявляється через втрату здатності емоційно реагувати на навчальний матеріал, зниження емпатійності, відчуження від групи та навчального процесу, а також через зменшення впевненості у власній компетентності.

Проблема ускладнюється тим, що студенти рідко трактують свій стан як «вигорання». Більшість пояснює це втомою, нестачею часу або «особистими недоліками». Саме тому психокорекційна робота починається з усвідомлення природи власних переживань. Коли студенти отримують можливість визначити свій стан, вони легше приймають необхідність змін у навчальній поведінці та підходах до саморегуляції. У моменти хронічного

тиску чітка ідентифікація власних переживань стає першим кроком до корекції.

Гуманітарні спеціальності мають ще одну важливу особливість, вони передбачають постійний контакт із текстами, які несуть складні смисли, культурні коди й емоційне навантаження. Студент інтерпретує, аналізує, співвідносить прочитане з власними уявленнями про світ. Розумова діяльність у таких умовах вимагає значної кількості внутрішнього емоційного ресурсу. Психіка студентів стає більш вразливою до виснаження, особливо в періоди сесій та інтенсивних навчальних навантажень.

Психокорекція емоційного вигорання передбачає формування в студентів навичок адаптивної саморегуляції, рефлексії власного стану та побудови продуктивних поведінкових стратегій [3]. Один із ключових напрямів – розвиток здатності помічати ранні ознаки виснаження. Це може бути:

– незначне зниження концентрації уваги;
– підвищена дратівливість;
– небажання включатися в інтелектуально складні завдання;
– відчуття, що звичні навчальні дії стали надмірно енергозатратними тощо.

Вміння розпізнавати такі сигнали дозволяє студенту втрутитися в процес на ранньому етапі, тобто до того, як вигорання набуде стійкої форми.

Другим важливим напрямом є робота з особистісними очікуваннями. Студенти гуманітарних напрямів часто мають схильність до перфекціонізму, що створює надмірний рівень внутрішнього тиску. Психокорекційна робота в даному випадку буде спрямована на формування реалістичних критеріїв успіху, прийняття того, що навчальний процес включає коливання, неповноту розуміння та необхідність проб і помилок.

Одним із дієвих інструментів є навчання студентів технікам емоційної декомпресії. Йдеться про короткі практики, які допомагають знижувати рівень напруження протягом дня: дихальні вправи, техніки релаксації, мікропаузи, вправи на тілесну усвідомленість. Навіть кілька хвилинна пауза, підкріплена правильним дихальним ритмом, здатна зменшити рівень стресу й запобігти накопиченню емоційного тиску.

Важливою складовою є також робота із когнітивними установками. Часто студенти перебувають у «режимі надзусиль», який формує переконання, що відпочинок – це слабкість, а зниження темпу веде до втрати продуктивності. Усвідомлення важливості відпочинку не лише на раціональному, а й на поведінковому рівні формує більш стійку модель самоорганізації [4].

Окрему увагу у психокорекційній роботі приділяють формуванню навичок тайм-менеджменту. Гуманітарії працюють із великими обсягами інформації, яка нерідко вимагає тривалого зосередження. Тому неуміння розподіляти навантаження, створювати реалістичні часові рамки та планувати відпочинок стає одним із ключових чинників закріплення

вигорання. Психоорекційні техніки включають роботу з пріоритетами, побудову гнучких стратегій планування та розвиток навички завершувати завдання без зайвого самокритицизму [2].

Важливо, що психокорекція не зводиться лише до зняття симптомів. Її ключове завдання – це створення умов, за яких студент набуває здатності підтримувати власний психічний баланс у довгостроковій перспективі. Сталий результат можливий тільки тоді, коли змінюються поведінкові патерни, відбувається внутрішній перегляд пріоритетів, а навчання перестає бути джерелом постійного емоційного виснаження.

Висновки. Таким чином, психокорекційні підходи до подолання емоційного вигорання у студентів гуманітарного профілю поєднують емоційну, когнітивну та поведінкову складові. Вони спрямовані на формування стійких механізмів саморегуляції, що дозволяє студентам ефективно долати інтелектуальні та емоційні навантаження. Враховуючи тенденції до зростання рівня психологічного виснаження, такі програми стають необхідною частиною освітнього процесу, що забезпечує не лише академічну успішність, але й психологічне благополуччя майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Водянка Л. Д., Суховецька Д.А, Занюк А.А. Поняття емоційного вигорання та його профілактика. *Інвестиції: практика та досвід*.2022. №3. С.9-53.
2. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. С. 71-80.
3. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. №10. С. 105-112.
4. Первий В., Перепелюк Т. Психодіагностика та психокорекція професійного вигорання педагогів. *Психологічний журнал*. 2025. №15. С. 122-128.

Пономаренко Олег
здобувач освіти ОС Магістр спеціальності Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Малімон Людмила
науковий керівник, кандидат психологічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОМІНУЮЧИХ СТРАТЕГІЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У СПІЛКУВАННІ ТА КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ МЕНЕДЖЕРІВ КОМЕРЦІЙНИХ УСТАНОВ

У сучасних умовах до керівника висуваються високі вимоги. Результативність управління людьми та процесами в ситуаціях інформаційного перевантаження й постійних змін безпосередньо залежить від рівня освіти й загальної освіченості менеджера, його прагнення до

саморозвитку, формування особистісних якостей, зрілості, відповідальності та наявності розвиненого комплексу професійних управлінських компетенцій.

Залежно від політичної ситуації, етапу соціально-економічного розвитку чи специфіки бізнес-сфери, вимоги до знань, умінь і навичок керівника змінюються. Відповідно, змінюється й набір необхідних компетенцій, який формується під впливом зовнішнього середовища та цілей організації.

Компетентність керівника є ключовим чинником ефективної управлінської діяльності. Аналіз наукових праць дає змогу зрозуміти, що під поняттям «професійна компетентність» найчастіше розуміють систему знань, умінь та навичок, які має людина і які визначають ефективність її професійної діяльності (Борисюк О., Бородієнко О., Гринчук О., Дороніна М., Калашнікова С., Карамушка Л., Карпова Л., Москаленко В., Орбан-Лембрик Л., Осадча Л. та ін.).

Водночас, у структурі управлінської компетентності дослідники виокремлюють комунікативну компетентність як необхідну умову і запоруку управлінської ефективності керівника, діяльність якого пов’язана з безпосередньою взаємодією з людьми як всередині організації, так і за її межами. Особливо важлива комунікативна компетентність керівника в сфері бізнесу, оскільки вона забезпечує ефективне спілкування з співробітниками, клієнтами та партнерами. Комунікативна компетентність керівника включає навички встановлення контактів, вміння вести переговори, досягати консенсусу та будувати довірчі стосунки, що є критично важливим для прийняття правильних управлінських рішень, мотивації команди та досягнення бізнес-цілей.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити комунікативну компетентність як чинник успішності управлінської діяльності в сфері бізнесу.

Вибірку дослідження склали менеджери комерційних установ м. Луцька. У дослідженні взяли участь 57 осіб віком від 22 до 60 років, професійний стаж діяльності яких становить від 6 місяців до 28 років.

З метою дослідження комунікативної компетентності керівників вибірки і виявлення ймовірних труднощів у спілкуванні використана методика «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» В. Бойка.

За результатами дослідження визначено, що 28,0% опитуваних використовують миролюбство як стратегію захисту, 50,9% досліджуваних використовують уникнення і 21,1% використовують агресію (рис.1).

Отже, за результатами дослідження, домінуючою стратегією є Уникнення (50,9 %). Це свідчить про те, що більшість респондентів схильні уникати конфліктних або емоційно напружених ситуацій у спілкуванні. Така стратегія дозволяє знизити внутрішню напругу, але може ускладнювати конструктивне вирішення проблем і призводити до накопичення невисловлених емоцій.

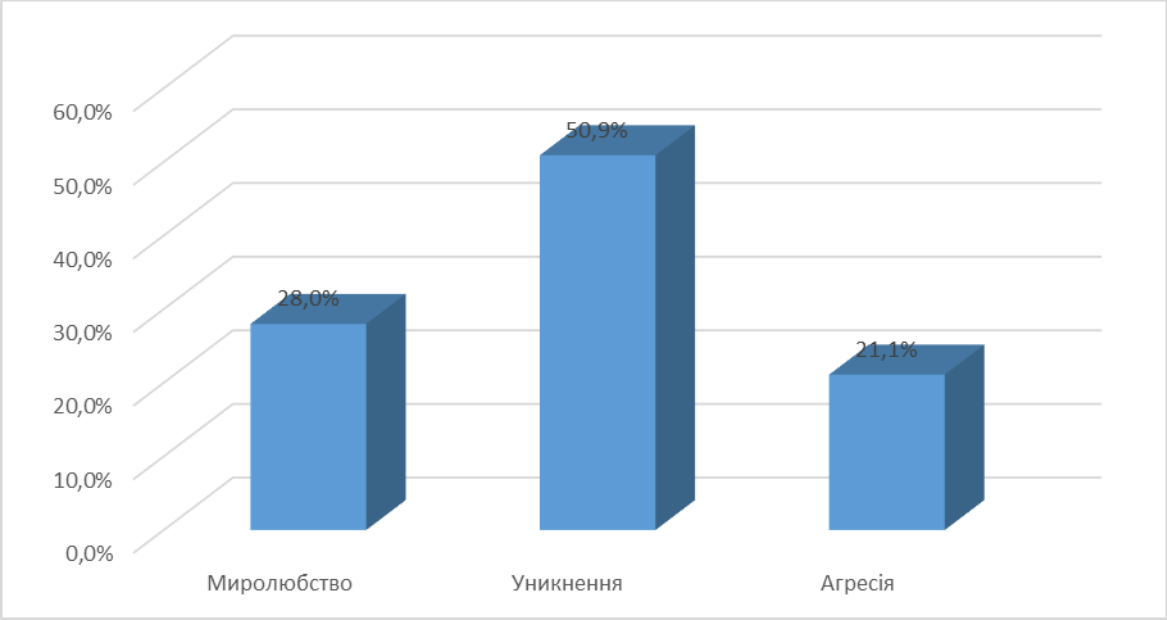


Рис. 1. Результати дослідження домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні

Друга за поширеністю стратегія Миролюбство (28,0 %) демонструє прагнення до гармонії, компромісу та збереження позитивних взаємин. Це свідчить про наявність комунікативної гнучкості та готовність до співпраці.

Найменш виражена стратегія Агресія (21,1 %), яка характеризує тенденцію до активного, іноді конфронтаційного способу самозахисту. Хоча в невеликих межах агресивність може допомагати у відстоюванні власної позиції, її домінування могло б ускладнювати міжособистісну взаємодію.

З метою виявлення міри вираженості комунікативних бар'єрів в організаціях та причин їх виникнення застосована анкета «Комунікативні бар'єри в організації» Л. Карамушки (рис.2).

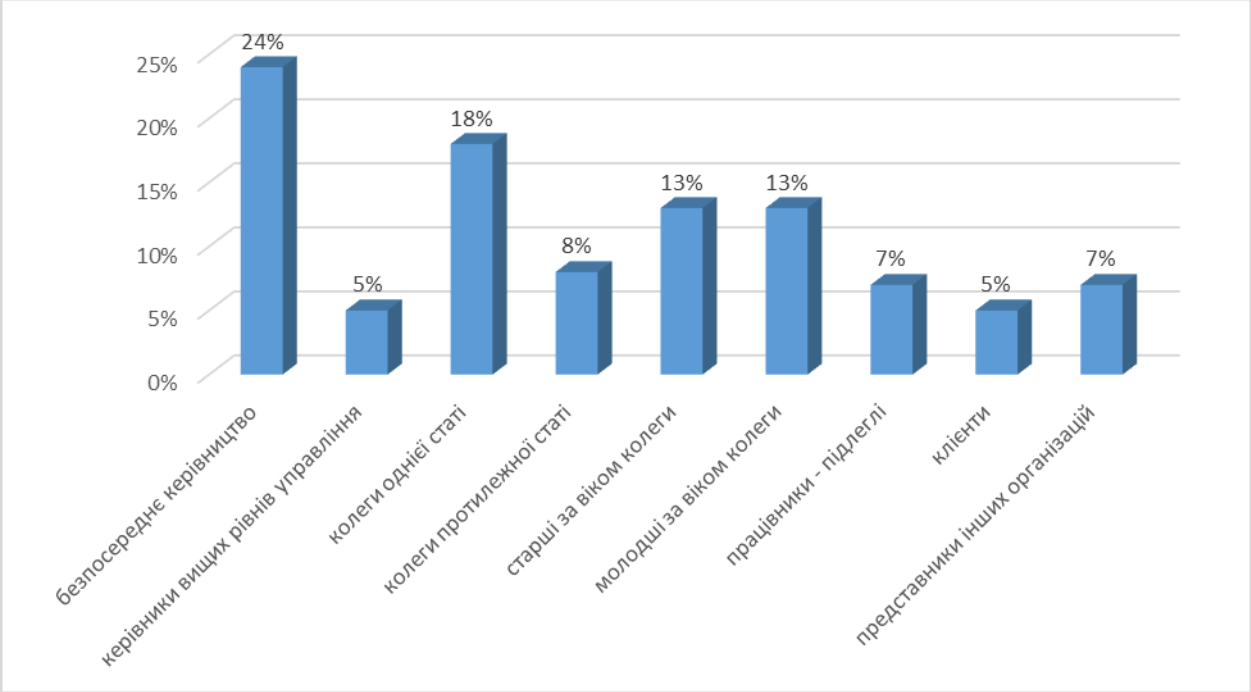


Рис. 2. Суб'єкти спілкування, з якими виникають комунікативні бар'єри в організації

Як демонструють результати дослідження, найбільше комунікативних бар'єрів виникає у взаємодії з безпосереднім керівництвом (24 %). Це свідчить про наявність труднощів у вертикальній комунікації – можливо, через авторитарний стиль управління, страх висловлювати думку або недостатню відкритість керівників до діалогу. Досить часто бар'єри спостерігаються у спілкуванні з колегами однієї статі (18 %). Ймовірно, це пов'язано з прихованою конкуренцією, змаганням за визнання чи статус у колективі. Помірні показники (13 %) мають старші та молодші колеги. Це може свідчити про наявність певного вікового бар'єра, різницю в цінностях, професійних підходах або стилі комунікації. Бар'єри у спілкуванні з підлеглими, клієнтами та представниками інших організацій не є значними (5–7 %). Це може означати, що зовнішня або службова комунікація більш формалізована, регламентована й тому викликає менше непорозумінь.

Результати виявлення причин виникнення комунікативних бар'єрів представлено на рис.3.

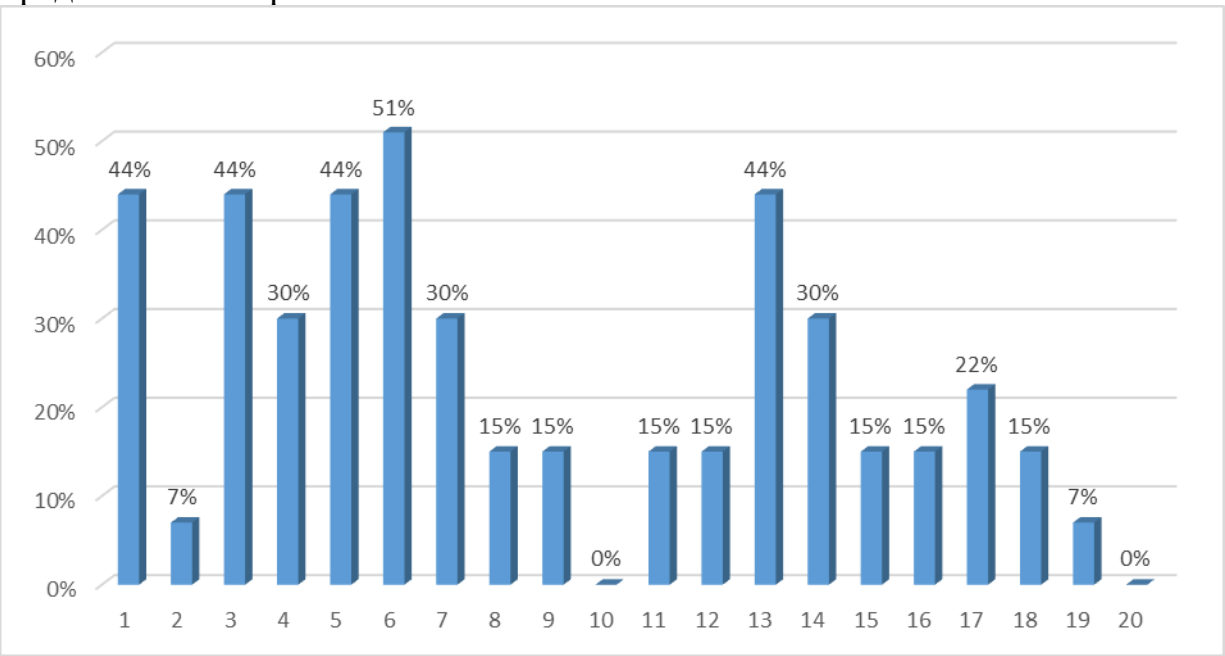


Рис. 3. Причини виникнення комунікативних бар'єрів у досліджуваних

Примітка: 1 – різні потреби, інтереси, мотиви, 2 – різні настанови учасників спілкування, 3 – різні моральні й інші цінності, 4 - різна інформаційна підготовка, 5 – різний рівень інтелекту учасників спілкування, 6 – різний емоційний стан та емоційні реакції, 7 – різний темперамент, 8 – різний стиль мови та процесів говоріння, 9 – різний стиль слухання, 10 – відсутність емпатії, 11 – наявність певних стереотипів в учасників спілкування, 12 – неестетичний, непривабливий імідж учасників спілкування, 13 – різні стратегії спілкування, 14 – різний управлінський статус, 15 – різний соціально – професійний статус, 16 – різний майновий статус, 17 – вікові відмінності учасників спілкування, 18 – статеві відмінності, 19 – національні, етнічні відмінності, 20 – фізичні вади учасників.

Як бачимо, найчастіше (у 51% випадків) бар'єри виникають через різницю в емоційному стані та реакціях. Це вказує на велике значення емоційного інтелекту та психологічного настрою в комунікації.

З одинаковим показником (44 %) виокремлюються причини, які вказують на те, що розбіжності в психологічних (різні потреби, інтереси, мотиви; різні моральні й інші цінності) та інтелектуальних (різний рівень інтелекту учасників спілкування; різні стратегії спілкування) аспектах є критичними перешкодами.

Бар'єри, пов'язані з соціальними ролями (управлінський статус, настанови) та індивідуальними психологічними особливостями (темперамент), становлять близько третини випадків. Вікові відмінності є причиною бар'єрів у 22% випадків.

Більшість причин мають показник 15% або менше, що свідчить про їх менший вплив на загальну картину: різний стиль мови (8), різний стиль слухання (9), відсутність емпатії (10), наявність стереотипів (11), неестетичний імідж (12), різний соціально-професійний статус (15), різний майновий статус (16), статеві відмінності (18).

Із перерахованих причин виникнення комунікативних бар'єрів 0% отримали такі дві причини, як фізичні вади (20) та національні, етнічні відмінності (19). Це найменш значуща причина в даному дослідженні, що може свідчити про високий рівень толерантності або про те, що ці відмінності рідко є *прямим* джерелом бар'єрів у контексті дослідження.

Висновки. Отримані емпіричні результати свідчать про переважання пасивно-оборонної стратегії (уникання) у поведінці респондентів. Це може вказувати на високий рівень тривожності або невпевненості у спілкуванні, а також на прагнення уникати відкритих конфліктів. Водночас помірна частка миролюбства є позитивним показником, адже вона створює потенціал для розвитку конструктивного діалогу.

Результати дослідження вираженості комунікативних бар'єрів у респондентів вибірки засвідчили, що найбільш проблемною сферою є внутрішня комунікація між працівниками та безпосередніми керівниками, тоді як зовнішня комунікація (із клієнтами та партнерами) відбувається відносно ефективно. Наявність труднощів у горизонтальних зв'язках (між колегами однієї статі та різного віку) свідчить про потребу у розвитку корпоративної культури відкритості, взаємоповаги та командної взаємодії.

Потоцький Максим
здобувач освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Професійна діяльність працівників Національної поліції України, зокрема співробітників управління карного розшуку, характеризується

високим рівнем стресогенності, психоемоційного навантаження, постійного контакту з кримінальним середовищем, необхідністю розслідування тяжких злочинів проти життя, здоров'я, статевої свободи особи. В умовах воєнного стану, що триває в Україні з 24 лютого 2022 року, психологічне навантаження на працівників правоохоронних органів суттєво зросло через погіршення криміногенної обстановки, загрозу життю та здоров'ю, роботу в умовах обстрілів, розслідування військових злочинів [1; 2]. Тривала робота в екстремальних умовах призводить до виникнення професійної деформації особистості – негативних змін у структурі особистості під впливом специфіки професійної діяльності, та емоційного вигорання – стану емоційного, фізичного та розумового виснаження [3; 4].

Професійна деформація працівників поліції проявляється у розвитку цинізму, підозрілості, емоційної черствості, авторитарності, правового нігілізму, що не лише негативно впливає на якість професійної діяльності, але й порушує права людини у процесі здійснення правоохоронної функції [5; 6]. Емоційне вигорання включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію, редукцію особистих досягнень [7; 8]. За даними досліджень, від 30% до 45% працівників Національної поліції України мають високий рівень емоційного вигорання, що суттєво знижує ефективність їхньої діяльності [9; 10]. Професійна деформація та емоційне вигорання є взаємопов'язаними феноменами, що можуть взаємно посилювати один одного [11], проте характер та механізми цього взаємозв'язку у працівників кримінальної поліції залишаються недостатньо дослідженими.

Проблема професійної деформації працівників правоохоронних органів досліджувалася у працях З.Р. Кісіль, Р.-В.В. Кісіль, В.В. Середи [3; 12], які виділяють когнітивний, емоційний, поведінковий та особистісний рівні деформації. Механізмами виникнення професійної деформації є адаптація до специфічних вимог професійної діяльності, професійна акцентуація, професійна стагнація, деструктивна професійна ідентифікація. Г.О. Чорний та Р.І. Савченко підкреслюють, що професійна деформація працівників поліції призводить до порушень прав людини та застосування насильства [5].

Проблему емоційного вигорання досліджували Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі [7], які виявили основні чинники вигорання: організаційні (навантаження, стрес, конфлікти), соціально-психологічні (контакт зі стражданням), особистісні (низька життєстійкість, неконструктивні копінг-стратегії). Л.В. П'янківська у дослідженнях емоційного вигорання працівників поліції показала, що від 30% до 45% мають високий рівень вигорання, особливо за компонентами емоційного виснаження та деперсоналізації [8; 9]. О. Рева та О. Заболотна виявили, що в умовах війни рівень емоційного вигорання у працівників поліції зріс на 35-40% [2].

Взаємозв'язок професійної деформації та емоційного вигорання досліджувався В.Ч. Купчишиною та Т.В. Грубі [11], О.М. Самковою, О.С. Бовдир, О.О. Вельдбрехт [4], які підкреслюють, що ці феномени

утворюють синергетичну систему взаємопосилення. D. Shvets та Z. Kisil у дослідженні аспектів емоційного вигорання серед працівників Національної поліції виявили медіаторну роль професійної деформації у зв'язку між стажем та вигоранням [10]. Проте питання впливу професійної деформації на емоційне вигорання саме у працівників управлінь карного розшуку залишається малодослідженим.

Мета дослідження – виявити та проаналізувати вплив професійної деформації на емоційне вигорання співробітників управління карного розшуку Національної поліції України, оцінити ефективність програми психологічної профілактики професійної деформації та емоційного вигорання.

Емпіричне дослідження рівня професійної деформації показало, що загальний показник у вибірці становить у середньому 118,4±28,6 балів, що відповідає середньому рівню деформації. Розподіл учасників за рівнями: низький рівень (до 100 балів) – 14 осіб (28%), середній рівень (100-150 балів) – 21 особа (42%), високий рівень (понад 150 балів) – 15 осіб (30%). Таким чином, майже третина працівників карного розшуку мають високий рівень професійної деформації. Аналіз структури професійної деформації виявив нерівномірність вираженості різних проявів. Найбільш вираженими виявилися цинізм (M=21,3±5,8 бала), підозрілість (M=20,8±6,1 бала) та емоційна індиферентність (M=19,7±5,4 бала), що є закономірним для працівників кримінальної поліції, які постійно стикаються з кримінальним середовищем, обманом, жорстокістю.

За показниками емоційного вигорання виявлено, що за шкалою емоційного виснаження (MBI) середнє значення становило 26,4±9,8 балів, що наближається до високого рівня (понад 27 балів). Розподіл учасників: високий рівень емоційного виснаження мають 24 особи (48%), середній рівень – 18 осіб (36%), низький рівень – 8 осіб (16%). За шкалою деперсоналізації середнє значення становило 11,8±5,4 балів (високий рівень понад 12 балів): високий рівень мають 22 особи (44%), середній – 21 особа (42%), низький – 7 осіб (14%). За шкалою редукції особистих досягнень (зворотна шкала) середнє значення становило 32,8±8,6 балів: високу редукцію досягнень (низькі бали, менше 31) мають 19 осіб (38%). За критерієм наявності високого рівня хоча б за двома з трьох компонентів, високий рівень емоційного вигорання виявлено у 19 осіб (38% вибірки), середній рівень – у 20 осіб (40%), низький рівень – у 11 осіб (22%).

Кореляційний аналіз виявив сильний позитивний зв'язок між професійною деформацією та емоційним вигоранням ($r=0,71$; $p<0,001$): чим вищий рівень професійної деформації, тим вищий рівень емоційного вигорання. Аналіз кореляцій між окремими проявами професійної деформації та компонентами емоційного вигорання виявив специфічні взаємозв'язки. Цинізм (деформація) найсильніше корелює з деперсоналізацією (вигорання): $r=0,82$ при $p<0,001$. Обидва ці прояви відображають знецінююче, зневажливе ставлення до людей, байдужість до їхніх потреб та переживань. Емоційна індиферентність (деформація) сильно корелює з емоційним виснаженням ($r=0,74$; $p<0,001$) та деперсоналізацією

(r=0,68; p<0,001). Підозрілість (деформація) помірно корелює з деперсоналізацією (r=0,56; p<0,001) та емоційним виснаженням (r=0,48; p<0,01). Ригідність мислення (деформація) корелює з редукцією особистих досягнень (r=-0,52; p<0,001, від'ємна кореляція, оскільки редукція вимірюється зворотною шкалою).

Регресійний аналіз проводився з метою виявлення предикторів емоційного вигорання. Використовувався метод покрокової регресії (stepwise), який послідовно включає у модель найбільш значущі предиктори. На першому кроці у модель увійшов цинізм (β=0,54; t=5,82; p<0,001), який пояснює 41% дисперсії емоційного вигорання (R^2=0,41). На другому кроці додався організаційний стрес (β=0,32; t=3,94; p<0,001), приріст пояснюваної дисперсії становив 12% (R^2=0,53). На третьому кроці додалася життєстійкість зі зворотним знаком (β=-0,26; t=-3,18; p<0,01), приріст 8% (R^2=0,61). На четвертому кроці додалася копінг-стратегія втечі-уникнення (β=0,21; t=2,64; p<0,05), приріст 5% (R^2=0,66). Фінальна регресійна модель є статистично значущою (F(4,45)=21,84; p<0,001) та пояснює 66% дисперсії емоційного вигорання. Найбільший внесок у прогнозування вигорання робить цинізм як прояв професійної деформації, що підтверджує предикторну роль професійної деформації у розвитку емоційного вигорання.

Медіаторний аналіз проводився для перевірки гіпотези про те, що професійна деформація медіює зв'язок між стажем роботи та емоційним вигоранням. Спочатку був підтверджений прямий зв'язок між стажем та вигоранням (β=0,58; p<0,001). Потім було перевірено, чи пов'язаний стаж з професійною деформацією (β=0,64; p<0,001) та чи пов'язана професійна деформація з вигоранням при контролі стажу (β=0,69; p<0,001). У фінальній моделі, де у якості предикторів виступали і стаж, і професійна деформація, коефіцієнт стажу знизився (β=0,24; p<0,05), а коефіцієнт професійної деформації залишився значущим (β=0,54; p<0,001). Зниження коефіцієнта стажу з 0,58 до 0,24 вказує на часткову медіацію: стаж впливає на вигорання як безпосередньо (через накопичення втоми), так і опосередковано – через розвиток професійної деформації. Тест Собеля підтвердив статистичну значущість медіаторного ефекту (z=4,12; p<0,001).

Аналіз впливу стажу роботи показав, що професійна деформація зростає зі стажем майже лінійно (F(3,46)=8,42; p<0,001): до 5 років – M=89,3 бала, 5-10 років – M=115,7 балів, 10-15 років – M=132,6 балів, понад 15 років – M=148,4 бала. Емоційне вигорання зростає нелінійно з піком у групі 10-15 років стажу (F(3,46)=6,78; p<0,001), після чого дещо знижується, що може пояснюватися виробленням копінг-стратегій або відходом найбільш вигорілих працівників зі служби. Працівники з високим рівнем професійної деформації та емоційного вигорання мають значуще нижчу життєстійкість (t=5,62; p<0,001; d=1,64), нижчу емпатію (t=4,89; p<0,001; d=1,42), вищу алекситимію (t=-4,21; p<0,001; d=1,23), вищі показники тривожності, фрустрованості, агресивності (всі p<0,001). Вони частіше використовують неконструктивні копінг-стратегії (втеча-уникнення, конфронтація) та рідше конструктивні (планування, позитивна переоцінка).

Працівники з досвідом розслідування військових злочинів (n=12, 24% вибірки) мають значуще вищий рівень емоційного вигорання (M=81,4 проти M=65,2; t=-3,12; p<0,01; d=0,91), особливо за емоційним виснаженням (M=32,6 проти M=24,1; t=-3,84; p<0,001; d=1,12) та деперсоналізацією (M=15,2 проти M=10,6; t=-3,21; p<0,01; d=0,94), порівняно з тими, хто не мав такого досвіду. Також виявлена тенденція до вищої професійної деформації. Це підтверджує, що робота з військовими злочинами створює додаткове травматичне навантаження, призводить до вторинної травматизації, посилює емоційне виснаження та деперсоналізацію як захисну реакцію, що узгоджується з даними досліджень про вплив війни на психологічний стан працівників поліції [1; 2].

На основі результатів констатувального етапу була розроблена програма психологічної профілактики професійної деформації та емоційного вигорання, яка включала 16 групових занять тривалістю 2 години кожне (загалом 32 години) та 4 індивідуальні консультації для кожного учасника тривалістю 1 година протягом 8 тижнів. Програма мала модульну структуру та включала п’ять основних модулів: психоосвіта щодо професійної деформації та емоційного вигорання (2 заняття), відновлення емпатії та гуманістичних цінностей (4 заняття), когнітивне реструктурування дисфункціональних професійних установок (4 заняття), розвиток особистісних ресурсів та життєстійкості (3 заняття), оптимізація копінг-стратегій та навички саморегуляції (3 заняття). Теоретико-методологічну основу програми склали інтегративний підхід, який поєднує елементи когнітивно-біхевіоральної терапії, гуманістичної психології, екзистенційної психології, позитивної психології, психології стресу та копінгу [13; 14].

Вибірка була розділена на експериментальну групу (n=25) та контрольну групу (n=25) методом випадкового розподілу. Групи були зрівняні за основними соціально-демографічними характеристиками та показниками професійної деформації і емоційного вигорання на констатувальному етапі (всі p>0,05). Експериментальна група брала участь у програмі психологічної профілактики, контрольна група продовжувала звичайну професійну діяльність без додаткових психологічних втручань.

Результати постформуючого зрізу (після завершення програми) показали статистично значущі та практично суттєві покращення в експериментальній групі порівняно як з власними вихідними показниками, так і з контрольною групою. За загальним показником професійної деформації в експериментальній групі відбулося значуще зниження з M=119,2 до M=98,6 балів (зниження на 17,3%), t=4,84; p<0,001; d=0,97 (великий ефект). У контрольній групі статистично значущих змін не виявлено: з M=117,6 до M=115,2 балів, t=1,12; p=0,27. За окремими проявами професійної деформації найбільші зміни в експериментальній групі відбулися за шкалою цинізму: зниження з M=21,6 до M=16,8 балів (-22,2%), t=5,34; p<0,001; d=1,07 (дуже великий ефект). Емоційна індиферентність знизилася на 19,4% (t=4,68; p<0,001; d=0,94), підозрілість

на 15,6% (t=3,98; p<0,001; d=0,80), авторитарність на 15,1% (t=3,54; p<0,01; d=0,71), агресивність на 17,4% (t=3,82; p<0,001; d=0,76).

За показниками емоційного вигорання експериментальна група також продемонструвала значущі покращення. За шкалою емоційного виснаження відбулося зниження з M=26,8 до M=19,4 балів (-27,6%), t=5,68; p<0,001; d=1,14 (дуже великий ефект). За шкалою деперсоналізації: зниження з M=12,1 до M=8,4 балів (-30,6%), t=6,12; p<0,001; d=1,22 (дуже великий ефект). За шкалою редукції особистих досягнень відбулося підвищення (зниження редукції) з M=32,5 до M=37,8 балів (+16,3%), t=-4,24; p<0,001; d=0,85 (великий ефект). У контрольній групі за всіма цими показниками не виявлено значущих змін (всі p>0,3).

Покращення відбулися також за додатковими показниками: життєстійкість підвищилася на 21,6% (t=-5,84; p<0,001; d=1,17), емпатія на 21,8% (t=-5,12; p<0,001; d=1,02), алекситимія знизилася на 13,1% (t=4,34; p<0,001; d=0,87). За показниками психічних станів відбулося значуще зниження тривожності на 33,9% (t=6,28; p<0,001; d=1,26), фрустрованості на 32,8% (t=5,94; p<0,001; d=1,19), агресивності на 30,4% (t=5,46; p<0,001; d=1,09). Знизилося використання деструктивних копінг-стратегій: втеча-уникнення на 33,3% (t=5,68; p<0,001; d=1,14), конфронтація на 24,6% (t=4,52; p<0,001; d=0,90). Водночас підвищилося використання конструктивних стратегій: планування на 48,8% (t=-6,24; p<0,001; d=1,25), позитивна переоцінка на 45,1% (t=-5,86; p<0,001; d=1,17). Зросла сприйнята соціальна підтримка на 20,6% (t=-5,42; p<0,001; d=1,08), значуще підвищилася задоволеність роботою на 24,0% (t=-5,68; p<0,001; d=1,14).

Катамнестичне дослідження через 2 місяці після завершення програми показало стабільність досягнутих результатів: показники професійної деформації та емоційного вигорання не повернулися до вихідного рівня, а деякі навіть продовжили покращуватися. За професійною деформацією: M=98,6 балів відразу після програми, M=96,2 бала через 2 місяці, t=1,24; p=0,23 (незначуще зниження). За емоційним виснаженням: M=19,4 бала після програми, M=18,2 бала на катамнезі, t=1,08; p=0,29. За деперсоналізацією: M=8,4 бала після програми, M=7,8 балів на катамнезі, t=1,12; p=0,27. Відсутність значущих відмінностей (всі p>0,05) підтверджує стабільність результатів програми.

Результати дослідження підтверджують всі висунуті гіпотези та узгоджуються з даними попередніх досліджень про високу поширеність професійної деформації та емоційного вигорання серед працівників правоохоронних органів [3; 6; 8; 9]. Виявлений інтенсивний позитивний зв’язок між професійною деформацією та емоційним вигоранням (r=0,71) підтверджує їх тісну взаємопов’язаність. Найсильніший зв’язок між цинізмом та деперсоналізацією (r=0,82) узгоджується з теоретичними припущеннями про те, що ці два прояви є тісно пов’язаними або навіть частково перекриваються [4; 10; 11]. Обидва відображають знецінююче, зневажливе ставлення до людей, байдужість до їхніх потреб.

Регресійний аналіз підтвердив предикторну роль професійної деформації (особливо цинізму) у розвитку емоційного вигорання, що

свідчить про те, що деформовані професійні установки, цінності, способи поведінки призводять до втрати сенсу роботи, конфліктів, емоційного відсторонення, що виснажує емоційно та призводить до вигорання. Медіаторний аналіз виявив, що професійна деформація частково медіює зв'язок між стажем роботи та емоційним вигоранням, що означає: тривала професійна діяльність призводить до професійної деформації особистості (зміни установок, цінностей, рис характеру), яка, у свою чергу, призводить до емоційного вигорання. Це підтверджує модель взаємопосилення професійної деформації та емоційного вигорання [4; 11], згідно з якою ці феномени розвиваються паралельно під впливом спільних чинників та взаємно посилюють один одного у замкненому колі професійної дезадаптації.

Виявлення того факту, що працівники з досвідом розслідування військових злочинів мають значуще вищий рівень емоційного вигорання, особливо за емоційним виснаженням та деперсоналізацією, підтверджує дані попередніх досліджень про вплив війни на психологічний стан працівників поліції [1; 2]. Робота з військовими злочинами створює додаткове травматичне навантаження, призводить до вторинної травматизації, що посилює емоційне виснаження та деформацію. Це актуалізує необхідність спеціалізованої психологічної підтримки для працівників, які залучені до розслідування військових злочинів.

Високі величини ефектів програми психологічної профілактики (d від 0,85 до 1,37) вказують на її практичну цінність для системи психологічного забезпечення діяльності Національної поліції України. Найбільші зміни відбулися саме за тими показниками, на які була спрямована програма: цинізм (d=1,07), емоційне виснаження (d=1,14), деперсоналізація (d=1,22). Це підтверджує ефективність інтегративного підходу, який поєднує когнітивне реструктурування дисфункціональних установок, відновлення емпатії, розвиток життєстійкості, оптимізацію копінг-стратегій [13; 14]. Стабільність результатів на катамнезі вказує на те, що учасники інтегрували отримані навички у повсякденне життя, продовжують їх практикувати.

Програма виявилася особливо ефективною для подолання цинізму (-22,2%) та деперсоналізації (-30,6%), що є надзвичайно важливим, оскільки саме ці прояви є найбільш небезпечними для якості професійної діяльності працівників поліції та дотримання прав людини [5; 6]. Цинічне, знецінююче ставлення до громадян призводить до порушень професійної етики, застосування психологічного або фізичного насильства, що підриває довіру до правоохоронних органів у суспільстві. Відновлення емпатії (+21,8%) є ключовим для повернення гуманістичного ставлення до людей, здатності бачити у громадянинові не «випадок» або «матеріал», а людину з її переживаннями, потребами, правами.

Підвищення життєстійкості (+21,6%) є важливим захисним фактором від подальшого розвитку деформації та вигорання, оскільки життєстійкі працівники здатні сприймати стресові ситуації як виклики для розвитку, а не як загрози, вірять у свою здатність впливати на події, залишаються залученими у життя та роботу навіть у складних обставинах [13]. Зміна

копінг-стратегій (зниження використання втечі-уникнення на 33,3% та підвищення використання планування на 48,8%) свідчить про те, що учасники навчилися більш конструктивно справлятися зі стресом, не уникати проблем, а активно їх вирішувати, що є важливою навичкою для працівників кримінальної поліції [14].

Зниження тривожності (-33,9%), фрустрованості (-32,8%), агресивності (-30,4%) вказує на покращення психоемоційного стану учасників програми, що позитивно впливає як на їхнє особисте життя (покращення відносин з сім'єю, що відзначили 68% учасників), так і на професійну діяльність (зниження конфліктності, підвищення якості взаємодії з громадянами). Підвищення задоволеності роботою (+24,0%) може бути наслідком відновлення сенсу професійної діяльності, здатності бачити позитивні результати своєї роботи, відчувати ефективність власних зусиль, що є протилежністю редукції особистих досягнень.

Висновки. Результати дослідження підтверджують високу поширеність професійної деформації (30% працівників мають високий рівень) та емоційного вигорання (38% мають високий рівень) серед співробітників управління карного розшуку Національної поліції України. Найбільш вираженими проявами професійної деформації є цинізм, підозрілість, емоційна індиферентність; найбільш вираженими компонентами емоційного вигорання – емоційне виснаження та деперсоналізація.

Виявлено сильний позитивний зв'язок між професійною деформацією та емоційним вигоранням ($r=0,71$; $p<0,001$), найсильніший зв'язок між цинізмом та деперсоналізацією ($r=0,82$; $p<0,001$). Регресійний аналіз підтвердив, що професійна деформація, особливо цинізм, є значущим предиктором емоційного вигорання, пояснюючи 66% його дисперсії. Медіаторний аналіз показав, що професійна деформація частково медіює зв'язок між стажем роботи та емоційним вигоранням ($z=4,12$; $p<0,001$), що підтверджує модель взаємопосилення цих феноменів.

Професійна деформація зростає зі стажем роботи лінійно ($F(3,46)=8,42$; $p<0,001$), емоційне вигорання має пік у групі зі стажем 10-15 років. Працівники з високою деформацією та вигоранням мають нижчу життєстійкість, емпатію, частіше використовують неконструктивні копінг-стратегії, мають вищий організаційний стрес та нижчу задоволеність роботою. Працівники з досвідом розслідування військових злочинів мають значуще вищий рівень емоційного вигорання ($d=0,91$), що вказує на додаткове травматичне навантаження.

Розроблена програма психологічної профілактики професійної деформації та емоційного вигорання показала високу ефективність: зниження професійної деформації на 17,3% ($d=0,97$) та емоційного вигорання на 28,1% ($d=1,37$) в експериментальній групі. Найбільші зміни відбулися за цинізмом (-22,2%; $d=1,07$), емоційним виснаженням (-27,6%; $d=1,14$), деперсоналізацією (-30,6%; $d=1,22$). Катамнестичне дослідження через 2 місяці підтвердило стабільність результатів, що свідчить про інтеграцію учасниками отриманих навичок у повсякденне життя.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання результатів психологами Національної поліції України для діагностики груп ризику професійної деформації та емоційного вигорання, впровадження розробленої програми психологічної профілактики у практику роботи психологічних служб територіальних управлінь Національної поліції, використання матеріалів у системі професійно-психологічної підготовки курсантів закладів вищої освіти МВС України. Перспективи подальших досліджень включають вивчення професійної деформації та емоційного вигорання на більших вибірках працівників різних підрозділів поліції, лонгітюдні дослідження динаміки розвитку цих феноменів протягом професійної кар'єри, розробку та апробацію більш тривалих програм профілактики з оцінкою довготривалих ефектів.

Список використаних джерел:

1. Буданова М.В. Можливі трансформації особистості поліцейського у воєнному стані. *Підготовка правоохоронців в системі МВС України в умовах воєнного стану*. Харків, 2022. С. 79-82.
2. Рева О., Заболотна О. Детермінанти емоційного вигорання у працівників поліції в умовах воєнного стану. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2024. № 11. С. 1657–1670. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-92
3. Кісіль З.Р., Кісіль Р.-В.В. Професійна деформація працівників Національної поліції України: теоретичний аналіз проблеми. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2020. Вип. 1 (5). С. 229-240. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-491X/2020-1-25
4. Самкова О.М., Бовдир О.С., Вельдбрехт О.О. Особливості взаємозв'язку емоційного вигорання та професійної деформації у співробітників органів внутрішніх справ. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки.* 2017. № 1 (6). С. 156-167.
5. Чорний Г.О., Савченко Р.І. До постановки питання щодо професійної деформації працівників національної поліції України як однією з причин порушення прав людини та застосування насильства. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 18 «Право»*. 2021. Вип. 36. С. 89–96. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36641
6. Швець Д.В., Кісіль З.Р. Професійна деформація співробітників національної поліції України: юридико-психологічний вимір. *Південноукраїнський правничий часопис. Проблеми юридичної психології*. № 3. 2023. С. 301-305. URL: http://www.sulj.oduvs.od.ua/archive/2023/3/48.pdf
7. Карамушка Л.М., Бондарчук О.І., Грубі Т.В. Професійне вигорання працівників державної фіскальної служби: соціально-психологічне забезпечення профілактики та подолання: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2020. 232 с.
8. П'янківська Л.В. Особливості професійного вигорання працівників поліції охорони. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 110-116. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-15
9. П'янківська Л.В. Особливості психологічної профілактики синдрому емоційного вигорання у працівників поліції. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 4 (15). С. 626-638. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v15i4.161
10. Shvets D.V., Kisil Z.I. Aspects of emotional burnout syndrome among employees of the National Police of Ukraine. *Directions for the development of psychological sciences in Ukraine and EU countries: Scientific monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2023. Pp. 58–84.

11. Купчишина В.Ч., Грубі Т.В. Професійна деформація представників різних професій: теоретичний аналіз дослідження проблеми. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. Том 1. С. 165-170.

12. Кісіль З.Р., Кісіль Р.-В.В., Середа В.В. Професійна деформація працівників Національної поліції України: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2018. 198 с.

13. Кокун О.М., Мельничук Т.І. Резилієнс: практичний посібник. Київ: Талком, 2022. 152 с.

14. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О. та ін. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.

Пшонюк Олена
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Шевчук Ольга
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДО ЖИТТЯ ПІСЛЯ ВТРАТИ БЛИЗЬКОЇ ЛЮДИНИ

Адаптація до життя після втрати близької людини є актуальною проблемою сучасної клінічної та кризової психології, особливо в умовах воєнних подій і масових втрат. Втрата близької особи – один із найсильніших життєвих стресорів, що вимагає значних психологічних ресурсів: стійкості, саморегуляції та соціальної підтримки.

Психологічна адаптація передбачає прийняття нової реальності без померлого, інтеграцію досвіду втрати та пошук нових смислів життя. Недостатня адаптація може спричинити ускладнене горювання, депресивні й тривожні розлади, психосоматичні симптоми та зниження якості життя.

Питання психологічного переживання втрати та процесу адаптації привертало увагу численних дослідників. В класичних моделях, зокрема Елізабет Кюблер-Росс описано п’ять стадій горя. [1] Далі Джон Боулбі розглядав втрату як розрив емоційного зв’язку та потребу формування нового зв’язку. Карін Паркес наголошувала на зміні ідентичності, а Джон Вордден – на задачах горювання (зокрема завдання інтеграції втрати). Сучасні дослідники, як-от Джоан Бонанно, показали, що більшість людей мають високий рівень резильєнтності і можуть адаптуватися без патологічного горювання. [2] У вітчизняному контексті вчені Наталя Чепелєва, Тетяна Яценко, Ігор Приходько акцентують на необхідності комплексної психодіагностики і психотерапії переживання втрати з урахуванням індивідуально-особистісних ресурсів.

На емпіричному етапі проведено психодіагностичне дослідження, спрямоване на вивчення взаємозв’язків між копінг-стратегіями, рівнем резильєнтності, соціальною підтримкою та інтенсивністю переживання горя. Застосовано стандартизовані психодіагностичні методики, які дають

змогу отримати комплексну картину процесів психологічної адаптації. Аналіз отриманих результатів емпіричного дослідження засвідчив, що процес адаптації до життя після втрати близької людини є багатовимірним психологічним феноменом, який визначається поєднанням індивідуальних та соціальних чинників. До основних психологічних детермінант цього процесу належать: вибір та ефективність копінг-стратегій, рівень резильєнтності, а також наявність соціальної підтримки, що модерує прояви горя та сприяє відновленню особистісної цілісності.

Результати опитувальника копінг-стратегій BRIEF COPE (C. Carver, 1997; адаптація О. Кисельової, 2010) показали, що більшість респондентів після втрати близької людини застосовують адаптивні копінг-стратегії – позитивну переоцінку, прийняття, планування та пошук підтримки, що сприяє інтеграції досвіду втрати. Водночас частина опитаних використовує неадаптивні копінги (заперечення, уникнення, самозвинувачення), які пов'язані з більшою інтенсивністю горя та нижчою психологічною стійкістю. Це підтверджує, що гнучкість копінгу є ключовим чинником резильєнтної адаптації [2].

Результати методики оцінки резильєнтності (Методика PRIFOR / Інструмент дослідження резильєнтності (ІДР-14) (Адаптація Л. Колесніченко, О. Береженної)) показали, що більшість досліджуваних продемонстрували середній рівень резильєнтності, що виявляється у здатності підтримувати відносну стабільність емоційного стану та продовжувати функціонувати попри пережиту втрату. При цьому близько 30 % учасників показали високі показники фізичної та психологічної стійкості, що дозволяє їм ефективно долати стрес і відновлювати ресурсні стани.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність зворотного зв'язку між рівнем резильєнтності та показниками патологічного горя, тобто чим вищий рівень внутрішньої стійкості, тим менше проявів дезадаптації. Це узгоджується з підходом Мадді та сучасними моделями психологічної стійкості, які розглядають резильєнтність як динамічний процес мобілізації особистісних ресурсів для подолання наслідків травматичних подій.

Результати за опитувальником ускладненого горя (ICG-19-Ukr) показали, що близько 25 % респондентів мають підвищені симптоми горювання – почуття провини, емоційне застрягання, труднощі з прийняттям втрати та зниження активності. Такі особи характеризуються низькою резильєнтністю й неадаптивними копінг-стратегіями (самозвинувачення, заперечення), тоді як менш виражене горювання пов'язане з пошуком підтримки та позитивною переоцінкою.

Отже, ускладнене горювання зумовлене не лише емоційними реакціями, а й низькою саморегуляцією, слабкою психологічною стійкістю та браком соціальної підтримки.

За даними багатовимірної шкали сприйнятої соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support MSPSS), адаптованої для України (Хоменко, Сапіга) більшість респондентів оцінили рівень сприйнятої соціальної підтримки як середній або високий. Найвагомішими джерелами допомоги виявилися члени сім'ї (середній бал — 5,3 з 7) та друзі (4,8 з 7). Меншою мірою респонденти покладалися на підтримку з боку професійних чи духовних спільнот.

Кореляційний аналіз показав, що соціальна підтримка виконує буферну (захисну) функцію: вона зменшує негативний вплив низької резильєнтності на рівень переживання горя. Інакше кажучи, навіть за умов внутрішньої вразливості люди, які мають стабільну підтримку з боку оточення, легше проходять етапи горювання та демонструють швидше психологічне відновлення. Цей результат відповідає позиції Бонанно та Паркес, які підкреслюють, що підтримка значущих інших допомагає людині відновити почуття безпеки, приналежності та смислу, тим самим полегшуючи процес інтеграції втрати у життєву історію. [2]

Отримані результати свідчать, що адаптація до втрати зумовлена поєднанням індивідуальних і соціальних ресурсів. Ефективні копінг-стратегії (переоцінка, прийняття, підтримка) зменшують інтенсивність горя, тоді як уникнення й заперечення її підсилюють. Резильєнтність є ключовим чинником психологічного відновлення, а соціальна підтримка пом'якшує вплив стресу.

Оптимальна адаптація ґрунтується на взаємодії внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що сприяють прийняттю втрати та посттравматичному зростанню. Таким чином, можна стверджувати, що успішна адаптація до життя після втрати близької людини можлива за умов, коли індивід здатний гнучко реагувати на стрес, зберігати внутрішню рівновагу, знаходити нові життєві смисли та підтримувати значущі міжособистісні зв'язки. Саме комбінація цих чинників формує психологічний фундамент стійкості та особистісного зростання після пережитої втрати.

Список використаних джерел:

1. Кюблер-Росс Е. *On Death and Dying*. New York: Macmillan & Co; 1969.
2. Bonanno GA, Wortman CB, Lehman DR, et al. Resilience to Loss and Chronic Grief: A Prospective Study From Preloss to 18-Months Postloss. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002;83(5):1150-1164. DOI:10.1037/0022-3514.83.5.1150.
3. Bonanno GA. Prospective Patterns of Resilience and Maladjustment During Widowhood. *Psychology and Aging*. 2004;19(2):260-271. DOI:10.1037/0882-7974.19.2.260.
4. Mancini AD, Bonanno GA. Predictors and Parameters of Resilience to Loss: Toward an Individual Differences Model. *Journal of Personality*. 2009;77(6):1805-1832.

Рекрут Яна
здобувачка освіти ОК Бакалавр факультету психології
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Вірна Жанна
науковий керівник: український психолог,
доктор психологічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НОМОФОБІЇ ТА ЇЇ ПСИХОКОРЕКЦІЯ

Номофобія є сучасним психологічним феноменом, що виникає внаслідок надмірної залежності особистості від мобільних пристроїв та страху залишитися без доступу до них. Стрімкий розвиток цифрових

технологій та зростання часу, проведеного в мережі, особливо серед молоді, зумовлює актуальність дослідження даної проблеми.

Метою даної роботи є дослідження психологічних особливостей прояву номофобії у молоді та окреслення основних напрямів її психокорекції.

Об'єктом дослідження є залежність особистості від використання мобільних пристроїв.

Предметом дослідження є психологічні прояви, чинники виникнення та шляхи психокорекції номофобії.

У процесі дослідження передбачається виконання таких завдань: теоретичний аналіз феномену номофобії у сучасних наукових джерелах; визначення основних симптомів та рівнів її прояву; виявлення психологічних особливостей осіб, схильних до номофобії; розробка практичних рекомендацій щодо її психокорекції та профілактики.

Методами дослідження виступають: аналіз та узагальнення наукової літератури, анкетування, психодіагностичне тестування, спостереження, порівняльний і статистичний аналіз.

Основними психологічними проявами номофобії є підвищена тривожність, емоційна нестабільність, дратівливість, труднощі концентрації уваги та страх соціальної ізоляції при обмеженні доступу до мобільного телефону або мережі Інтернет. Встановлюється також взаємозв'язок між високим рівнем номофобії і заниженою самооцінкою, підвищеною потребою у схваленні та дефіцитом живого спілкування.

Психокорекція номофобії являє собою впровадження комплексу заходів, спрямованих безпосередньо на розвиток навичок саморегуляції, формування усвідомленого використання цифрових технологій, зниження рівня тривожності та підвищення психологічної стійкості користувачів.

Інтернет-залежність являє собою особистісну характеристику як сукупність когнітивних, емоційних та фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що у індивіда відсутній контроль над застосуванням Інтернету, він не в змозі припинити цей процес, продовжує значний час знаходитись у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки.

Визначено, що основні фактори Інтернет-залежної поведінки поділяються на: психологічні (безмежна можливість створювати нові образи власного «Я» та вербалізації уявлень і фантазій, порушення психофізіологічного стану, можлива загроза виникнення психічних розладів і суїцидальної поведінки);

Практична значущість мого дослідження полягає в можливості застосування отриманих результатів в роботі саме практичних психологів, педагогів а також у процесі психологічної профілактики цифрових залежностей серед молоді і підлітківякі є найбільшою цільовою аудиторією користувачів інтернетом та гаджетами.

Список використаних джерел:

1. Young K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // CyberPsychology & Behavior. – 1998. – Vol. 1 (3). – P. 237–244.

2. King A. L. S., Valença A. M., Silva A. C. O. et al. Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? // Computers in Human Behavior. – 2013. – № 29. – P. 140–144.
3. Bragazzi N. L., Del Puente G. A proposal for including nomophobia in the new DSM-V // Psychology Research & Behavior Management. – 2014. – P. 155–160.
4. Przybylski A. K., Weinstein N. Can you connect with me now? How the presence of mobile technology influences face-to-face conversation quality // Journal of Social and Personal Relationships. – 2013. – № 30(3). – P. 237–246.
5. Андрущенко В. П. Психологія залежності : навчальний посібник. – Київ : Либідь, 2016. – 256 с.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. – Київ : Центр учбової літератури, 2018. – 536 с.
7. Боришевський М. Й. Психологія особистості : навчальний посібник. – Київ : Академвидав, 2015. – 304 с.
8. Зайцев В. О. Психологічні особливості інтернет-залежності у молоді // Психологія і суспільство. – 2019. – № 3. – С. 65–72.
9. Платонов К. К. Структура і розвиток особистості. – Київ : Наукова думка, 2014. – 270 с.
10. Beck A. T., Emery G., Greenberg R. Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. – New York : Basic Books, 2005. – 336 p.
11. Гончарук Н. М. Методи психокорекції в діяльності практичного психолога. – Луцьк : Вежа-Друк, 2021. – 214 с.
12. Чебикін О. Я. Психологічна допомога особистості в кризових ситуаціях. – Одеса : Астропринт, 2017. – 190 с.
13. Kardefelt-Winther D. A conceptual and methodological critique of internet addiction research // Addictive Behaviors. – 2014. – № 39. – P. 1702–1708.
14. Gonzalez-Cabrera J. et al. Nomophobia and emotional states in adolescence // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2017. – Vol. 14. – 13 p.
15. Хомуленко Т. Б. Основи психокорекційної роботи психолога. – Харків : Основа, 2020. – 180 с.

Романова Катерина
здобувач ОС Магістр навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Мудрак Світлана
старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

РОЛЬ ПРОДУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Продуктивне спілкування як психологічний феномен привертає все більше уваги дослідників, оскільки воно є фундаментальною умовою успішної взаємодії між людьми у всіх сферах життєдіяльності. У сучасному суспільстві, що характеризується високою динамічністю, інтенсивністю соціальних контактів та багатовимірністю інформаційних потоків, комунікативна компетентність стає однією з ключових характеристик особистості. Здатність до осмисленого, етичного та емоційно виваженого

спілкування визначає ефективність професійної діяльності, якість міжособистісних стосунків, рівень психологічного благополуччя та ступінь соціальної адаптації людини.

Еволюція наукових уявлень про комунікацію демонструє зміщення акцентів від технократичного розуміння обміну інформацією до глибшого аналізу психологічних, емоційних і соціальних чинників. Якщо ранні моделі комунікації підкреслювали лінійний характер передачі інформації від відправника до отримувача, то сучасні підходи розглядають спілкування як складну взаємодію, що включає емпатійне розуміння, інтерпретацію невербальних сигналів, рефлексію та врахування контексту. Ідеї К. Роджерса про значення безумовного прийняття та щирості, концепція трансактного аналізу Е. Берна та дослідження невербальної поведінки А. Піза стали теоретичним підґрунтям для переосмислення структури продуктивного спілкування. [4]

Сучасна наука трактує ефективну комунікацію як багатошаровий процес, що включає перцептивний, рефлексивний, ідентифікаційний, атракційний та власне комунікативний компоненти. Перцептивний рівень забезпечує здатність розуміти емоційний стан і наміри співрозмовника. Рефлексивний рівень відповідає за усвідомлення того, як власні слова, інтонації та жести впливають на хід взаємодії. Ідентифікаційний компонент відображає здатність поставити себе на місце іншої людини та зрозуміти її позицію. Атракційна складова сприяє формуванню позитивного емоційного фону та довірливих стосунків. Нарешті, комунікативний рівень передбачає обмін змістовою інформацією з урахуванням соціальних ролей, мети та умов спілкування. Взаємодія цих компонентів забезпечує гармонійність і результативність процесу комунікації. [1]

Функції продуктивного спілкування не обмежуються передачею інформації. Воно сприяє узгодженню дій, створює умови для конструктивного обговорення складних питань, допомагає долати психологічні бар’єри та формувати спільні рішення. Ефективна комунікація стає також механізмом управління емоційними станами, стимулювання творчої активності та налагодження гармонійних стосунків у групі. Саме тому її принципи лежать в основі професійної діяльності психологів, педагогів, керівників, фахівців соціальних сфер та представників командних професій. [7]

Якість взаємодії значною мірою залежить від дотримання низки правил продуктивного спілкування. Одним із ключових є активне слухання, яке передбачає свідоме зосередження на змісті висловлювання, уточнення деталей, перефразування та відображення почуттів співрозмовника. Воно не лише знижує ризик непорозумінь, а й сигналізує про щирий інтерес до думки іншої людини. Важливими умовами конструктивної комунікації також є повага до співрозмовника, уникнення категоричних суджень, здатність контролювати емоції та зберігати спокій навіть у ситуації конфлікту. Побудова довірливих стосунків ґрунтується на щирості, відповідальності за власні слова та дотриманні етичних норм. [5]

Значну роль у забезпеченні продуктивного діалогу відіграють спеціальні комунікативні техніки. «Правило трьох плюсів» дозволяє створити позитивний емоційний фон на початку розмови. Перефразування та резюмування сприяють узгодженню позицій і запобігають неправильній інтерпретації інформації. Відображення почуттів знімає емоційну напругу та демонструє співпереживання. Невербальні засоби, міміка, жести, інтонація, пози, формують до 90% емоційного змісту повідомлення, тому їх доречне використання є критично важливим у міжособистісній взаємодії. Візуальний контакт, доброзичливий тон, відкрита поза та спокійні жести сприяють створенню атмосфери довіри. [1]

Комунікація нерідко ускладнюється через наявність бар'єрів: емоційних, когнітивних, соціальних та мовних. Емоційні бар'єри виникають через недовіру, страх, напругу чи образу. Когнітивні пов'язані з різницею в досвіді та знаннях. Соціальні бар'єри проявляються в асиметрії статусів або стереотипах, а мовні – у використанні спеціальної термінології чи надмірно формальному стилі. Вирішення цих проблем потребує доброзичливості, відкритості, використання зрозумілої мови та готовності уточнювати незрозуміле. [2]

Особливої уваги потребує розвиток комунікативної компетентності в юнацькому та студентському віці, коли відбувається активне становлення професійної та соціальної ідентичності [3]. Дослідники наголошують, що участь у тренінгах спілкування ефективно сприяє формуванню емоційного інтелекту, зниженню комунікативної тривожності, підвищенню впевненості у взаємодії та опануванню конструктивних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Групові форми навчальної діяльності створюють сприятливі умови для розвитку вміння співпрацювати, висловлювати власні думки, слухати інших та приймати спільні рішення. [6] Позитивний психологічний клімат у навчальному середовищі сприяє формуванню довіри, взаємопідтримки та емоційної стабільності.

Важливим чинником розвитку ефективного спілкування є здатність людини до саморефлексії, тобто аналізу власних дій, реакцій та комунікативних стратегій. Це дозволяє коригувати поведінку, уникати повторення помилок та досягати більшої гнучкості у взаємодії. Не менш значущою є етична культура, яка передбачає відповідальність за слово, повагу до гідності іншої людини та дотримання норм комунікативної поведінки. Етичні принципи забезпечують стійкість професійних та міжособистісних стосунків і сприяють формуванню зрілої комунікативної особистості. [7]

Узагальнюючи зазначене: продуктивне спілкування можна розглядати як комплексний психологічний процес, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Його освоєння забезпечує гармонізацію міжособистісних стосунків, підвищення якості взаємодії та розвиток особистості як суб'єкта комунікації. У сучасних умовах це стає необхідною передумовою успішної соціальної адаптації та професійної реалізації.

Список використаних джерел:

1. Дунець Л.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія». Хмельницький: ТУП, 2003. 142 с.
2. Козирєв М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Львів, 2014. Вип. 1. С. 201-221.
3. Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. *Психолінгвістика* : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2009. Вип. 3. С. 60-69.
4. Костюк С., Марценюк М. До питання історії вивчення поняття спілкування. Вісник Національного університету оборони України. № 2(52), 2019. С. 72-78.
5. Курова А. В. Психологія спілкування: навч.-метод посібник для здобувачів вищої освіти фак-ту психології, політології та соціології НУ «ОЮА». Одеса: Фенікс, 2020. 79 с.
6. Приходько В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка»,* 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 182-188.
7. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 345 с.

Ропацька Інесса
магістрантка Навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Вірна Жанна
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНО- АДАПТАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСІБ СТАРШОГО ВІКУ

Актуальність проблеми. Через умови, в яких опинилось українське суспільство, особливо вразливі верстви населення: війна, соціально-політична нестабільність, швидкий нерівномірний темп життя, вимушена міграція, втрати, постає питання накопичення внутрішніх ресурсів людини. Якщо враховувати сучасні результати дослідження [1], стан українського суспільства можна із впевненістю охарактеризувати як кризовий. Ми вважаємо, задля того, щоб справлятися з життєвими викликами й успішно адаптуватися до складних умов, необхідно усвідомлювати ці процеси та вдаватися до більш гнучких моделей поведінки. Також важливим є пошук нових життєвих сенсів, набуття корисного досвіду та переосмислення цінностей, які забезпечують життєстійкість та сприяють розвитку резильєнтності. Отже, вивчення соціально-адаптаційних особливостей резильєнтності людини у статево-віковому вимірі є надзвичайно важливим та актуальним у наших реаліях життя.

Мета дослідження полягає у визначенні соціально-адаптаційних та психологічних особливостей резильєнтності у осіб різних вікових категорій, а також з'ясувати роль вікових чинників у розвитку та прояві резильєнтності в умовах соціальної нестабільності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних досліджень та наукових джерел свідчить про те, що резильєнтність є надзвичайно важливою темою для науковців, фахівців з психології здоров'я. Цій темі присвятили свої роботи такі науковці, як О.Бєлкіна-Ковальчук, О. Васильєва, Г.Кравець, Е. Грішин, О. Кокун, Г. Лазос, А. Максименко, О. Махнач, О.Мерзлякова, Л. Царенко, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Федер, О. Хамініч, І. Шаповал та інші. Спроби узагальнити зарубіжний досвід науковців з проблем дослідження резильєнтності здійснено у робота О. Чиханцової, К. Гуцол [2]. Українські дослідники акцентують увагу на важливості розвитку резильєнтності як ресурсу психологічної допомоги та профілактики емоційного вигорання, ПТСР, депресій. Резильєнтність розглядається як здатність особистості зберігати психічне здоров'я, ресурсний стан та адаптивність у надзвичайно стресових і травматичних обставинах.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає поняття резильєнтності як особиста ресурсність, здатність справлятися з важкими ситуаціями та може розвиватися завдяки захисним факторам, наприклад, сприятливе зовнішнє середовище. У словнику Американської асоціації психологів APA (American Psychological Association Dictionary of Psychology, 2018) резильєнтність визначається як процес і наслідок успішної адаптації до важких подій життя чи "викликів", особливо через емоційну, психічну чи поведінкову гнучкість та пристосування до зовнішніх та внутрішніх вимог [2, с. 11]. Як вважає Г.Лазос, типовим прикладом визначення резильєнтності є визначення Ф. Лозеля: резильєнтність – це здатність людини або соціальної системи вибудовувати нормальне, повноцінне життя в складних умовах. Науковець підкреслює, що незважаючи на простоту визначення цього поняття, концепція резильєнтності є набагато ширшою, ніж просто поняття «подолання» [3, с. 30]. Наукова інтерпретація поняття є більш розгорнутою і представлена в працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців.

На нашу думку, частково розкрито аспект резильєнтності саме у осіб старшого віку. Лише останнім часом науковці почали приділяти більше уваги дослідженню аспектів резильєнтності осіб саме цієї вікової категорії. Як вважають науковці, люди старшого віку часто стикаються з проблемами перебудови життєвого циклу, змінами в сімейній системі, погіршенням фізичного здоров'я, зниженням життєвої активності. Зазначені аспекти життя осіб поважного віку, на думку науковців, можуть привести до подальших психологічних проблем, таких як самотність, песимізм, тривожність, депресія [4, с.50]. Нам слід зазначити, що процес старіння розглядався переважно як негативне явище, пов'язане з втратами у соціальній, фізичній та когнітивній сферах. Проте нещодавні зміни в концепції геронтології сприяли формуванню позитивного підходу до

старіння, що базуються на ідеї «успішного старіння» та підкреслює можливості особистісного розвитку й адаптації на пізніх етапах життя [5]. У контексті вікового виміру дослідження резильєнтності науковці підкреслюють важливість цього феномену для людей поважного віку. K.Bolton трактує резильєнтність як захисний фактор, що допомагає долати труднощі старіння, зберігати здатність ставити досяжні цілі та не втрачати сенс життя навіть за несприятливих обставин [6]. За твердженням T. Cosco та K. Howse, поняття резильєнтності є відносно новим, однак воно має значний потенціал для досліджень у сфері геронтології, адже дозволяє глибше зрозуміти, яким чином можна підвищувати рівень благополуччя людей старшого віку, незважаючи на виклики цього періоду життя [7]. Практичні результати закордонних досліджень підтверджують вагому роль стійкості у забезпеченні психологічного та фізичного здоров'я в старості. Так, E. Gerino виявила, що високий рівень резильєнтності знижує ризики тривоги, депресії й самотності, а також підвищує відчуття якості життя [8]. Аналогічні результати наведено у роботі Leandro da Silva-Sauer та співавтори, де підкреслено, що резильєнтні особи рідше виявляють симптоми депресії навіть за інтенсивних стресових обставин [9]. C. West та колеги наголошують на значенні підтримуючого родинного середовища, а M. Pentz підкреслює роль соціальних контактів і духовних переконань у формуванні життєстійкості та резильєнтності в осіб з онкологічними захворюваннями [10; 11]. Аналіз наукових праць свідчить, що резильєнтність у поважному віці виконує функцію важливого психологічного ресурсу, який сприяє підтриманню якості життя та емоційного благополуччя. Серед ключових чинників, що підсилюють життєстійкість та резильєнтність, ми виокремлюємо надважливі: соціальна підтримка, сприятливе сімейне оточення, духовні переконання, активна життєва позиція, відчуття сенсу навіть у малому, змістовність та наповненість життя, впевненість та сформована адекватна самооцінка, прийняття себе та власного досвіду здатність зберігати життєві цілі попри труднощі старіння.

Отримані результати нашого емпіричного дослідження свідчать, що між віковими групами існують статистично значущі відмінності за всіма показниками ($p < 0.05$). Відмінності зафіксовано для резильєнтності ($H = 13.76$; $p = 0.003$) та життєстійкості ($H = 9.95$; $p = 0.019$) – показників, що відображають внутрішню стійкість і здатність особистості до подолання труднощів. Для уточнення міжгрупових відмінностей проведено пост-хок аналіз за методом Данна з поправкою Бонферроні. Результати показали, що значні відмінності спостерігаються між юнацькою та старшою віковими групами: у старших учасників спостерігаються вищі рівні резильєнтності, життєстійкості, емоційного комфорту та адаптивності ($p < 0.05$). Також нами встановлено, що показник «Прийняття себе» значуще відрізняється між віковими групами юнаків та старших осіб, що свідчить про поступове формування позитивного ставлення до себе в процесі особистісного розвитку. Відмінності за шкалою «Прийняття інших» проявилися головним чином між юнаками та старшими респондентами - старші виявляють вищу

толерантність і соціальну зрілість у міжособистісній взаємодії. Отримані результати підтверджують, що з віком відбувається зростання рівня психологічної зрілості особистості, що виражається у підвищенні резильєнтності, життєстійкості, емоційної стабільності та здатності до ефективної соціальної адаптації. Найнижчі показники характерні для юнацької групи, у якій ці якості перебувають у процесі становлення, тоді як у старшій групі спостерігається більш сформований комплекс внутрішньої стійкості, самоприйняття та гнучкості у взаємодії з навколишнім світом.

На нашу думку, попри зменшення фізичних ресурсів, люди поважного віку можуть мати високу внутрішню стійкість, що базується на життєвому досвіді, мудрості, здатності приймати реальність і зберігати гідність у складних обставинах.

Список використаних джерел:

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я за ініціативою Олени Зеленської "ТИ ЯК?" *Координаційний центр з психічного здоров'я Кабінету Міністрів України. URL: https://howareu.com/news/ukraintsi-vidchuvaiut-stres-i-tryvohu-ale-obyraiut-konstruktyvni-kopinhovi-stratehii-reahuvannia-na-tsi-stany*
2. Чиханцова О. А., Гуцол К. В. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19: практичний посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2022. 128 с.
3. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень/ ред. Г. П. Лазос. Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 14. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26 - 64.
4. Чарнєва О., Бондар К. Особливості прояву резильєнтності серед осіб поважного віку: зб. наук. матеріалів ІІ науково-практичної конференції (м. Полтава, 23-24 травня 2024). Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2024. С.50-52.
5. Harris P. B. Another Wrinkle in the Debate about Successful Aging: The Undervalued Concept of Resilience and the Lived Experience of Dementia. *The International Journal of Aging and Human Development.* 2008. Vol. 67. no. 1. P. 43–61. URL: https://doi.org/10.2190/ag.67.1.c
6. Bolton K. W., Praetorius R. T., Smith-Osborne A. Resilience Protective Factors in an Older Adult Population: A Qualitative Interpretive Meta-Synthesis. *Social Work Research.* 2016. Vol. 40, no. 3. P. 171–182. URL: https://doi.org/10.1093/swr/svw008
7. Cosco T. D., Howse K., Brayne C. Healthy ageing, resilience and wellbeing. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2017. Vol. 26, no. 6. P. 579–583. URL: https://doi.org/10.1017/s2045796017000324
8. Gerino E., Rollè L., Sechi C., Brustia P. Loneliness, Resilience, Mental Health, and Quality of Life in Old Age: A Structural Equation Model. *Frontiers in Psychology.* 2017. Vol. 8. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02003
9. L. da Silva-Sauer et al. Psychological Resilience Moderates the Effect of Perceived Stress on Late-Life Depression in Community-Dwelling Older Adults. *Trends in Psychology*. 2021. URL: https://doi.org/10.1007/s43076-021-00073-3
10. West C., Buettner P., Stewart L., Foster K., Usher K. Resilience in families with a member with chronic pain: a mixed methods study. Journal of Clinical Nursing. 2012. Vol. 21, no. 23-24. P. 3532–3545. URL: https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04271.x
11. Pentz M. Resilience Among Older Adults with Cancer and the Importance of Social Support and Spirituality-Faith. *Journal of Gerontological Social Work.* 2005. Vol. 44, no. 3-4. P. 3–22. URL: https://doi.org/10.1300/j083v44n03_02

Рудницький Олександр
аспірант кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТА Я-КОНЦЕПЦІЯ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ : ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ

Різнобічне теоретико-емпіричне вивчення проблем психоемоційного вигорання як чинника деформації Я-концепції депривованої особистості, здійснене нами у концептуальних межах наукової школи професора Ярослава Гошовського «Ревіталізація психогенези депривованої особистості» з урахуванням теми науково-дослідної роботи кафедри педагогічної та вікової психології «Вікові та педагогічні виміри психогенези особистості: норма і девіація (ревіталізаційний ракурс)» на базі науково-дослідної лабораторії «Психогенеза особистості» [1; 2; 3; 4].

На підставі отриманих теоретико-емпіричних результатів дослідження можна зробити викладені нижче узагальнення, які, а наш погляд, концентрують ключові сутнісно-функціональні параметри досліджуваного явища.

Завдяки результатам теоретико-методологічного аналізу феномену психоемоційного вигорання можна стверджувати, що він чинить істотний негативний вплив на процеси онто- і соціогенези особистості, зумовлюючи численні психологічні амортизації та деформаційні зміщення. Витоки таких порушень найчастіше простежуються у сфері міжособистісних взаємин, насичених афективною дисгармонією, психоемоційною напруженістю та конфліктогенними детермінантами, зокрема у професійному середовищі та сімейному мікросоціумі.

Психоемоційне вигорання може спричиняти комплексні психологічні (афективні, когнітивні, мотиваційні, поведінкові) та психосоматичні розлади, зокрема суб'єктивний дискомфорт, регресивні зміни та дезорганізацію функціонування ключових рівнів психоструктури особистості.

Як багатовимірний симптомокомплекс вигорання завдає шкоди соціально-психологічній сфері (породжуючи конфлікти, дисгармонію комунікативно-перцептивних процесів, комунікативні бар'єри тощо), трансформує особистісні характеристики (дезінтегруючи усталені риси та якості), дестабілізує спонукально-мотиваційні механізми (зумовлюючи апатію, розчарування, збайдужіння, соціальну аутизацію), порушує афективну сферу (підвищуючи рівень тривожності, фрустрованості, вразливості, імпульсивності), а також негативно впливає на регулятивно-поведінкові параметри (викликаючи невпевненість, безпорадність тощо).

Отож узагальнюємо, що психоемоційне вигорання трактується в сучасній психологічній науці як складний та розгалужений феномен, який істотно ускладнює міжособистісне спілкування і фахову діяльність людини в сім'ї та на роботі, оскільки розбалансовує афективно-когнітивні

поведінкові тактики і стратегії та призводить до психофізичної втоми й соціальних дисфункцій.

Прояви психоемоційного вигорання та психофізичного виснаження досліджені в багатьох аспектах, зокрема його негативний вплив констатовано у діяльності педагогів, медиків, спортсменів, працівників спецслужб, поліцейських, працівників пожежно-рятувальних підрозділів, студентів, депривованих дітей та ін., що засвідчує як сформованість досить розлогого аналітичного дискурсу, так і необхідність подальших деталізованих досліджень.

Я-концепція людини розглядається як складне багаторівневе психічне утворення, що інтегрує особистісні й соціальні виміри та постає провідним конструктом самосвідомості. Вона акумулює самооцінку, систему різних образів Я, самоакцептацію та забезпечує цілісне усвідомлення самості, а також функціонування процесів самопізнання, самоставлення і саморегуляції.

Структура Я-концепції тісно корелює із самоуявленням та самоідентичністю, формуючись під впливом як індивідуального досвіду, так і соціального довкілля. Важливе значення має міжособистісна комунікативно-перцептивна взаємодія, у процесі якої особистість засвоює ціннісні орієнтації, моделі оцінок і самооцінок, що зазвичай стають елементами її самоусвідомлення.

Загалом, Я-концепцію доцільно розглядати як інтегральний результат розвитку самосвідомості, що засвідчує набуття людиною цілісного уявлення про власне Я та його різноманітні прояви.

Різновидова депривація виступає потужним дестабілізуючим чинником психогенези особистості, оскільки блокує позитивні траєкторії її розвитку, знижує ефективність комунікації, пригнічує емоційно-вольові зусилля, породжує невпевненість, соціальний песимізм і загалом формує депресивний модус самоусвідомлення.

Для депривованої особистості типовими є підвищена тривожність, фрустрованість, депресивність, що у сукупності нерідко провокують появу синдрому психоемоційного вигорання, який у свою чергу спричиняє психофізичну втому, редукцію змістовності світосприйняття, деформацію процесів самоусвідомлення. Відтак психоемоційне вигорання істотно ускладнює процеси формування адекватної самооцінки, позитивної самоакцептації, багатовимірного образу Я та гармонійної Я-концепції.

По суті, вигорання як афективна дисфункція справляє деструктивний вплив на розвиток особистісної самості, на усвідомлення власного Я.

Результати емпіричного вивчення проблеми взаємозв’язку психоемоційного вигорання з деформацією Я-концепції особистості були піддані комплексному кореляційному, факторному та дисперсійному аналізові, що дало змогу отримати важливу інформацію про внутрішньопсихічні та соціально-поведінкові механізми, що детермінують специфіку самоусвідомлення особистості в умовах депривації.

У результаті факторизації найбільше семантичне навантаження сконцентрували перші чотири виокремлені фактори, які акумулювали

ключові індикатори психодіагностичних методик та постали змістовими маркерами досліджуваного явища.

Сумарно виокремлені у цих чотирьох факторах показники презентували сутнісно-функціональні особливості впливу психоемоційного вигорання на структуру Я-концепції депривованої особистості.

Нами було здійснено порівняльний аналіз факторних профілів за критерієм «депривація – норма».

У групі «депривація» F 1 «дезадаптовано-інтрапсихічна вразливість», вмістив такі показники: «внутрішня конфліктність» (факторне навантаження 0.910); «незадоволеність собою» (0.843), «емоційно-моральна дезорієнтація» (0.725), образ «емоційного інтроверта» у проективному імажинарному малюнку (0.680), «поступливість – боязкість – пасивна покора» (0.655) та зі знаком «–» «скептицизм – упертість – негативізм» (-0.640), «фізичне Я» (-0.550). Конфігурація показників указує на деякі елементи деформації Я-концепції, проявом чого є висока внутрішня конфліктність, емоційно-моральна дезорієнтованість, дефіцит самоповаги, схильність до самоізоляції та уникнення активного особистісного самоствердження

F 2 «рефлексивно-депресивне самозвинувачення» концентрував такі показники: «самозвинувачення» (0.712), «ознаки тривоги і депресії» (0.703), «рефлексивне Я» (0.631), «низький рівень самоповаги» (0.604), структурний малюнок, означений як «інтуїтивний інтроверт» (0.567), та індикатори з негативним факторним навантаженням: «вимогливість – непримиренність – жорстокість» (-0.619), «шкала емоційної концентрації» (-0.611). Фактор відображає стан помітної внутрішньоособистісної кризи, яка поглиблюється під негативним впливом різновидової депривації, спричиняючи дестабілізацію в побудові Я-концепції.

F 3 «тривожно-невротична самотність» наповнили такі показники: «високий рівень самотності» (0,777), «деперсоналізація» (0.691), «високий рівень тривожності» (0.646), «відображене самоставлення як дзеркальне «Я»» (0.594), «високий рівень невротизації» (0.598), «добросердечність – несамостійність – конформність» (0.555), гаптичний малюнок, означений як «сенсорний інтроверт» (0.548) Таке показникове наповнення свідчить про емоційний дистрес, зокрема тривожність і невротизацію, ускладнене самосприйняття, деяку соціальну ізоляцію та підвищену конформність, що загалом супроводжуються сенсорною інтроверсією.

F 4 «фрустраційно-безпорадна самоприв’язаність» склали такі показники: «підвищений рівень фрустрованості» (0.680), «відчуття загнаності в кут» (0.677), «самоприв’язаність» (0.576), «лідерство – владність – деспотизм» (– 0.596), «високий рівень самоповаги» (- 0.528). Фактор свідчить про підвищену фрустрованість, тенденцію до безсилля, внутрішньої скутості, втрати адаптивних стратегій і зростання відчуття безвиході.

Узагальнена інформація дає підстави вважати, для досліджуваних з групи «депривація» притаманна значним чином внутрішньо-деструктивна

модель Я-концепції, що базується на самозвинуваченні, афективній нестабільності, відчутті самотності та безпорадності.

У досліджуваних з групи «норма» F 1 «самовпевнено-владна самотність» концентрував такі показники: «самовпевненість» (0.926); «середній рівень самоповаги» (0.873), «лідерство – владність – деспотизм» (0.784), «високий рівень самотності» (0.712), «емоційний екстраверт» (0.580) та зі знаком «–» «довірливість – слухняність – залежність» (-0.704). Фактор репрезентує автономний і егоцентрично-лідерський тип особистості, в якому поєднані , домінантність, впевненість/самовпевненість і схильність до самостійної побудови Я-концепції.

F 2 «фрустраційно-експресивна домінантність» вмістив такі показники: «помірний рівень фрустрації» (0.728), «вимогливість – непримиренність – жорстокість» (0.680), «мислительний екстраверт» (0.633) та зі знаком «–» «безкорисливість – чутливість – жертовність» (-0.656). Фактор презентує прагнення досліджуваних на тлі достатньо високого рівня фрустрації до раціонально забарвленого домінування, причому з тенденцією до жорсткості у міжособистісних стосунках.

F 3 «тривожно-амбівалентна самоцінність» наповнили такі показники: «самоцінність» (0.752), «середній рівень невротизації» (0.736), «високий рівень тривожності» (0.680), «переживання травмуючих обставин» (0.584). Змістове наповнення фактора відображає дещо суперечливу структуру Я-концепції, що проявляється у бажанні зберегти власну значущість і самоцінність навіть через підвищену тривожність, невротичну вразливість та впливи травматичного досвіду.

F 4 «скептично-закрита емоційність» умістив такі показники: «розширення сфери економії емоцій» (0.700), «скептицизм – упертість – негативізм» (0.612) та зі знаком «–» «відвертість» (-0.601), «інтуїтивний екстраверт» (-0.548). Семантика фактора засвідчує про певну захисну емоційність, тобто економію емоцій, а також скепсис, упертість і стриману інтровертованість як визначальніі маркери свого афективного Я.

Узагальнена інформація для групи «норма» засвідчує про зовнішньо орієнтовану модель Я-концепції, а провідними ознаками виступають самовпевненість, домінантність, амбівалентна самоцінність і скептично-захисна афективність.

Зауважуємо істотні відмінності між двома порівнюваними групами, зокрема, якщо у досліджуваних групи «депривація» переважає загалом деструктивний тип Я-концепції з наголосом на самозвинувачення, конфліктність, безпорадність і самотність, то у досліджуваних групи «норма» зауважується більш інтегрована, але водночас егоцентрично-захисна структура з акцентом на автономію, домінування й економію емоцій.

Вважаємо, що різновидова депривація постає досить потужним чинником деформації Я-концепції та підвищення психоемоційної вразливості. Констатовані закономірності й особливості підтверджують необхідність задіяння ревіталізаційної допомоги депривованим людям,

ключовим вектором якої повинна бути якісна підтримка процесів самоусвідомлення і побудови гармонійної Я-концепції.

На основі факторних навантажень (orthogonal model, проста структура: кожен показник завантажує «свій» фактор) нами було побудовано загальну модельно-імпліковану кореляційну матрицю (див. рис.1).

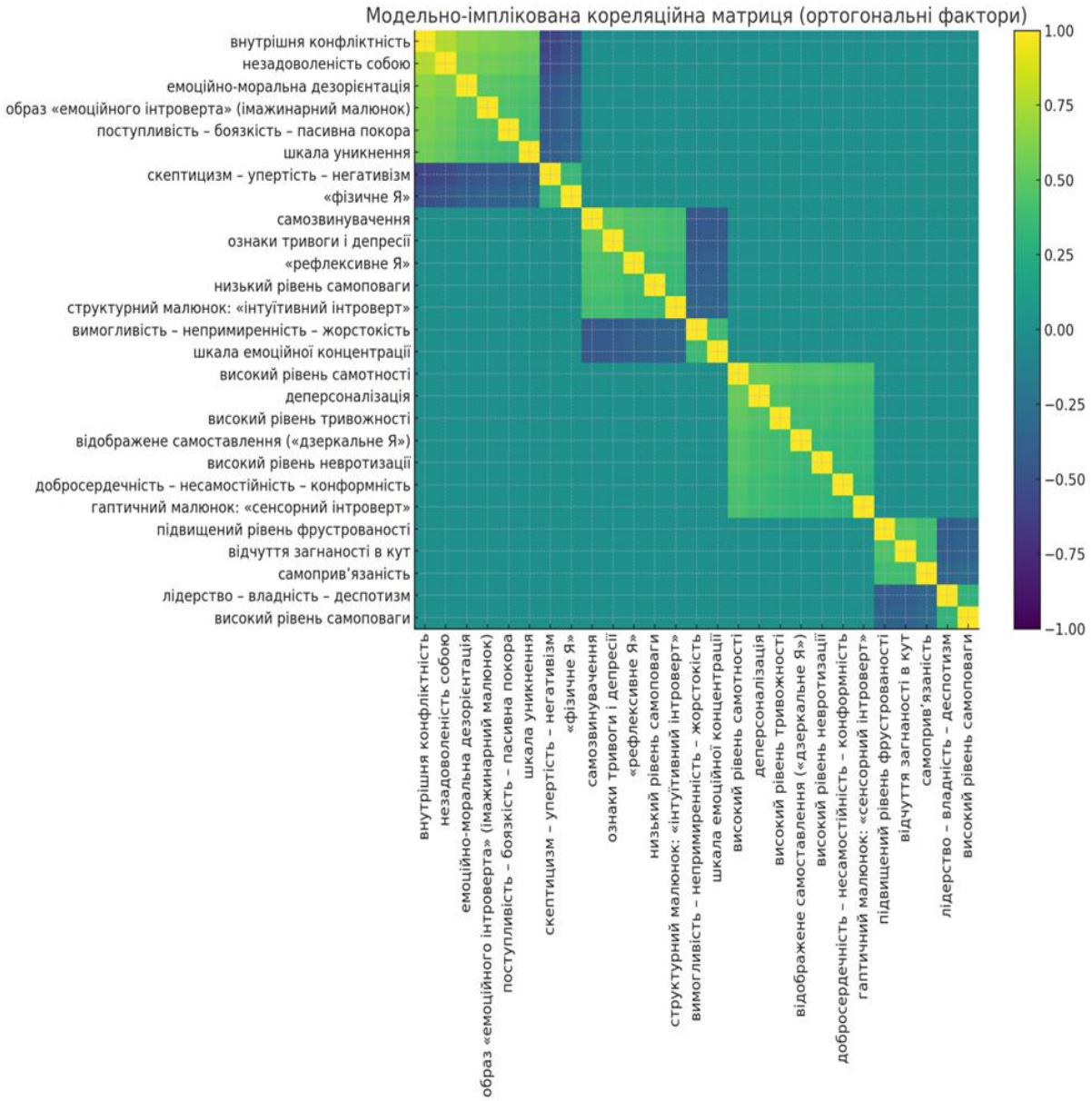


Рис. 1. Загальна модельно-імплікована кореляційна матриця (ортогональні фактори)

Ревіталізаційний підхід створює передумови для ефективного впровадження розвивальних психокорекційних технологій у роботу з депривованими людьми та забезпечує їм системну психологічну підтримку.

Реалізація укладеної нами «Генетично-психологічної програми корекції деформованої Я-концепції депривованої особистості» дає можливість мінімізувати деструктивний вплив травмогенного деприваційного досвіду, який виступав однією з ключових причин викривлень у побудові Я-концепції та структури особистісного самоусвідомлення.

Розроблений нами «Ревіталізаційний тренінг для зниження негативного впливу емоційного вигорання на самоусвідомлення депривованої особистості» орієнтований на формування саногенного просоціально-адаптаційного мислення, що забезпечує розвиток навичок психоемоційного антивигорання й актуалізацію оптимістичних траєкторій побудови системи самооцінки, образів Я та гармонізованої Я-концепції.

Участь у Т-групах сприяє зростанню компетентностей у кількох ключових напрямах:

1) самоакцептація – формування позитивного ставлення до власного тіла й зовнішності, цілісне прийняття характерологічних рис, відповідальне ставлення до діяльності та врівноваженість у соціальній поведінці;

2) комунікативно-перцептивний розвиток – оволодіння вміннями вибудовувати партнерські взаємини, що ґрунтуються на перцептивному взаєморозумінні, а також здатністю долати конфлікти й бар'єри міжособистісного прийняття;

3) емоційна саморегуляція – засвоєння навичок конструктивного управління емоційними станами: від уміння знижувати афективну напруженість і відновлювати психосоматичний баланс до активізації власних ресурсів та підвищення психомоторної активності.

Тренінгова діяльність, побудована на генетично-психологічних принципах, сприяє багатовекторному самопідсиленню та самовдосконаленню, активному розширенню можливостей особистісного розвитку.

Запропоновані базові психотехніки спрямовані на підвищення рівня позитивного самоставлення і самоприйняття, відновлення та зміцнення самооцінки, розвиток позитивної самоакцептації на рівні тілесності, соціальної поведінки та діяльності, що сумарно дасть змогу істотно знизити негативний вплив синдрому психоемоційного вигорання та оптимізувати процеси формування гармонійної Я-концепції.

Список використаних джерел:

1. Гошовська Д., Гошовський Я., Рудницький О. (2023). Особливості впливу психоемоційного вигорання на деформацію Я-концепції депривованої особистості : теоретичний ракурс проблеми. *Психологічні перспективи,* (41). 92–107. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-hos

2. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості. Монографія. Дрогобич, 2008.

3. Гошовський Я., Рудницький О. (2025). Феноменологія Я-концепції особистості в контексті її професіогенези *Психологічні перспективи,* 45, 24–37. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-45-hosh

4. Рудницький О. (2025). Методологія та змістово-функціональне наповнення генетично-психологічної корекційної програми деформованої Я-концепції депривованої особистості. *Психогенеза особистості: норма і девіація : збірник наукових статей і тез.* Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 85–94.

Руднік Оксана
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гошовський Ярослав
науковий керівник, доктор психологічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я

У сучасному світі травматичний досвід стає дедалі поширенішим явищем, зумовленим як глобальними соціальними потрясіннями (війни, природні катастрофи, пандемії), так і індивідуальними кризами (насильство, раптова втрата, аварії, хронічні стресові умови). Реакція людини на травму відзначається значною індивідуальною варіативністю та охоплює широкий спектр психологічних, емоційних і поведінкових наслідків. Вивчення впливу травматичного досвіду на психічне здоров'я набуває особливої актуальності в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема військових дій та масової вимушеної міграції.

Актуальність дослідження. Сучасне вітчизняне суспільство, перебуваючи у складних умовах воєнного часу, переживає дуже різнобічні соціально-економічні та духовно-культурні виклики і трансформації. Насамперед це проявляється як у вимірах політичної, економічної та інформаційної нестабільності, так і в особистісно-психологіних дисбалансах.

Звичайно, що в таких екзистенційно ускладнених умовах якраз вітчизняна молодь виявляється найвразливішою соціопопуляцією, оскільки перебуває на важливому етапі власного онто- і соціогенезу, тому активно відшукує особистісну й соціальну ідентичність, цінності і життєві орієнтири.

Варто зазначити, що якраз перманентна невизначеність, хаотизація соціуму, спричинена воєнними подіями, а також глобальними політичними конфліктами й кризами, посилює амбівалентність та загальну дихотомію. Різні зміни в освіті, працевлаштуванні, фаховій самореалізації та інші не менш складні загрози в умовах воєнного часу лише посилюють відчуття тривожності і фрустрованості, а також створюють підвищене й неадекватне психологічне перенапруження, що у свою чергу підвищує ризики виникнення і застосування негативних деструктивних психоемоційних і когнітивно-поведінкових вчинків і реакцій.

Психосоціальне здоров'я сучасної молодої людини сьогодні доцільно трактувати як не лише індивідуальний ресурс і потенціал, але і як державно-суспільну цінність. Якраз від таких юнацько-молодіжних потенціалів, спрямованих у річище відновлення, можливий психоенергетичний поступ у час війни та повоєнний період. По суті, йдеться насамперед про забезпечення і розвиток свідомої громадянської активності, психосоціальної стійкості всієї воюючої за незалежність нашої нації.

У такому психосоціальному ракурсі закономірно зростає і посилюється науково-психологічний і емпірично-практичний інтерес до проблеми різновекторного вивчення системи тих чинників, які зазвичай інтенсивно визначають і якісно детермінують стан психічного здоров'я сучасної молоді.

Метою статті є аналіз природи травматичних переживань, механізмів їх впливу на психічне здоров'я та визначення ключових чинників, що зумовлюють індивідуальну вразливість і резильєнтність у контексті переживання травми.

Виклад матеріалу. Психологічна травма визначається як реакція на подію, яка перевищує можливості особистості до ефективного подолання, порушує відчуття безпеки та цілісності, запускає довготривалі стресові реакції. Класичні підходи (П. Дженет, Б. ван дер Колк) підкреслюють, що травма – це не лише сам факт події, а насамперед її психофізіологічний вплив.

У наукових джерелах сучасної психології та психотравматології здійснено низку класифікацій травматичного досвіду, які дозволяють системно описати його різновиди та механізми впливу на психіку. Узагальнення теоретичних підходів дає змогу виокремити такі типи травматичних подій:

Одноразові (гострі) травми. До цієї категорії належать події раптового характеру – автомобільні аварії, фізичні напади, техногенні інциденти чи стихійні лиха. Вони зазвичай відзначаються високою інтенсивністю шокового впливу та різким порушенням відчуття безпеки.

Повторювані або хронічні травми. Цей тип охоплює тривалі чи циклічні стресові події – систематичне домашнє насильство, досвід військових дій, булінг або інші форми тривалого психологічного тиску. Їх особливістю є кумулятивний ефект, що поступово виснажує адаптаційні ресурси особистості.

Комплексні травми. Йдеться про багатовимірні та багатокомпонентні впливи, які виникають у контексті тривалого небезпечного або дисфункційного середовища, наприклад у ситуаціях хронічного насильства, воєнних конфліктів чи дитячої занедбаності. Комплексна травма порушує не лише емоційну регуляцію, але й базові моделі прив'язаності, самооцінку та когнітивний розвиток.

Вторинні (вікарні) травми. Цю форму травматизації найчастіше спостерігають у фахівців допомагаючих професій – психологів, соціальних працівників, медиків, рятувальників, волонтерів. Вона виникає внаслідок тривалого контакту з чужими травматичними історіями та емпатичного включення в досвід постраждалих.

Такий науково обґрунтований поділ забезпечує можливість точнішого аналізу наслідків травматичних подій та формування диференційованих стратегій психологічної допомоги.

Основними механізмами впливу травми на психічне здоров'я є:

Нейробіологічні механізми.Травматичний досвід активує гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникову вісь, спричиняючи надмірне виділення

кортизолу та адреналіну. Порушення регуляції цих систем впливає на роботу мигдалеподібного тіла, гіпокампа та префронтальної кори, що контролюють пам'ять, емоційну регуляцію та поведінку. Хронічний стрес сприяє нейрональній гіперзбудливості, що лежить в основі тривожних і дисоціативних симптомів.

Когнітивно-емоційні механізми**.** За когнітивною моделлю А. Бека та теорією інформаційної переробки Е. Фоа, травма порушує систему базових переконань про світ, інших людей і себе. Це може проявлятися у формуванні негативних схем («світ небезпечний», «я безсилий»), нав'язливому відтворенні спогадів, униканні нагадувань, емоційній гіперреактивності.

Соціально-психологічні механізми. Соціальний контекст значно впливає на переживання травми. Доступ до підтримки, наявність значущих стосунків, соціальна стабільність та відчуття спільності є ключовими захисними чинниками. Натомість соціальна ізоляція, стигматизація та тривалі кризи підсилюють ризики розвитку ПТСР, депресії та тривожних розладів.

Найбільш вивченим наслідком травми є ПТСР, який включає нав'язливі спогади, уникання, негативні когнітивні зміни та підвищену збудливість. Дослідження свідчать, що 8–20% постраждалих від тяжких подій розвивають ПТСР залежно від інтенсивності травми, попереднього досвіду та соціальної підтримки.

Травма також часто стає пусковим механізмом для розвитку депресивних розладів, генералізованої тривоги, соматоформних симптомів, адиктивної поведінки, порушень прив'язаності (особливо внаслідок дитячої травматизації).

Дослідження ACEs (adverse childhood experiences) демонструють, що дитячі травми суттєво збільшують ризик психічних розладів у дорослому віці. Вони впливають на формування емоційної регуляції, стресостійкості та міжособистісних моделей поведінки.

Не всі особи, які пережили травму, розвивають патологічні стани. Резильєнтність, адаптивні копінг-стратегії, соціальна підтримка, позитивний досвід подолання — чинники, що суттєво знижують ризики психічних порушень. Сучасні моделі підкреслюють, що травма може спричиняти не лише дистрес, а й посттравматичне зростання.

Сучасні втручання спрямовані на інтеграцію когнітивних, емоційних і тілесних компонентів переживання. Найбільш доказовими вважаються:

когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) з акцентом на переробку травматичних спогадів;

EMDR-терапія (десенсибілізація та репроцесінг рухами очей);

соматично орієнтовані підходи (сенсомоторна терапія, тілесна стабілізація);

травма-фокусована терапія для дітей (TF-CBT);

психосоціальна підтримка, спрямована на покращення середовищних ресурсів.

Аналітичний огляд досліджень свідчить, що комплексні програми, які одночасно впливають на когнітивні, нейрофізіологічні та соціальні аспекти, підвищують ефективність відновлення.

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення взаємозв'язку між толерантністю до невизначеності та процесами трансформації травматичного досвіду у молоді. Основна мета полягала у встановленні того, яким чином індивідуальні особливості сприйняття невизначеності впливають на адаптивні механізми переживання травми та розвиток посттравматичного зростання.

Дослідження проводилося на вибірці 66 респондентів віком від 18 до 25 років, що представляли студентську та молодіжну спільноту. Гендерний склад вибірки був наступним: 44 жінки (66,7%) та 22 чоловіки (33,3%), що забезпечує достатню репрезентативність щодо молодіжної популяції з урахуванням соціального та освітнього рівня учасників.

Для комплексного оцінювання когнітивних, емоційних та поведінкових аспектів толерантності до невизначеності та трансформації травматичного досвіду були застосовані наступні методику ш*кала толерантності до невизначеності*, яка дозволила оцінити когнітивні та емоційні реакції на невизначені ситуації, включаючи компоненти «тривоги очікування» та «гнітючої тривоги».

1. Рівень толерантності до невизначеності. За допомогою шкали IUS-12 оцінювався рівень негативного сприйняття невизначених ситуацій. Результати показали, що більшість учасників демонструють середній рівень ТН, що узгоджується з даними попередніх досліджень, які вказують на поширеність середньої інтолерантності до невизначеності серед молоді. Це означає, що молоді люди здатні частково адаптуватися до непередбачуваних подій, проте ще залишаються вразливими до стресу в умовах високої невизначеності.

Таблиця 1.

Рівень толерантності до невизначеності у респондентів за статевою ознакою (IUS-12, n=66)

	Чоловіки (n=22)	Жінки (n=44)
Субшкали	M	SD
Прогностична тривога	19,81	3,80
Гнітюча тривога	12,33	3,60
Загальний бал IUS-12	32,14	6,10

M – середнє значення; SD – стандартне відхилення.

Отже, отримані дані є свідченням того, що:

1. Прогностична тривога. Жінки демонструють трохи вищий рівень прогностичної тривоги (M=21,16) порівняно з чоловіками (M=19,81). Це вказує на тенденцію жінок до більшої потреби у передбачуваності та ясності подій, що узгоджується з попередніми дослідженнями, які виявляли підвищену когнітивну тривожність у молодих жінок.

2. Гнітюча тривога. Середній рівень гнітючої тривоги у жінок (M=13,41) також трохи перевищує показники чоловіків (M=12,33), що може свідчити про більш емоційно-перцептивну чутливість до непередбачуваних ситуацій. Водночас невелика різниця показує, що емоційна реакція на невизначеність досить подібна для обох статей.

Загальний бал за IUS-12. Загальний рівень інтолерантності до невизначеності у жінок (M=34,57) вищий, ніж у чоловіків (M=32,14), що підтверджує тенденцію до більшої вразливості жінок до негативного сприйняття невизначеності. Однак стандартні відхилення (SD=7,7 у жінок та SD=6,1 у чоловіків) вказують на значну варіативність індивідуальних показників, тобто в обох групах зустрічаються як високі, так і низькі рівні інтолерантності.

Факторний аналіз із застосуванням методу головних компонент та обертання Varimax у програмі SPSS 25.0 виявив два значущі фактори, які сумарно пояснюють 44,5% дисперсії. Перший фактор, що був інтерпретований як шкала «Прогностична тривога», забезпечує 32,45% поясненої дисперсії, тоді як другий фактор – «Гнітюча тривога» – пояснює 12,04%. Більшість елементів опитувальника коректно відобразилися на відповідних факторах, за винятком пунктів №1 і №12, які показали кращу співпадність із альтернативними шкалами у порівнянні з оригінальною структурою.

Зокрема, пункт №1 («Непередбачені події мене дуже засмучують») був включений до шкали «Гнітюча тривога», а пункт №12 («Я повинен уникати будь-яких невизначених ситуацій») – до шкали «Прогностична тривога».

Двофакторна модель продемонструвала такі показники відповідності: $\chi^2 = 128,45$; df = 53; $\chi^2/df = 2,42$; CFI = 0,87; RMSEA = 0,071, що свідчить про помірну, але недостатню відповідність моделі емпіричним даним. У свою чергу, біфакторна модель показала значно кращу підгонку: $\chi^2 = 88,47$; df = 42; $\chi^2/df = 2,1$; CFI = 0,92; RMSEA = 0,059, що відображає високу узгодженість із даними вибірки. Отримані результати корелюють із даними та підтверджують стабільність факторної структури.

Отже, спостерігається тренд на вищий рівень інтолерантності до невизначеності у жінок, що узгоджується з науковими даними про гендерні відмінності у сприйнятті стресогенних ситуацій. Незважаючи на статистично невеликі відмінності, індивідуальні показники варіюють значно, що підкреслює необхідність враховувати персональні особливості у дослідженні психічної стійкості та посттравматичної адаптації. Виявлені дані можуть слугувати основою для подальшого кореляційного аналізу між інтолерантністю до невизначеності та показниками посттравматичного зростання або емоційної регуляції у молоді.

Висновки. Травматичний досвід є багатовимірним явищем, що глибоко впливає на психічне здоров’я, модифікуючи емоційні, когнітивні, нейробіологічні та соціально-поведінкові процеси. Реакції на травму залежать від поєднання ризик-факторів (інтенсивність події, попередні травми, особистісні риси, соціальна ізоляція) та захисних чинників (резильєнтність, підтримка, адаптивні копінг-стратегії).

Усвідомлення цих механізмів є ключовим для ефективного прогнозування, профілактики та розробки персоналізованих інтервенцій.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розширення інтегративних моделей, вивчення особливостей переживання травми у різних соціальних групах, а також апробацію комплексних терапевтичних підходів, що враховують біопсихосоціальну природу психічного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Гошовська, Д., & Гошовський, Я. (2024). Самоспівчуття і посттравматичний стресовий розлад у мілітарному досвіді ветеранів. *Психологічні перспективи, 43,* 64-79. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2024-43-hos*)*

2. Губеладзе, І. О. (2019). Психотравма та механізми психологічного захисту. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»,* 31, 112–119.

3. Гуменюк, О. В. (2020). Психічне здоров'я під час війни: чинники ризику та ресурси. *Соціальна психологія*, 45(2), 54–62.

4. Карамушка Л. (2022). Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: основні вияви та ресурси. *"Scientific notes of the University"KROK"*. 124–133. URL: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-67-124-133

Саверчук Наталя
здобувачка другого рівня вищої освіти
Навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Грицюк Ірина
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики

ПРОЯВИ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ПІДЛІТКІВ

Зростання кількості дітей з порушеннями уваги, гіперактивності та імпульсивності у світі обумовлює пошук і дослідження нових методів вивчення та стратегій співпраці батьків та педагогів з цими дітьми. Враховуючи тенденції до збільшення цього явища, суспільство стикається з збільшенням проблем неуспішності у школі, імпульсивної поведінки підлітків, поганої адаптації до змін у новому середовищі, взаємодії з однолітками і батьками та ін. Також важливим є раннє діагностування і попередження негативних наслідків цього синдрому у майбутньому для дітей з цим порушенням. Гіперактивність не завжди свідчить про наявність клінічного розладу, проте її інтенсивні прояви потребують вчасної і правильної корекційної роботи з дитиною. Актуальність теми зумовлена необхідністю розуміння відмінностей у проявах гіперактивності та неуважності у молодших школярів та підлітків, що дає змогу вибудовувати ефективні педагогічні й психологічні стратегії підтримки.

У дослідженні взяли участь діти молодшого шкільного віку (8–10 років) та підлітки (11–14 років), які навчаються у загальноосвітніх закладах.

Загальна вибірка становила 30 осіб, серед них 18 хлопців та 12 дівчат. Формування вибірки здійснювалося за принципом добровільної участі за згодою батьків або законних представників.

Для оцінювання проявів гіперактивності та пов'язаних поведінкових характеристик використовувалися стандартизовані психодіагностичні методики:

1. Батьківська рейтингова шкала Коннерса (CPRS-R:S) – для виявлення симптомів гіперактивності, імпульсивності та порушення уваги.
2. Спостереження за поведінкою у навчальному середовищі – фіксація частоти проявів рухової активності, труднощів з концентрацією, імпульсивних дій та емоційної реактивності педагогами.
3. Анкетування батьків та вчителів Вандербільта – застосовано опитувальник, розроблений для визначення особливостей поведінки дітей у різних ситуаціях (навчання, дозвілля, домашнє середовище).
4. Бесіда з дитиною – структуроване інтерв'ю для уточнення суб'єктивних відчуттів, рівня втомлюваності та самоконтролю.

У корекційній роботі використані нейропсихологічні вправи, кінезіологічні та моторно-координаційні завдання, що стимулюють активацію міжпівкульної взаємодії та правильному розвитку когнітивних і поведінкових процесів.

Для наукового обґрунтування результатів досліджень розробки психокорекційної програми, спрямованої на зниження проявів СДУГ у дітей та підлітків, використаний кореляційний метод, а саме після завершення корекційно-розвивальної програми проведено спостереження за показниками когнітивно-поведінкових характеристик в експериментальній і контрольній групах.

У молодших школярів гіперактивність має переважно зовнішній, моторний характер. Найпоширенішими проявами є: підвищена рухливість, швидке відволікання, проблеми з доведенням завдання до кінця, швидка втрата інтересу, імпульсивність, організаційні труднощі, порушення поведінки. Виникають труднощі з дотриманням правил поведінки в класі, можливі конфлікти з однолітками, що дуже впливають на соціальну адаптацію такої дитини. Прояви гіперактивності у цьому віці часто призводять до формування негативного ставлення до навчання, зниження самооцінки та труднощів у взаємодії з педагогами.

У підлітковому віці гіперактивність трансформується у більш приховані, внутрішні прояви, хоча продовжує суттєво впливати на функціонування особистості. Характеризується внутрішнім неспокоєм, проблемами з самостійною організацією навчальної діяльності, емоційною нестабільністю, відсутністю здатності оцінювати наслідки та ризики, зниженням мотивації до навчання. На даному етапі вже зменшується зовнішня гіперактивність, однак зберігається постійне відчуття напруження, потреба у зміні діяльності, труднощі зі статичними видами роботи.

Гіперактивність у цьому віці менш очевидна, тому дорослі часто недооцінюють її вплив на ефективність навчання та соціальну поведінку підлітка.

Найкраще висвітлено прояви СДУГ у молодших школярів та підлітків, проблеми навчання та поведінки у статтях [1, 6, 8-9] О. В. Голуб, Yegencik B., Beth T. Bell, Emre Deniz, Chen L. та Stephen Brian Sulkes.

На психоемоційний стан дитини зі СДУГ впливає низка зовнішніх і внутрішніх чинників, які можуть як погіршувати, так і покращувати стан її проявів у сімейному середовищі, серед однолітків та в навчальній діяльності. Педагогічні та корекційні стратегії відображені у роботах [1, 4-5] О. В. Голуб, В. М. Вдовенко, De Domenico C.

У школі важливими позитивними стимулами є підтримка педагогів, психологічний клімат у класі, регулярні рухові паузи, а інформаційне перевантаження навпаки може поглибити дефіцит уваги та гіперактивність.

У сімейному середовищі допоміжними методами є позитивні підкріплення, формування системи правил і чітких очікувань, що може значно полегшити взаємодію дитини з СДУГ та її батьками. Короткі інструкції, поділ завдань на етапи, використання візуальних підказок можуть допомогти якісніше, легше і простіше виконувати домашні завдання. Також необхідно познайомити дитину з техніками саморегуляції, самоконтролю та тайм-менеджменту. За ефективної співпраці педагогів, психологів і батьків та системного підходу можливе досягнення необхідних результатів і покращення стану дитини.

Висновки

Гіперактивність у дітей молодшого шкільного віку та підлітків є багатокомпонентним явищем, яке впливає на навчальну діяльність, поведінку та соціальну адаптацію. Її вікові прояви суттєво різняться, що потребує індивідуального підходу та адаптованих освітніх стратегій. Комплексна підтримка – співпраця сім'ї, школи та психологів – є ключовою умовою успішної адаптації та розвитку дитини чи підлітка.

Список використаних джерел:

1. Голуб О. В. Педагогічні умови виховання гіперактивних дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*, 2022.
2. Мордованець М. А. Гіперактивність дітей молодшого шкільного віку: медико-психологічні та соціально-педагогічні виміри. Тернопільський нац. пед. університет, 2020.
3. Годлевська В. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей: особливості проявів та психокорекції. *Психологічний вісник ЛНУ ім. І. Франка*, 2021.
4. Вдовенко В. М. Соціально-психологічні проблеми гіперактивної поведінки дітей дошкільного віку. *Наукові інновації та передові технології*, № 9(37), 2024. (Добре як огляд для загальної теорії гіперактивності).
5. De Domenico C., et al. Children and adolescents with co-occurring ADHD and ASD: a systematic review of pharmacological and non-pharmacological interventions. *Journal of Clinical Medicine*, 14(11), 4000, 2025.
6. MSD Manual (укр. видання). Stephen Brian Sulkes. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) у дітей та підлітків: клінічні прояви, діагностика, лікування. Електронний ресурс, 2021.
7. Cabral M. D. I., et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder: diagnostic criteria, epidemiology, risk factors and functional impairments. 2020.

8. Yegencik B., Beth T. Bell, Emre Deniz. School-based randomized controlled trials for ADHD and accompanying impairments: a systematic review and meta-analysis**.** *Frontiers in Psychology*, 2025.
9. Chen L., et al. Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder and impact on school and social life in children. *Journal of Psychiatric Research*, 2025.

Сидорук Ірина
здобувачка освіти ОС Магістр факультету психології
Навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Розмирська Юлія
науковий керівник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Вступ. Проблема формування та розвитку навчальної мотивації молодших школярів є однією з ключових у сучасній педагогічній та віковій психології. Внутрішні спонукальні сили, що забезпечують пізнавальну активність і стійке прагнення досягати результатів, визначають не лише успішність засвоєння навчального матеріалу, а й загальну адаптацію дитини до шкільного середовища [10;132]. На цьому етапі відбувається становлення ставлення до освіти як тривалої життєвої діяльності, формуються базові пізнавальні інтереси та загальна навчальна позиція.

У сучасних умовах, коли на молодших школярів впливають значні інформаційні, соціальні, цифрові чинники, а також стресові умови воєнного стану, структура їх мотивації стає неоднорідною, а ризики зниження внутрішньої зацікавленості зростають. Це визначає необхідність проведення емпіричних досліджень, здатних виявити реальний стан мотиваційної сфери учнів та окреслити напрями педагогічного супроводу [6; 42].

Метою даної роботи є представлення результатів комплексного емпіричного дослідження навчальної мотивації здобувачів освіти 1–4 класів та виявлення особливостей взаємозв’язку між пізнавальними, соціальними й емоційними складовими мотиваційної діяльності.

Дослідження здійснювалося на базі опорного закладу загальної середньої освіти «Тоболівський ліцей» Прилісненської сільської ради Волинської області. У вибірку увійшли 43 учні молодшого шкільного віку. Комплекс діагностичних методик було підібрано з урахуванням вікових особливостей, доступності інструкцій та валідності результатів.

Для аналізу рівня, структури та провідних чинників навчальної мотивації застосовано:

– *Анкету визначення рівня шкільної мотивації Н. Лускановоі* (10 пунктів, 3-рівнева система оцінювання)[2].

– *Методику "Вивчення мотивації навчання молодших школярів (М. Гінзбург)*", що дозволяє оцінити типи мотивації, самооцінку навчальної діяльності та поведінкові прояви мотиваційних тенденцій[5].

– *Методику "Виявлення мотивації навчання" В. Кириленко*, спрямовану на аналіз внутрішньої та зовнішньої мотивації, орієнтації на успіх або уникнення невдач [7] .

Статистична обробка включала аналіз частот, середніх значень та кореляційних взаємозв'язків між ключовими змінними.

Дані за методикою Н. Лускановоі показали, що понад половина учнів (51,2%) мають високий рівень навчальної мотивації та позитивне ставлення до школи [3]. Це група дітей, які успішно адаптовані до освітнього середовища, схильні до відповідальності, проявляють пізнавальні мотиви та високу емоційну включеність.Разом із тим, 27,9% школярів належать до групи з нейтральною мотивацією, навчання для них має переважно зовнішній характер і залежить від системи винагород або обмежень [11]. Це найбільш вразлива група, оскільки їх успішність легко піддається коливанням. 20,9% учнів мають оптимальний, але нестійкий рівень мотивації. Попри зацікавленість у знаннях, вони потребують постійної підтримки та педагогічно організованих ситуацій успіху [1;45]. Таким чином, зафіксована структурна неоднорідність мотиваційної сфери, що потребує диференційованих педагогічних підходів.

Структура мотивації: пізнавальна та соціальна складові.Аналіз середніх значень ключових мотиваційних показників продемонстрував значну різницю між: пізнавальною мотивацією, що має низькі показники (1,91 бала за шкалою привабливості навчального процесу);соціальними мотивами, які домінують у структурі мотивації. Учні значно вищими балами оцінили: взаємини з учителем, підтримку друзів, атмосферу класного колективу[4].

Це свідчить, що емоційний клімат є критичним фактором навчальної активності. Проте така домінантність соціальних мотивів робить мотивацію школярів залежною від зовнішніх умов, що може призвести до її нестійкості [8].

Проведена діагностика вказала на провідні типи мотивів навчання здобувачів.Серед них, зокрема, пізнавальна мотивація (62,8%). Попри низьку привабливість уроків, учні демонструють високу цінність знань як таких. Це свідчить про наявність потенціалу для розвитку внутрішньої мотивації за умов оновлення методичних підходів. Далі йде мотивація досягнення (57%) - учнів приваблює зовнішній успіх, визнання, хороші оцінки. Вони орієнтовані на результат, а не на процес діяльності. Це формує напруженість та ризик страху невдач. Наступними є соціальна мотивація (45,3%) – прагнення отримати похвалу батьків чи вчителя спонукає до навчання. Мотивація має виражений емоційний характер. Мотивація уникнення становить (38,4%), що є найменш виражений мотив, однак його наявність сигналізує про залежність учнів від покарань, страх розчарувати дорослих або не відповідати очікуванням.

У результаті причинно-наслідкового аналізу встановлено, що навчальна мотивація молодших школярів переважно орієнтована на зовнішні стимули. Більшість дітей вчаться насамперед заради оцінок та схвалення дорослих: 74,4% орієнтуються на отримання високої оцінки, 65,1% – на майбутній матеріальний успіх, а 55,8% – на позитивну реакцію вчителя. Водночас основні бар'єри навчання пов'язані з недостатньою сформованістю внутрішньої мотивації: 81,4% учнів віддають перевагу більш цікавим справам, а 67,4% прямо зазначають відсутність бажання вчитися.

Емоційний компонент відіграє значну роль у регуляції навчальної поведінки. Домінування батьківського впливу простежується в тому, що 83,7% найважливішою винагородою вважають схвалення матері. Хоча 62,8% отримують задоволення від процесу навчання, для багатьох дітей саме емоційний аспект є визначальним. Негативні переживання також пов'язані з реакцією значущих дорослих: 88,4% бояться засмутити матір низькими результатами, а 76,7% відчувають страх перед невдоволенням учителя [9; 10].

Таким чином, мотиваційна сфера школярів характеризується високою залежністю від зовнішнього контролю та емоційного схвалення, що знижує розвиток автономності та саморегуляції в навчанні.

Кореляційний аналіз виявив, що негативне ставлення до школи (виражене бажанням *«залишити лише перерви»*) має сильні зв'язки з мотиваційними факторами.

Негативний зв'язок із внутрішньою мотивацією проявляється у бажанні «залишити лише перерви» негативно пов'язане з внутрішньою мотивацією ($r = –0.45$). Це свідчить про те, що чим менше учні відчувають внутрішнє бажання вчитися, тим сильніше їхнє прагнення до мінімізації навчального процесу.

Позитивний зв'язок із зовнішніми бар'єрами, негативне ставлення позитивно пов'язане з бар'єром «*у мене є цікавіші справи*» ($r = +0.52$). Це вказує на те, що учні, які мають сильніше бажання уникнути уроків, також сильніше відчувають, що час краще витратити на інші, нешкільні заняття.

Крім того, дослідження виявило значущий зв'язок у сфері соціальної мотивації. Соціальна мотивація та страх розчарування: страх «*мама буде засмучена*» позитивно пов'язаний із високою соціальною мотивацією ($r = +0.38$). Це означає, що побоювання розчарувати батьків є значним рушієм для учнів із високою орієнтацією на соціальні очікування та схвалення.

Виявлені кореляції підкреслюють, що низька внутрішня мотивація та наявність сильних альтернативних інтересів є ключовими фактором негативного ставлення до навчального процесу в школі. Водночас, соціальна мотивація значною мірою підтримується прагненням відповідати очікуванням батьків.

Дослідження показало, що мотивація молодших школярів загалом достатньо висока, однак переважають зовнішні стимули, що робить її нестійкою. Внутрішня пізнавальна зацікавленість розвинена недостатньо, що пов'язано з низькою привабливістю навчального процесу. Важливу роль

відіграє соціальна складова: ставлення вчителя, підтримка однолітків, емоційне схвалення дорослих значною мірою визначають навчальну активність дітей. Водночас виявлено значний вплив страху засмутити дорослих, який може призводити до підвищеної тривожності та зниження внутрішньої мотивації.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 337 с.
3. Діагностика шкільної мотивації учнів початкових класів за допомогою анкетування. URL: https://osnova.com.ua/diagnostika-shkilnoi-motivatsii-uchniv-pochatkovih-klasiv-za-dopomogoyu-anketuvannya/ (дата звернення: вкажіть дату).
4. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Освіта України, 2008. 528 с.
5. Кириленко В. В. Методика діагностики навчальної мотивації молодших школярів. Початкова школа. 2008. № 11. С. 40–45.
6. Кириленко В. В. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. Початкова школа. 2008. № 12. С. 50–53.
7. Парфілова С. Л., Лисенко О. С. Психолого-педагогічні підходи до проблеми навчальної мотивації молодших школярів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 9. С. 154–160.
8. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манілова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Слово, 2020. 131 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.
10. Сахно Н. Мотивація до навчання. Психолог (Шкільний світ). 2009. № 22/23. С. 61–63
11. Фоменко О. Додатки до дисертаційного дослідження. URL: https://psychology.karazin.ua/1819news/Diss_oct/Fomenko_dis_dod.pdf (дата звернення: вкажіть дату).
12. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. С. 134–138.
13. Яцишина А. М. Аналіз специфіки психологічного розвитку дітей 7–10 років. Педагогічна та вікова психологія. 2019. № 4. С. 111–115.
14. Яцишина А. М. Психологічний розвиток дітей молодшого шкільного віку. Педагогічний альманах. Одеса : Лерадрук, 2022. Вип. 2. С. 200–205.

Смірнова Ірина
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Успішна інтеграція дитини в соціальне середовище безпосередньо залежить від рівня розвитку її соціального інтелекту. Для дітей з особливими освітніми потребами цей процес ускладнюється бар’єрами у

спілкуванні та взаємодії з ровесниками й дорослими. Саме соціальний інтелект забезпечує краще розуміння емоцій, намірів та поведінкових сигналів інших людей, що сприяє ефективнішому встановленню контактів і коректному реагуванню на соціальні ситуації [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8 та ін.]. Дослідження впливу цього феномена є важливим для створення програм підтримки, розвитку комунікативних умінь і формування інклюзивного середовища, яке забезпечує повноцінну участь у навчальному та соціальному житті.

Процес розвитку дітей з особливими освітніми потребами передбачає спеціально організоване навчання й виховання, метою якого є сприяння їхній адаптації. Важливим елементом цього процесу виступає формування соціальної компетентності, що включає знання соціальних норм, розуміння власної ролі в суспільстві та розвиток навичок ефективної взаємодії. Саме ці компетенції стають основою для успішної соціалізації та інтеграції у навчальне середовище й суспільство загалом.

Як зазначає В. Ляшенко, діти молодшого віку, зокрема й ті, які мають особливі потреби, часто не усвідомлюють своїх індивідуальних особливостей і потреби у формуванні відповідального ставлення до власного здоров'я. Значний вплив у цьому процесі мають батьки, близькі родичі, друзі та педагоги, адже їхня позиція визначає формування самооцінки дитини та її соціально-психологічної адаптації [8].

І. Іванова підкреслює, що спілкування для дітей є не лише способом обміну інформацією, а й ключовим чинником розвитку. Обмеження соціальних контактів негативно позначається на адаптаційних процесах, тоді як групові заняття сприяють природному набуттю соціальних навичок і формуванню досвіду взаємодії [7].

Адаптація дітей з особливими освітніми потребами відбувається з урахуванням індивідуальних траєкторій розвитку та специфіки дизонтогенезу. У цьому контексті важливим інструментом виступає ігрова діяльність, яка дозволяє засвоювати соціальні ролі, розвивати емпатію та оволодівати моделями міжособистісного спілкування. Гра створює сприятливі умови для позитивного досвіду соціальної взаємодії, що є базою для успішної інтеграції в суспільство.

Важливою умовою психологічно-соціальної адаптації є гармонізація відносин дитини з її соціальним оточенням. Соціальний інтелект, розвиваючись, дає можливість розширювати горизонти взаємодії, усвідомлювати логіку подій і відповідно регулювати власну поведінку. Це сприяє формуванню незалежності й підготовці до самостійного життя, включаючи побудову соціальних зв'язків, ухвалення рішень та досягнення особистісно значущих цілей.

У дослідженні Т. Дучимінської, М. Коця та А. Кульчицької підкреслюється, що розвиток емоційного інтелекту тісно пов'язаний із соціальними навичками дітей з особливими освітніми потребами. Високий рівень емоційної компетентності допомагає долати труднощі у спілкуванні, знижує ризик міжособистісних конфліктів та підвищує ефективність взаємодії [5].

На думку І. Єрмакової, процес соціалізації має бути спрямований на оволодіння дітьми практичними уміннями, що забезпечують адекватне емоційне реагування та розвиток морально-етичних орієнтирів. Завдяки цьому діти навчаються продуктивній взаємодії, уникненню конфліктів та відповідальності за власні вчинки [6].

Розвиток соціальних навичок значною мірою визначається індивідуальними особливостями дітей. Наприклад, діти з аутизмом потребують більш чітких і простих інструкцій, візуалізацій та детальних пояснень. Спрощені методи комунікації допомагають підвищити ефективність навчання та сприяють успішнішій адаптації.

Таким чином, соціальний інтелект є визначальним фактором соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Його розвиток сприяє формуванню впевненості, зниженню соціальної ізоляції та підвищенню якості взаємодії з оточенням. Включення соціально-інтелектуальних компонентів у систему навчання й виховання є необхідною умовою для забезпечення повноцінної інтеграції таких дітей у суспільство.

Список використаних джерел:

1. Атаманчук Н. М. Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта* : наук.-практ. журн. / Півден. наук. Центр НАПН України. Одеса, 2014. № 6. С. 11-15. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_6_4.
2. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2010. 20 с. http://bit.ly/2D3mnRL
3. Воронцова Е. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 5-7.
4. Дмітрієва О. І. Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ, 2017. С. 10–15. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22094
5. Дучимінська Т., Коць М., Кульчицька А. Емоційний інтелект та соціальні навички у дітей з особливими освітніми потребами: діагностично-дослідницький аспект. *Психологічні перспективи*. 2022. № 39. С. 99-111.
6. Єрмакова І. Г. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник / За ред. канд. істор. наук І.Г. Єрмакова, канд. психол. наук К.С. Тороп, канд. пед. наук К.В. Рейди. Дніпро : “Інновація”, 2018. 385 с.
7. Іванова І. Б. Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді: Дис. … канд. пед. наук. Київ, 1998. 174 с.
8. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центра ранньої соціальної реабілітації: Дис. … канд. пед. наук. Херсон, 2004. 277 с.

Сорока Наталія
здобувач освіти ОС Магістр
Навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Радюк Інна
науковий керівник, доктор філософії, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ЕМОЦІЙНІ, МОРАЛЬНІ ТА ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Початок шкільного навчання становить надзвичайно важливий етап у психічному та соціальному розвитку дитини, оскільки передбачає зміну усталеного способу життя й входження до нового середовища, яке висуває інші вимоги та очікування. Молодший школяр отримує новий соціальний статус, що супроводжується появою обов'язків, правил та норм поведінки. Такі зміни природно викликають широкий спектр емоційних реакцій: від почуття радості та гордості за належність до шкільної спільноти: до тривоги, невпевненості у власних силах та хвилювання щодо нових взаємин.

На етапі адаптації емоції дітей часто є суперечливими, оскільки їм необхідно пристосуватися до ритму навчальної діяльності, вимог учителя, нової форми спілкування з однолітками [3]. Проте такі переживання вважаються нормальними і поступово стабілізуються, якщо дитина отримує достатню підтримку з боку дорослих та відчуває психологічну безпеку у шкільному середовищі. Саме в цей період активно формуються соціально значущі почуття: співпереживання, емпатія, здатність до взаємодії та прийняття інших.

Емоційний розвиток тісно пов'язаний із пізнавальною діяльністю. Молодші школярі демонструють природну допитливість, інтерес до відкриття нового, прагнення самостійно знаходити відповіді та розв'язувати завдання. Навчання, організоване на основі інтерактивних, практичних і творчих форм роботи, посилює емоційну залученість дітей, сприяє формуванню позитивного ставлення до пізнання та підтримує внутрішню мотивацію. Діти цього віку часто із захопленням виконують завдання, проявляючи концентрованість, наполегливість і бажання досягти результату. [5]

Із розвитком мислення змінюється і характер інтелектуальних почуттів: увага зміщується від окремих фактів до бажання зрозуміти закономірності та причини явищ. У дітей поступово формується прагнення до аналізу, узагальнення та встановлення зв'язків, що є підґрунтям подальшого інтелектуального та емоційного розвитку.

Важливе місце у структурі емоційної сфери молодшого школяра посідають моральні почуття. У взаємодії з дорослими та однолітками дитина вчиться оцінювати власну поведінку та поведінку інших, співвідносити її з моральними нормами, виділяти такі якості, як доброта,

чесність, відповідальність [4]. Досвід виконання спільних завдань формує в учнів здатність до співробітництва, взаємодопомоги та відповідальності за спільний результат. Молодші школярі часто прагнуть наслідувати позитивні зразки поведінки, бажають бути визнаними у колективі та відповідати очікуванням значущих дорослих.

У стосунках із учителем проявляються дві взаємопов'язані тенденції. З одного боку, дитина усвідомлює важливість дотримання правил, виконання вимог і підкорення певній системі норм. З іншого – у неї зростає потреба в самостійності, бажанні висловлювати власну позицію та критично оцінювати події. Емоційні реакції на труднощі чи навчальні невдачі багато в чому залежать від рівня домагань: діти з високими очікуваннями від себе є більш чутливими до поразок і потребують уважної підтримки дорослих для формування адекватної самооцінки. [2]

Окремим напрямом емоційного розвитку є формування естетичних почуттів. Молодші школярі здатні сприймати художні та музичні твори, розпізнавати їх емоційний зміст і співвідносити його з моральними уявленнями. Естетичні переживання проявляються і в повсякденній поведінці, бажанні до охайності, стремлінні до красивого та гармонійного оформлення простору, дотриманні порядку та певних норм естетичної культури. [1]

Колективні форми навчальної діяльності, проєкти та групові завдання сприяють формуванню відчуття єдності, відповідальності та взаємної підтримки. Діти радіють успіхам свого класу та емоційно реагують на труднощі, що підсилює розвиток соціально-емоційної компетентності і виховує почуття причетності до спільної справи.

Отже, емоційно-почуттєва сфера молодшого школяра є складною, багаторівневою системою, у якій інтегруються пізнавальні, моральні, соціальні та естетичні емоції. Молодший шкільний вік є сензитивним для становлення цих почуттів, а успішний розвиток емоційної сфери забезпечується продуманою педагогічною підтримкою, доброзичливим середовищем та організацією навчальної діяльності, спрямованої на всебічний розвиток особистості.

Список використаних джерел:

1. Дорошенко Т., Сіліна Л. Формування емоційної культури молодших школярів на уроках мистецтва як умови їх успішної соціалізації. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.* Чернігів: НУЧК, 2023. С. 8–13.

2. Комар Т., Шістка О. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Psychology Travelogs*, 2023. Вип. 4. С.70–77.

3. Кудряшова О. Вікові особливості розвитку емпатії як складової емоційної сфери в молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*: зб. наук. праць за матер. всеукр. наук.-практ. конф. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2022. С. 25–50.

4. Москальова А. Функції і особливості емоційної сфери особистості дитини. Київ : Просвіта 2004. 321 с.

5. Попова Д. В., Подкопаєва Ю. В. Психологічні особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень*: збірник наукових праць. Київ, 2019. С. 136–138.

Станько Олена
здобувач освіти ОС Магістр
Навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЖІНКИ ДО МАТЕРИНСТВА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІРИ

Материнство є багатовимірним феноменом, що охоплює біологічні, психологічні, соціальні та духовні аспекти життя жінки. Воно не обмежується лише фізіологічним народженням дитини, а є важливим етапом формування особистості, самореалізації та духовного розвитку жінки. Через материнство відбувається реалізація життєвих цінностей, розвиток здатності до любові, турботи, самопожертви та відповідальності. Ця роль тісно пов'язана із системою цінностей жінки, її світоглядом і стилем міжособистісних взаємин.

Готовність до материнства формується поступово і є результатом розвитку особистості, її моральної, емоційної та когнітивної зрілості. Вона передбачає не тільки бажання мати дитину, а й усвідомлення відповідальності за нове життя, готовність до змін у власному житті та здатність створити сприятливі умови для виховання дитини. Психологи визначають готовність як комплексну психологічну установку, яка включає емоційні, когнітивні, мотиваційні та поведінкові компоненти, що забезпечують ефективне виконання материнських функцій. [1]

Одним із важливих детермінант готовності до материнства є ціннісно-смислова складова, яка формує ставлення жінки до материнства як до життєвої місії. Система моральних орієнтирів, гуманістичних ідей, релігійних чи духовних переконань визначає глибину усвідомлення значення народження та виховання дитини. Емоційна сфера, у свою чергу, визначає здатність до емпатії, безумовної любові, терпіння та готовності поступатися власними інтересами заради дитини. Емоційна зрілість матері виступає основою морального розвитку, оскільки без щирої любові неможливо формувати гармонійну особистість дитини. [4]

Когнітивна детермінанта передбачає усвідомлення сутності материнства, знання психологічних, фізіологічних і соціальних аспектів виховання. Цей компонент включає знання про розвиток дитини, закономірності формування емоційних зв'язків, виховні підходи та методи взаємодії. Операційно-поведінкова складова відображає практичні навички догляду, комунікації з дитиною, формування виховних стратегій та моделей поведінки. Ця здатність розвивається через практичний досвід, спостереження за батьками, участь у соціальному житті та внутрішню потребу реалізувати материнську роль. [3]

На формування готовності впливає дитячий досвід та сімейне виховання. Атмосфера підтримки, тепла та взаємної довіри у родині створює позитивну модель поведінки, яку жінка відтворює у своєму материнстві. Негативний досвід, дефіцит емоційного контакту або

авторитарність батьків може ускладнювати розвиток готовності до материнства. Соціокультурне середовище, традиції, суспільні очікування та стереотипи жіночих ролей також мають важливе значення. Сучасні жінки прагнуть поєднувати професійний розвиток і особисту самореалізацію з материнством, що вимагає інтеграції різних ролей без відмови від жодної. [2]

Зарубіжні дослідники підкреслюють значення емоційної чутливості та інтуїтивної реакції матері на потреби дитини. Концепція «достатньо доброї матері» Дональда Віннікотта вказує на важливість створення безпечного емоційного простору для дитини, що забезпечує її психічний розвиток і підтримує психологічну рівновагу матері. [6]

Процес формування готовності до материнства проходить кілька етапів. На допологовому етапі дівчина формує уявлення про материнство, спостерігаючи за власною матір'ю, засвоюючи моделі поведінки та емоційного ставлення до дітей. Під час вагітності жінка усвідомлює себе як матір, відбувається перебудова системи цінностей, зміна життєвих пріоритетів та розвиток глибокого емоційного зв'язку з майбутньою дитиною. Раннє материнство передбачає реальне виконання материнських функцій, адаптацію до нових умов життя та набуття практичного досвіду взаємодії з дитиною, коли особливо важливою стає підтримка родини та фахівців. Зріле материнство характеризується здатністю бачити дитину як окрему особистість, встановлювати партнерські стосунки на основі поваги і довіри та виконувати роль духовного наставника. [3]

Важливим аспектом підготовки до материнства є самопізнання жінки, прийняття власних почуттів, потреб і обмежень [5]. Самоповага і емоційна стабільність дозволяють ефективно реалізувати материнську роль та приймати дитину такою, якою вона є. Соціальне оточення, підтримка партнера, родини та друзів створює сприятливий психологічний клімат і полегшує адаптацію до нової ролі. Недостатня підтримка може призводити до емоційного виснаження, апатії або депресії. [4]

Готовність до материнства є динамічним, багатовимірним процесом, що об'єднує біологічні, психологічні, соціальні та духовні чинники. Вона формується під впливом дитячого досвіду, моральних переконань, емоційної та когнітивної зрілості, соціальної підтримки та особистих цінностей. Материнство виступає не лише соціальною функцією, а й способом самореалізації, розвитку внутрішнього потенціалу та духовного зростання жінки [5]. Через материнство жінка отримує можливість пізнати глибину любові, терпіння та відповідальності, що сприяє гармонізації її внутрішнього світу і розвитку морального та творчого потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Бебчук Л. В. Материнство як соціокультурний феномен. Київ: Либідь, 2018. 276 с.

2. Вінс О. В. Психологічна готовність до материнства у сучасних жінок: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 174 с.

3. Гридковець Л. М. Психологія материнства: духовно-ціннісний аспект. Київ: Видавництво Українського католицького університету, 2019. 228 с.

4. Лисіна М. І. Емоційні аспекти материнства: соціалізація та формування материнської ідентичності. *Науковий вісник*. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. Вип. 16. С. 43–47.

5. Перун М. Материнство як феномен самореалізації жінки. Тернопіль: Астон, 2022. 240 с.

6. Тимків І. С. Психологічна готовність жінки до материнства як чинник формування прив'язаності до дитини. *Психологічні перспективи*. 2019. № 33. С. 112–119.

Ткач Алла
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Федотова Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Мітлош Антоніна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗЛАДУ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне складне сьогодення зумовлює те, що люди все частіше стикаються зі стресовими подіями (війна, пандемія, соціально-економічні кризи, природні катаклізми тощо), котрі безумовно суттєво позначаються на рівні їх психічного та фізичного здоров'я. найпоширенішим наслідком впливу вілповідних подій є розлад адаптації, який проявляється у вигляді тривожності, порушень сну, емоціної нестабільності, депресивних станів, ГСР та ПТСР.

Герасименко Л., Скрипніков А., Ісаков Р. зазначають, що розлад адаптаціє (РА) є складним патологічним феноменом, який виникає як патологічна реакція на стреси незначної сили та суб'єктивної значущості, що виявляються протягом місяця після стресових переживань у вигляді афективної, соматоформної чи (та) поведінкової симптоматики. Науковці зазначають, що симптоматичний комплекс РА може включати емоційні порушення (тривога, депресивний настрій, емоційна лабільність), когнітивні розлади (порушення концентрації уваги, труднощі прийняття рішень), поведінкові зміни (соціальна самоізоляція, агресивність) та соматовегетативні прояви (порушення сну, апетиту, психосоматичні реакції). Важливою особливістю є те, що вираженість симптомів перевищує очікувану норму реакції на стрес, але не досягає рівня більш серйозних психічних розладів [2, 3]. В сучасній науці РА розглядають як багатовимірний конструкт, який містить взаємопов'язані псиіхологічні, фізіологічні та соціальні скдладові [9, с. 8-12].

Наукові дослідження констатують, що розлад адаптації може розвинутись як відповідь на різноманітні стресові фактори: від особистісних

негараздів до соціальних потрясінь. Проте важливим є не сам об'єктивний рівень стресора, як його суб'єктивно сприйнята значущість для окремого індивіда. Адаптаційні розлади вважаються одними із найрозповсюдженіших в системі надання психолого-психіатричної допомоги у світі. Їх поширеність складає серед населення від 5 до 20 % [10].

О.Самойлова визначає особистісні характеристики, наявність яких сприяє розвитку психологічних порушень у відповідь на стрес: низька стресостійкість, нігілізм, тривожність, соціальна відчудженість тощо. Науковиця зазначає, що підвищують ймовірність РА півень сформованості захисних психологічних механізмів, наявні стратегії протистояння стресу, наявність/відсутність соціальної підтримки, оцінка особистістю стресової події (негативна оцінка чи перебільшенння небезпеки від події) [10].

Пророк Н. В. з колегами зазначає на необхідності грунтованого вивчення емоційної складової розладу адаптації, котра характеризується широким спектром порушень афективної сфери, з-поміж яких найчастіше зустрічаються тривожні, депресивні або змішані стани, які характеризуються емоційною лабільністю – раптовими перепадами настрою, дратівливістю, підвищеною збудливістю та емоційною нестійкістю. Науковці також звертають увагу на те, що емоційні порушення часто супроводжуються проблемами зі сном та апетитом, що може призводити до формування замкненого кола психофізіологічних розладів, коли порушення сну посилює емоційну нестійкість, а психофізіологічне виснаження поглиблює симптоматику. Емоційні прояви РА, такі як, тривога, депресія та емоційна лабільність, можуть коливатися від помірних до виражених, що суттєво впливає на загальний психоемоційний стан індивіда. Когнітивні порушення, зокрема зміни уваги, пам'яті та мислення, знижують ефективність функціональних можливостей людини та ускладнюють здатність до адекватного оцінювання ситуацій і прийняття рішень [4].

Чабан О., Хаустова О., Омелянович В. зазначають, що особливу увагу потрібно при РА потрібно звертати на розлади циркадних ритмів, які проявляються порушенням сну, змінами нейроендокринного фону та дисбалансом гормональних ритмів, що, відповідно, можуть погіршувати загальне самопочуття особистості [6].

Ващенко І., Іваненко Б. наголошують на гендерній специфіці прояву розладу адаптації. Так в жінок, зазвичай, спостерігаються інтерналізовані прояви – тривога, депресія та соматизація, тоді як в чоловіків визначають здебільшого екстерналізовані форми – агресивна поведінка, зловживання алкоголем та ризиковані дії. Такі відмінності зумовлені як біологічними факторами (гормональна регуляція), так й соціокультурними особливостями (очікуваннями та стереотипами щодо чоловічої та жіночої поведінки) [1, с. 33-49].

У професійному контексті розлад адаптації проявляється через зниження працездатності та порушення професійного функціонування. Працівник може відчувати труднощі з концентрацією, прийняттям рішень, конфлікти на роботі, зниження мотивації. У деяких випадках тривалий

адаптаційний розлад призводить до формування синдрому професійного вигорання, що потребує спеціалізованого психологічного втручання [5].

Аналіз темпоральних особливостей розладу адаптації показує високу варіабельність у динаміці симптомів. Вони можуть проявлятися гостро, майже одразу після стресового впливу, або ж розвиватися поступово протягом кількох тижнів чи місяців. Важливим є феномен «відстроченої реакції», коли ознаки розладу з'являються через певний час після пережитої стресової події, що має особливе значення для діагностики та планування терапевтичного процесу, оскільки своєчасна ідентифікація таких симптомів дозволяє запобігти хронізації порушень та посиленню психоемоційного дисбалансу [7].

Клінічна картина РА характеризується значною варіативністю симптомів і може включати широкий спектр психопатологічних проявів. Ключовою особливістю є наявність чіткого часового зв'язку між початком дії стресового фактора та розвитком симптоматики, яка зазвичай виникає протягом трьох місяців після стресової події. Патогенетичні механізми розладу адаптації базуються на складній взаємодії нейробіологічних, психологічних та соціальних факторів. Останні нейробіологічні дослідження виявили, що тривала дія стресових факторів призводить до значних змін у функціонуванні центральної нервової системи – відбувається порушення регуляції гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, дисбалансу нейромедіаторів, змін нейропластичності тощо [9, с. 8-12].

Отже, розлад адаптації можна розглядати як наслідок порушення гармонійної взаємодії особистості із середовищем у результаті надмірного стресового навантаження. Подальші дослідження мають бути спрямовані на визначення ефективних методів психокорекції та психологічної підтримки осіб, що пережили травматичні події, з метою відновлення їх адаптивних можливостей та психічної рівноваги.

Вивчення проявів розладу адаптації є надзвичайно актуальним, оскільки своєчасне виявлення симптомів та надання психологічної допомоги дозволяє знизити ризик розвитку хронічних психічних розладів, підвищити ефективність соціальної та професійної адаптації, а також забезпечити відновлення психоемоційного благополуччя людини.

Варто наголосити, що діагностика розладів адаптації є складним завданням, оскільки симптоматика цього стану надзвичайно поліморфна і може включати емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні прояви. Крім того, прояви розладу адаптації значною мірою залежать від індивідуальних особливостей особистості, наявності ресурсів для подолання стресу та характеру самого стресового фактора [8, с. 23-26].

Список використаних джерел:

1. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології*. 2018. №40. С. 33–49., с. 33–49

2. Герасименко Л.О. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад: навч.посібник. Під редакцією: Л.О.Герасименко, А.М. Скрипніков, Р.І. Ісаков. К.: ВСВ Медицина, 2023. 120 с.

3. Герасименко Л.О. Психогенні психічні розлади: навч.посібник. Під редакцією: Л.О.Герасименко, А.М. Скрипніков, Р.І. Ісаков. К.: ВСВ Медицина, 2021. 208 с.
4. Пророк Н. В. та ін. Виявлення розладів адаптації як проявів психологічних втрат. 2024. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743207/1/
5. Профілактика та корекція розладів адаптації у студентів. Дніпро: ДДМУ, 2023. 200 с.
6. Психічні розлади воєнного часу / Чабан О. С., Хаустова О. О., Омелянович В. Ю. Монографія. 2023.
7. Психосоціальний стрес: прояви та техніки його подолання. Харків: ХНПУ, 2020. 49 с.
8. Радецька Л. В., Лаба І. О., Смачило А. І. та ін. Особливості проявів бойових стресових розладів. *Медсестринство*. 2020. №4. С. 23–26.
9. Рання діагностика стрес-асоційованих невротичних розладів. НейроNEWS. 2023. №8(144). С. 8–12.
10. Самойлова О. В. Сучасні погляди на проблему розладів адаптації. Психіатрія, неврологія та медична психологія. 2018. №1(9). С. 32–37.
URL: https://periodicals.karazin.ua/.../12063/11494

Томчук Тетяна
студентка факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Гошовський Ярослав
науковий керівник, професор кафедри педагогічної та вікової психології,
доктор психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ

Постановка проблеми. Сучасна Україна живе в умовах повномасштабної війни. Через це дуже багато людей – і військові, і цивільні, і переселенці – отримали серйозні психологічні травми. Обстріли, загибель рідних, руйнування домівок, вимушений виїзд з дому – все це призводить до ПТСР, депресії, тривоги й відчуття самотності. Люди важко повертаються до звичайного життя: їм складно працювати, підтримувати стосунки в сім'ї, спілкуватися з іншими. Особливо важко тим, хто постійно перебуває під сильним емоційним тиском. У них травма часто переходить у хронічний стрес, з'являється відчуття, що вони втратили себе, і сильна безпорадність.

Психологічні травми від війни в Україні особливі: вони не тільки особисті, а й спільні для всього народу. Постійна небезпека, невизначеність і відчуття, що «це стосується всіх», роблять травму ще важчою. Якщо людину вчасно не підтримати, ПТСР, депресія чи тривога можуть стати хронічними. Через це людина довго не може повернутися до нормального життя, працювати, виховувати дітей, бути частиною суспільства. Дослідження показують: дуже багато українців зараз потребують

професійної психологічної допомоги, але її катастрофічно не вистачає. Немає єдиних програм, мало підготовлених спеціалістів, черги величезні.

Мета дослідження. Аналіз впливу воєнних психотравм на українців та розробка пропозицій щодо створення поетапної системи соціально-психологічної реабілітації й реінтеграції з урахуванням національного контексту.

Результати дослідження. Воєнна психотравма – це глибоке порушення психіки, яке виникає не просто через одну страшну подію, а через довготривале перебування в умовах, коли смерть, біль і безпорадність стали щоденною реальністю. Це коли людина місяцями чи роками живе в режимі «вижити будь-якою ціною»: постійні обстріли, втрата побратимів на очах, поранення, полон, окупація, зруйнований дім, розлука з рідними або їх загибель.

Воєнні психотравми в Україні мають комплексний і колективний характер і потребують системної психологічної реабілітації, а не лише разової допомоги [1]. Психологічна реабілітація військовослужбовців та осіб, які отримали психотравму в наслідок війни – це цілеспрямований процес відновлення психічного здоров'я, особистісної цілісності та соціальної активності людини, яка пережила бойові дії. Без такого відновлення людина не може повноцінно повернутися ні до цивільного життя, ні до виконання обов'язків [1].

Особливо важливим є те, як саме ми працюємо з постраждалими на рівні підсвідомості, бо саме там «застрягає» травма. Досвід показує, що звичайні розмови «про почуття» часто не дістають до глибини. Тому з людьми, які пережили воєнну травму, треба поводитися дуже обережно й водночас дуже цілеспрямовано. Ніколи не змушувати розповідати деталі травматичної події одразу. Підсвідомість сама «вирішує», коли готова відкритися. Якщо тиснути – людина закривається ще сильніше або переживає повторну травматизацію. Потрібно завжди починати з відновлення базового відчуття безпеки в тілі. Це означає роботу з тілесно-орієнтованою терапією, дихальними практиками, заземленням. Тільки коли тіло перестає бути в режимі «бий або біжи», підсвідомість починає довіряти терапевту.

Важливо використовувати методи, які обходять свідомий контроль і працюють напряму з підсвідомістю: EMDR (рухи очима), білатеральна стимуляція, сенсорно-моторна психотерапія, арт-терапія, робота з метафорами та снами. Травматичні спогади зберігаються не як звичайні історії, а як фрагменти відчуттів, запахів, звуків – тому й «витягувати» їх треба не словами, а через тіло й образи.

Також дуже обережно ставитися до «розумних порад» типу «просто відпусти», «час лікує», «ти маєш бути сильним». Такі фрази підсвідомість сприймає як знецінення й сором, і людина ще більше закривається. А їй необхідно постійно повертати відчуття контролю. Це критично важливо, бо війна забрала контроль над життям – і повернення контролю є одним із головних лікувальних факторів.

Обов’язково включати групову терапію, але тільки коли людина вже пройшла індивідуальну стабілізацію. У групі «побратимів» підсвідомість отримує найсильніше зцілення – коли бачить, що «я не один такий» і «мені не соромно перед тими, хто зрозуміє».

Отже, лише поетапна державна система реабілітації (стабілізація – травмофокусована терапія з урахуванням підсвідомих процесів – соціальна реінтеграція), яка спирається на українську ідентичність і традиції взаємодопомоги, здатна повернути мільйонам людей повноцінне життя та зробити нашу націю психологічно сильнішою після війни [2, 3, 4].

Висновки. Соціально-психологічна реінтеграція після психотравм воєнного часу є багатоскладовою справою, що об'єднує кризову стабілізацію, опрацювання травми та повернення до суспільства. Поетапна модель, пристосована до українських реалій, сприяє не лише зменшенню ознак ПТСР, але й формуванню стійкості, забезпечуючи психологічний добробут та соціальну адаптацію. З огляду на зростання травмування, подібні програми мають стати невід'ємною складовою національної політики, долучаючись до розбудови суспільства, що оговтується.

Список використаних джерел:

1. Волошина В. В. Сутність поняття психологічної реабілітації військовослужбовців. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2024. № 2. С. 45-52.

2. Шостак С. Л. Організація психологічної реабілітації в контексті діяльності медичної служби територіальної оборони збройних сил України. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування. 2023. № 7. С. 78-85.

3. Матяш М., Суббота С., Лунов В. Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців в умовах російсько-української війни: етнопсихологічний дискурс. Український Медичний Часопис. 2023. № 2(135). С. 112-120.

4. Мицкан Т. С., Мицкан Б. М. Сучасний погляд на психологічну реабілітацію військовослужбовців з посттравматичним стресовим розладом. Rehabilitation and Recreation. 2023. № 16. С. 67-74.

Третяк Дарія
здобувачка освіти факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
кандидат психологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОКОРЕКЦІЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ПРАКТИЦІ

Актуальність дослідження. Підлітковий вік (11-16 років) є критичним етапом психосоціального розвитку, що характеризується інтенсивним формуванням ідентичності та самосвідомості. Центральним компонентом

цього процесу є самооцінка – глобальна оцінка особистістю власної цінності, яка виражається в позитивному або негативному ставленні до себе. Неадекватна (занижена або завищена) самооцінка є значущим чинником ризику для розвитку широкого спектру психічних розладів, включаючи депресію, тривожність, проблеми соціальної адаптації та девіантну поведінку. В умовах сучасних викликів, таких як тиск соціальних мереж та академічні вимоги, психологічне консультування стає необхідним інструментом для профілактики та корекції порушень самооцінки.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та експериментально підтвердити ефективність інтегративної програми психокорекції самооцінки підлітків в умовах консультативної практики, спираючись на провідні наукові підходи.

Методи дослідження. Для досягнення мети роботи використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

Теоретичні методи: аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми формування та корекції самооцінки в підлітковому віці.

Вступ. Самооцінка є стрижневим утворенням особистості, що визначає її адаптаційні можливості та якість життя. У підлітковому віці, коли відбувається активний пошук ідентичності та переоцінка цінностей, самооцінка стає особливо вразливою та динамічною. Від її адекватності залежить успішність соціалізації, академічні досягнення та психічне здоров’я загалом [3].

Низький рівень самооцінки може бути пов’язаний із сімейними проблемами, негативним досвідом спілкування з однолітками або нереалістичними ідеалами, нав’язаними культурою. Консультування підлітків із заниженою самооцінкою вимагає застосування специфічних, науково обґрунтованих підходів, які б не лише коригували існуючі проблеми, але й сприяли формуванню стійкого позитивного самоставлення.

Виклад матеріалу. Самооцінка – це статична риса, а відносно стабільна, але вимірювана сукупність самоставлень. Морріс Розенберг визначав самооцінку, як сприятливе або несприятливе ставлення індивіда до самого себе. Дослідниця Сьюзен Хартер розвинула концепцію про багатомірну природу самооцінки, стверджуючи, що глобальна самооцінка складається з оцінок себе в різних доменах (наприклад, шкільна компетентність, зовнішній вигляд, соціальна прийнятність).

Підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості. На зміни самооцінки впливають прагнення підлітків розібратися у собі, ускладнення їхніх взаємин з іншими людьми [1].

Перехід від молодшого шкільного віку до підліткового супроводжується кризою, що включає різку зміну самооцінки. У цей період в підлітків спостерігається незадоволення самим собою, а також починає

розвиватися здатність оцінювати себе не тільки залежно від вимог дорослих, але й на основі власних стандартів [2].

Морріс Розенберг також довів, що самооцінка є відносно стабільним конструктом, який можна надійно виміряти стандартизованими шкалами. У 1965 році він створив «Rosenberg Self-Esteem Scale» (RSES), одну з найвживаніших методик у світовій психології. Розенберг показав, що глобальна самооцінка пов'язана з емоційною стійкістю, соціальною адаптацією та рівнем тривожності, а низька самооцінка корелює з підвищеною вразливістю до депресивних станів [за 4].

Чарльз Спілберг, досліджуючи емоційну регуляцію, виявив тісний зв'язок між самооцінкою та рівнем ситуативної й особистісної тривожності. У його моделі «стан-риса» тривожність виступає важливим предиктором самоставлення: підлітки з високою особистісною тривожністю частіше мають занижену оцінку власних можливостей і схильні до негативної інтерпретації соціальних ситуацій. Роботи Спілберга стали основою для використання тривожнісних індексів у комплексному дослідженні самооцінки в підлітковому віці.

Психокорекційна робота з підлітками, спрямована на підвищення самооцінки, ефективна при використанні інтегративного підходу, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти.

КПТ є одним із найбільш обґрунтованих методів для корекції самооцінки. Її суть полягає у виявленні та зміні дисфункціональних думок і переконань, які підтримують низьку самооцінку. Психолог Аарон Бек розробив підходи до ідентифікації «автоматичних думок» та когнітивних викривлень (наприклад, «катастрофізація», «чорно-біле мислення»). В роботі з підлітками використовуються техніки ведення щоденників думок, де вони фіксують ситуації, свої емоції та думки про себе, а потім разом з консультантом шукають докази та альтернативні, більш реалістичні інтерпретації подій.

Згідно з Карлом Роджерсом, ключовими умовами для терапевтичних змін є емпатія, конгруентність (щирість) терапевта та безумовне позитивне прийняття клієнта. У роботі з підлітками це створює безпечну атмосферу, де вони можуть досліджувати своє «Я» без страху осуду, що є критично важливим для формування здорової самооцінки.

Арт-терапевтичні методи (малювання, ліплення, колажування) дозволяють підліткам виражати почуття, які складно вербалізувати [5]. Це сприяє зниженню тривожності та напруги. Дослідження показують, що актуальна творча діяльність допомагає ідентифікувати індивідуальні процеси та підвищити рівень самоприйняття. Вправи, такі як «Мій герб» або «Мій ідеал», допомагають візуалізувати сильні сторони та бажані зміни.

Психолог Аарон Бек розробив підходи до ідентифікації «автоматичних думок» та когнітивних викривлень. В роботі з підлітками використовуються техніки ведення щоденників думок, де вони фіксують ситуації, свої емоції та думки про себе, а потім разом з консультантом шукають докази та альтернативні, більш реалістичні інтерпретації подій.

Для діагностики цих аспектів на початкових етапах консультування ефективним є застосування методики «Особистісний диференціал», яка дозволяє кількісно оцінити емоційне ставлення до себе та самосприйняття за факторами Оцінки, Сили та Активності. Додатково широко застосовуються Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) Розенберга [6] для вимірювання глобальної самооцінки та State-Trait Anxiety Inventory (STAI) Спілберга [7] для оцінки особистісної та ситуативної тривожності, що дозволяє виявити зв'язок між рівнем тривожності та самоставленням у підлітків. Використання цих методик у комплексі дає більш повну картину емоційного стану та самооцінки клієнта.

Системний підхід передбачає залучення сім'ї до процесу корекції. Стиль виховання має прямий вплив на самооцінку дитини. Консультування батьків (наприклад, за моделлю Гордона Ньюфелда або Адель Фабер і Елейн Мазліш) допомагає їм перейти від надмірної критики чи гіперопіки до демократичного стилю, заснованого на прийнятті, довірі та встановленні адекватних меж.

Висновки. Самооцінка підлітків є динамічним, багатомірним феноменом, який потребує комплексного діагностичного підходу із застосуванням валідних методик.

Ефективна психокорекція самооцінки в консультативній практиці базується на інтеграції когнітивно-поведінкових стратегій (зміна ірраціональних переконань) та гуманістичних підходів (створення атмосфери прийняття за К. Роджерсом).

Застосування арт-терапії та групових методів дозволяє працювати з емоційним та поведінковим компонентами самооцінки, посилюючи ефект індивідуального консультування.

Включення роботи з батьками до корекційної програми є необхідною умовою для закріплення позитивних змін та забезпечення стійкого розвитку адекватної самооцінки підлітка.

Список використаних джерел:

1. Блаженко О.М. Психологічні особливості формування самооцінки підлітків. *Збірник наукових праць Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «УМО» НАПН України.* URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/4.pdf

2. Вельдбрехт О., Зінченко, Н., Тавровецька Н. Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості. *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2025. No 13. С. 142–172. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7

3. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3301/1/АртТерапія-19-10-20.pdf

4. Михайлишин У. Б. Вплив самооцінки на конфліктну поведінку підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. № 3. 2021. С. 87. DOI https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.17

5. Ратушний О. О. Особливості самооцінки у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* № 4. 2022. С. 74–79.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akprpzo_2014_4_14

6. Шкала самооцінки Розенберга. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. Електронне джерело: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/self-esteem-scale_ukr.pdf

7. Шкала тривоги Спилбергера-Ханіна. Гадятський фаховий коледж культури і мистецтв. Електронне джерело: https://guc.org.ua/wp-content/uploads/2024/06/Otsinka-rivnia-sytuatyvnoi-tryvozhnosti-BLANK.pdf
8. Методика особистісного диференціалу. Методики індивідуального обстеження особистості учня. URL: https://studfile.net/preview/5186358/page:12/

Троцюк Владислав
аспірант факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Вірна Жанна
науковий керівник, доктор психологічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВЕТЕРАНІВ У ГРУПОВИХ ПРОГРАМАХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Повномасштабна війна суттєво підвищила запит на довготривалу психологічну підтримку ветеранів бойових дій. Досвід війни поєднується з порушенням емоційної регуляції, гіперзбудженням, почуттям провини, розривом із мирним оточенням, що ускладнює соціальну адаптацію та сімейні стосунки. Водночас значна частина ветеранів ставиться до індивідуальної психотерапії з недовірою, сприймаючи її як таку, що погано враховує їхній реальний досвід. Групові формати реабілітації, де присутні люди з подібним бойовим минулим, знижують бар'єр настороги, нормалізують переживання і дають змогу отримати підтримку від тих, хто пройшов через подібні події, особливо коли психолог або фасилітатор також є учасником бойових дій і реалізується принцип «рівний рівному». Тому актуальним є аналіз того, як програми групової психологічної реабілітації впливають на психоемоційні стани ветеранів.

Об'єктом дослідження є психоемоційні стани ветеранів бойових дій, предметом їх трансформації у процесі участі в групових та сімейно орієнтованих програмах психологічної реабілітації. Мета теоретично узагальнити сучасні підходи до розуміння психоемоційних станів і посттравматичних порушень та на матеріалі особистої участі описати специфіку змін у ветеранів у груповій взаємодії.

У роботі проаналізовано ключові концепції психологічної травми, посттравматичного стресового розладу та посттравматичного зростання, а також ресурсно орієнтовані підходи до підтримки ветеранів. Особливу увагу приділено груповій та сімейній взаємодії, принципу «рівний рівному», психоедукації, тілесним і дихальним технікам як чинникам стабілізації, відновлення почуття безпеки та поступового повернення до активного життя. Показано, що груповий формат дає досвід приналежності, можливість побачити власні реакції у відображенні досвіду інших, знижує стигму звернення по допомогу і створює простір для тренування нових

моделей поведінки в реальному контакті, а не лише в індивідуальній розмові з фахівцем.

Емпірична частина спирається на особистий досвід автора як учасника програм «Компас Героя», «Сила Двох» та «Ukrainian Action Heroes», а також на психодіагностичні дані ветеранів чоловіків учасників програми «Сила Двох». Використано шкалу PCL-5, опитувальник клінічних проявів ПТСР, шкалу диференціальних емоцій, модель BASIC Ph. Порівняння показників до та після участі засвідчило зниження вираженості посттравматичних симптомів, тривожно депресивних проявів і гіперзбудження, послаблення домінування гніву та провини, посилення інтересу, радості, відчуття контролю й приналежності.

Підкреслено перехід від вузько клінічного розуміння реабілітації до концепції абілітації, коли фокус зміщується на відновлення й розвиток життєвих компетентностей ветерана, його здатності будувати стосунки, працювати, брати участь у житті громади. На цьому тлі в Україні поступово формуються абілітаційні центри для ветеранів та їхніх сімей, де поєднуються психотерапевтична, освітня, соціальна й професійна підтримка. Такі центри логічно продовжують результати групових програм реабілітації і створюють умови не лише для зменшення симптомів, а й для стійкого підвищення якості життя.

Отримані результати дають підстави розглядати групові програми реабілітації та формати «рівний рівному» як важливий інструмент трансформації психоемоційних станів ветеранів і як підґрунтя для подальшого розвитку мережі реабілітаційних та абілітаційних програм в Україні.

Список використаних джерел:

1. Борисова О. О. Психореабілітація учасників/учасниць бойових дій як психологічна допомога другого рівня в Україні // *Психологія*. 2024.
2. Вірна Ж. П. *Психологія особистісної події: навчальний посібник*. Луцьк : Вежа-Друк, 2016.
3. Гульбс О. А., Кобець О. В. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій // *Психологічний журнал*. 2021. № 7. С. 100–106.
4. Гульбс О. А., Кобець О. В. Психологічна реабілітація учасників бойових дій // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021.
5. Кісарчук З. Г., Лазос Г. П., Литвиненко Л. І. та ін. *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник*. Київ : Логос, 2015.
6. Кобець І. В. Соціально-психологічні підходи та принципи до створення реабілітаційних програм для ветеранів: вітчизняні й світові тенденції // *Інклюзія і суспільство*. 2025. № 2. С. 63–72.
7. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Мельник А. П. та ін. *Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: колективна монографія*. Луцьк : Вежа-Друк, 2016.
8. Пилипенко Н. М. Психологічна допомога та підтримка постраждалим внаслідок війни в Україні // *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 6(70). С. 142–148.
9. Титаренко Т. М., Громова Г. Життєві ландшафти українських цивільних у просторі війни // *Psychological Prospects Journal*. 2023. Вип. 41. С. 162–174.

10. Ткалич М. Г. Психоемоційні стани та резильєнтність: психологічна адаптація під час війни // *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society*. Ryga : Baltija Publishing, 2023. С. 230–243.
11. Emerson D., Hopper E. *Overcoming Trauma through Yoga: Reclaiming Your Body*. Berkeley, CA : North Atlantic Books, 2011.
12. Yalom I. D., Leszcz M. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 5th ed. New York : Basic Books, 2005.

Усік Мирослава
здобувачка освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПАРТНЕРІВ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ШЛЮБІ

Трансформація інституту сім'ї у сучасному суспільстві актуалізує необхідність наукового осмислення альтернативних форм партнерських стосунків, зокрема громадянського (незареєстрованого) шлюбу. За оцінками дослідників, близько 10-12% пар в Україні перебувають у незареєстрованих відносинах, а число дітей, народжених поза офіційно зареєстрованим шлюбом, становить приблизно 20-22%. Якщо ще кілька десятиліть тому такі стосунки розглядалися як девіантна форма партнерства, то сьогодні вони стають нормативним варіантом сімейної організації для значної частини населення.

У вітчизняній психологічній науці громадянський шлюб залишається недостатньо дослідженою проблемою, незважаючи на його значне поширення. Науковці зосереджують увагу на окремих аспектах міжособистісних взаємин подружжя, їхніх поведінкових моделей, рівня взаєморозуміння та задоволеності шлюбними стосунками. Зокрема, А.І. Стеценко та О.Л. Власенко досліджували теоретико-методологічні засади гармонізації стосунків, І.А. Василенко вивчала особливості стосунків подружжя у сім'ях різного типу за задоволеністю шлюбом, Є.М. Потапчук та А.В. Павелко аналізували кризу емоційної байдужості подружжя як психологічну проблему, Є.М. Потапчук та Д.Є. Карпова здійснили психологічний аналіз сімейних ролей шлюбних партнерів. Водночас комплексний аналіз психологічних особливостей партнерів, які перебувають у цивільному шлюбі, та специфіка їх міжособистісних взаємин залишаються недостатньо вивченими [2; 7;].

Мета дослідження полягала у вивченні особливостей міжособистісних стосунків партнерів у громадянському шлюбі та виявленні їх специфічних психологічних характеристик порівняно з офіційно зареєстрованим шлюбом.

Сучасна психологічна наука розглядає сім'ю як складну багаторівневу систему, де переплітаються індивідуально-психологічні характеристики партнерів, специфіка їх міжособистісної взаємодії та соціокультурний контекст функціонування. Р.П. Федоренко наголошує, що справжня природа сімейних стосунків розкривається через аналіз емоційних зв'язків, які об'єднують людей, характеру їх комунікації та взаємного впливу. Саме якість цих психологічних зв'язків, а не формальний статус відносин визначає сутність сім'ї як психологічного феномену [11].

Т.М. Титаренко та О.Я. Кляпець [10] звертають увагу на те, що саме в контексті сімейних стосунків відбувається первинна соціалізація індивіда, формується його емоційна сфера та базові патерни міжособистісної поведінки. Досвід, набутий у батьківській сім'ї, значною мірою детермінує характер майбутніх інтимних стосунків людини, її здатність до емоційної близькості та побудови довірливих відносин з партнером. О.М. Цільмак [12] систематизує різноманітні підходи до вивчення сім'ї, виділяючи структурний, функціональний та динамічний аспекти її аналізу.

Психологічна характеристика громадянського шлюбу передбачає розуміння його як особливої форми партнерських стосунків, що має власну специфіку порівняно з офіційно зареєстрованим шлюбом. О. Адамова та О. Тодощак [1], досліджуючи готовність сучасної молоді до вступу у незареєстровані стосунки, виявили неоднозначне ставлення до цієї форми партнерства. Для одних людей громадянський шлюб виступає свідомим вибором, що відповідає їхнім ціннісним орієнтаціям та життєвій стратегії, для інших – тимчасовим етапом на шляху до офіційного шлюбу, для третіх – вимушеним компромісом через певні обставини.

Мотиви вступу в громадянський шлюб становлять окремий предмет психологічного дослідження. О. Столярчук та О. Коханова [8] виділяють серед основних мотивів прагнення до свободи та незалежності, небажання брати на себе формальні зобов'язання, страх перед невдачею у шлюбі, бажання краще пізнати партнера перед офіційною реєстрацією, економічні міркування, негативний досвід батьківської сім'ї. М.В. Сурякова та І.Б. Учитель [9] констатують, що при збереженні високої декларованої цінності сім'ї спостерігається зниження її реального пріоритету, що виявляється, зокрема, у відкладенні офіційної реєстрації стосунків.

Центральною проблемою психології сім'ї виступає питання подружньої сумісності. Г.А. Кошонько [5] визначає подружню сумісність як багатовимірний конструкт, що включає психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний та соціокультурний рівні. Т. Перепелюк розглядає подружню психологічну сумісність як важливий чинник стабільності шлюбних стосунків. Високий рівень сумісності партнерів знижує частоту та інтенсивність конфліктів, сприяє кращому взаєморозумінню, підвищує задоволеність шлюбом та його тривалість.

Задоволеність шлюбом виступає центральним поняттям у психологічних дослідженнях сім'ї. А.О. Корнюх [4] визначає її як суб'єктивну оцінку особистістю відповідності реальних стосунків її очікуванням та потребам. Л.М. Лисенко [6] виділяє широкий спектр

чинників, що впливають на задоволеність стосунками в подружніх парах, включаючи як індивідуально-психологічні особливості партнерів, так і характеристики їх взаємодії. Важливим чинником задоволеності шлюбом виступає узгодженість рольових очікувань партнерів. О.Б. Емішянц [3] аналізує вплив рольових очікувань на задоволеність шлюбом, зазначаючи, що невідповідність між очікуваннями партнерів щодо розподілу сімейних ролей та реальною поведінкою виступає значущим джерелом конфліктів.

Емпіричне дослідження проводилося в період з лютого по квітень 2025 року. Загальна кількість досліджуваних становила 100 осіб: 25 чоловіків та 25 жінок у віці 25-35 років, які перебувають у незареєстрованому шлюбі, і 25 чоловіків та 25 жінок у віці 25-35 років, які перебувають у зареєстрованому шлюбі. Таким чином було обстежено 50 пар, кожна з яких має стаж спільного життя 3-5 років.

Відповідно до мети та завдань дослідження був підібраний комплекс психодіагностичних методик: Біографічний опитувальник, Тест-опитувальник задоволеності шлюбом, Методика «Рольові очікування партнерів» Методика діагностики міжособистісних відносин (модифікація тесту Т. Лірі), Опитувальник «Характер взаємодії подружжя у конфліктних ситуаціях», Шкала довіри Д. Готтман.

Статистична обробка результатів проведена з використанням пакета програм SPSS v. 22.0. Для виявлення відмінностей між групами використовувався непараметричний критерій Манна-Уітні, для оцінки зв’язків між показниками – непараметричний коефіцієнт кореляції Спірмена.

Аналіз біографічних даних показав, що партнери, які перебувають у незареєстрованому шлюбі, здебільшого виховувалися у сприятливій сімейній обстановці, в атмосфері позитивної взаємодії між батьками (M=5,4). Водночас виявлено недостатньо сприятливий фон батьківського виховання (M=7,2). До психологічних особливостей досліджуваних належать емоційна лабільність (M=6,92), недостатня впевненість у собі (M=8,26), тенденції реагувати на стрес розвитком психосоматичних реакцій (M=6,98). Незважаючи на достатні можливості у встановленні та підтримці міжособистісних контактів (M=4,74), досліджувані зазнають труднощів у соціальній адаптації (M=8,4).

Порівняльний аналіз виявив суттєві гендерні відмінності. Жінки, які перебувають у незареєстрованому шлюбі, більшою мірою соціально активні та товариські ($p\leq0,01$), проте менш емоційно врівноважені ($p\leq0,01$) порівняно з чоловіками. Виявлено також відмінності між партнерами у зареєстрованому та незареєстрованому шлюбі. Чоловіки у незареєстрованому шлюбі виховувалися у більш благополучній сімейній атмосфері ($p\leq0,01$), але відзначаються меншою емоційною врівноваженістю ($p\leq0,01$) та більшою схильністю до психосоматичних реакцій ($p\leq0,01$) порівняно з офіційно одруженими чоловіками.

Дослідження задоволеності шлюбом показало, що партнери у незареєстрованому шлюбі оцінюють свої сімейні стосунки як значною мірою благополучні (M=29,38). Важливо, що 46% обстежених осіб

характеризують свої сім'ї як благополучні, тоді як неблагополучними вважають свої сім'ї 36% випробуваних. Порівняльний аналіз виявив, що як чоловіки, так і жінки у незареєстрованому шлюбі більшою мірою задоволені своїми подружніми стосунками, ніж партнери у зареєстрованому шлюбі ($p \leq 0,01$). Цей результат може пояснюватися тим, що відсутність формальних зобов'язань стимулює партнерів більше дбати про якість стосунків, оскільки саме вона, а не юридичний статус, утримує їх разом.

Аналіз рольових очікувань та домагань показав специфічні ціннісні орієнтації партнерів у незареєстрованому шлюбі. Для них найбільш значущими цінностями є батьківство ($M=8,90$) та емоційно-психотерапевтична функція шлюбу ($M=12,56$). При цьому сексуальна гармонія ($M=5,92$), особистісна ідентифікація з партнером ($M=5,72$) та господарсько-побутова сфера ($M=5,28$) оцінюються як помірно значущі. Виявлені гендерні відмінності: чоловіки більшою мірою цінують гармонійні сексуальні стосунки ($p \leq 0,05$), тоді як жінки надають більше значення батьківству ($p \leq 0,01$), спільним позасімейним інтересам ($p \leq 0,05$) та емоційній підтримці ($p \leq 0,01$).

Порівняння з офіційно одруженими парами показало, що чоловіки у незареєстрованому шлюбі більшою мірою цінують наявність спільних професійних та суспільних інтересів із дружиною ($p \leq 0,01$). Навпаки, офіційно одружені чоловіки більше значення надають особистісній ідентифікації з дружиною ($p \leq 0,05$), батьківству ($p \leq 0,01$), емоційній підтримці ($p \leq 0,01$) та зовнішній привабливості ($p \leq 0,01$). Жінки у незареєстрованому шлюбі більше цінують батьківство ($p \leq 0,01$) та професійну реалізацію ($p \leq 0,01$), тоді як офіційно одружені жінки більше орієнтовані на сучасні зразки зовнішнього вигляду ($p \leq 0,01$).

Дослідження довіри показало, що у середньому партнери у незареєстрованому шлюбі відчувають довіру до своїх партнерів ($M=145,32$). Їхні стосунки можна охарактеризувати як відкриті та позитивні, що містять впевненість у порядності, чесності, відповідальності та доброзичливості партнера. Частотний аналіз показав, що 56% респондентів відрізняються підвищеним та високим рівнем довіри до свого партнера, 38% демонструють помірний рівень, і лише 6% – знижений рівень довіри. Водночас виявлено, що жінки у зареєстрованому шлюбі більшою мірою довіряють своєму чоловікові порівняно з жінками у незареєстрованому шлюбі ($p \leq 0,05$), що може пояснюватися наявністю формальних гарантій стабільності стосунків.

Аналіз стилів міжособистісної взаємодії виявив, що домінуючими стилями партнерів у незареєстрованому шлюбі є співпрацюючо-конвенціональний ($M=12,20$) та незалежно-домінуючий ($M=10,18$) стилі. Це свідчить про поєднання дружелюбності, схильності до співпраці з впевненістю у собі, незалежністю та тенденціями мати і відстоювати власну точку зору. Виявлені суттєві гендерні відмінності: жінкам більше властива дружелюбність і схильність до співпраці ($p \leq 0,01$), тоді як чоловікам – скромність та відповідальність ($p \leq 0,05$).

Порівняння з офіційно одруженими парами показало, що чоловіки у зареєстрованому шлюбі більшою мірою характеризуються впевненістю у собі ($p \leq 0,01$), незалежністю ($p \leq 0,01$), скептицизмом ($p \leq 0,01$) та потребою у підтримці ($p \leq 0,05$). Жінки у незареєстрованому шлюбі більш впевнені у собі ($p \leq 0,01$) та дружелюбні ($p \leq 0,01$), тоді як жінки у зареєстрованому шлюбі – більш незалежні ($p \leq 0,01$).

Дослідження конфліктної взаємодії показало, що партнери у незареєстрованому шлюбі здебільшого у різних типах сімейних конфліктів поводяться конструктивно. Водночас виявлено, що найбільший відсоток неконструктивної поведінки спостерігається в конфліктах щодо порушення рольових позицій у сім'ї (20%) та через ревнощі (19%). Виявлені гендерні відмінності: жінки менш конструктивні у конфліктах з приводу відносин із родичами ($p \leq 0,01$) та ревнощів ($p \leq 0,01$) порівняно з чоловіками.

Порівняльний аналіз показав, що жінки у незареєстрованому шлюбі менш конструктивні у конфліктах щодо відносин із родичами ($p \leq 0,01$), прагнення автономії ($p \leq 0,01$) та домінування ($p \leq 0,01$) порівняно з офіційно одруженими жінками. Водночас офіційно одружені жінки менш конструктивні в конфліктах з приводу порушення рольових очікувань ($p \leq 0,01$). Ці результати підтверджують більш егалітарний характер стосунків у незареєстрованих парах, де питання влади та автономії мають особливу значущість.

Висновки

Проведене дослідження підтвердило гіпотезу про наявність специфічних психологічних особливостей міжособистісних стосунків партнерів у громадянському шлюбі. Встановлено, що такі партнери демонструють вищий рівень автономності та індивідуалізму, оцінюють стосунки як благополучні, що будуються на достатньому рівні довіри, при цьому характеризуються емоційною лабільністю та схильністю до психосоматичних реакцій.

У громадянському шлюбі взаємини партнерів відрізняються від взаємин в офіційному шлюбі більш егалітарним розподілом ролей, орієнтацією на професійні та суспільні цінності поряд з високою значущістю батьківства та емоційної підтримки. Виявлені гендерні відмінності у ціннісних орієнтаціях: чоловіки більше цінують сексуальну гармонію та професійні інтереси, тоді як жінки – батьківство та емоційну близькість.

Партнери у незареєстрованому шлюбі більшою мірою задоволені своїми стосунками порівняно з офіційно одруженими парами, що може пояснюватися усвідомленням того, що тримає їх разом саме якість стосунків, а не формальні зобов'язання. Водночас рівень довіри у жінок, які перебувають у зареєстрованому шлюбі, є вищим, що свідчить про значущість формальних гарантій для відчуття стабільності стосунків.

Виявлені психологічні особливості вказують на необхідність розробки спеціалізованих програм психологічного супроводу пар у громадянському шлюбі, які враховували б специфіку їх стосунків. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні довготривалої динаміки міжособистісних

стосунків у громадянському шлюбі, дослідженні впливу народження дітей на трансформацію таких стосунків, аналізі чинників переходу від незареєстрованих до зареєстрованих стосунків або, навпаки, розриву незареєстрованих пар.

Список використаних джерел:

1. Адамова О., Тодощак О. Готовність сучасної молоді до вступу у цивільний шлюб: психологічні аспекти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 4. С. 34–40.
2. Василенко І.А. Особливості стосунків подружжя у сім'ях різного типу за задоволеністю шлюбом. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. Одеса, 2021. Вип. № 24. Т.2. С.20–24.
3. Емішянц О.Б. Вплив рольових очікувань на задоволеність шлюбом. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2016. С. 364–368.
4. Корнюх А.О. Задоволеність подружнім життям та його сутнісні характеристики. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 135–139.
5. Кошонько Г.А. Теоретичні засади дослідження подружньої сумісності як психологічного феномена. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2, Т. 1. С. 155-160.
6. Лисенко Л.М. Психологічні чинники задоволеності стосунками в подружніх парах. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №5. С. 73-77.
7. Потапчук Є.М., Карпова Д.Є. *Психологічна діагностика сімейних ролей як моделей поведінки подружжя: довідник сімейного психолога*. Хмельницький: Видавництво «Polyluxdesign& print», 2021. 52 с.
8. Столярчук О., Коханова О. Шлюбно-родинні настановлення сучасної молоді. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2025. Вип. 43 (1). С. 120–127.
9. Сурякова М.В., Учитель І.Б. Сім'я у системі цінностей сучасних українців. *Габітус*. 2022. № 40. С. 189–193.
10. Титаренко Т.М., Кляпець О.Я. *Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин: науково-методичний посібник*. Київ: Міленіум, 2007. 142 с.
11. Федоренко Р.П. *Психологія сім'ї: навч. посіб.* Вид. 2-ге, змін. та доповн. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 480 с.
12. Цільмак О.М. *Психологія сім'ї та шлюбу: таблиці, схеми, коментарі: навчально-наочний підручник*. Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. 266 с.

Федотова Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ МОРАЛЬНОЇ ТРАВМИ ОСОБИСТІСТЮ

Впродовж останніх років проблема моральної травматизації особистості привернула увага фахівців з різних сфер суспільства – медиків, психологів, фізіологів, очільників волонтерських організацій, духовних та релігійних спільнот, засобів масової інформації та широкої громадськості.

Для України відповідна проблема є як ніколи актуальною у зв'язку із широкомастабним вторгненням та можливим переживанням моральної травми не лише військовими, а й цивільним населенням.

Поняття моральної травми в психологічній літературі визначаєься як порушення впевненості та очікувань особистості щодо власної або чужої мотивації чи здатності поводитися справедливо та етично [4]. Загалом моральна травма може призводити до переживання внутрішнього конфлікту, емоційному стресу, переживання почуття провини, сорому, тривоги тощо. В обіг психологічної науки воно було введене Дж.Шейєм, який надавав медичну допомогу американським ветеранам війни у В'єтнамі, та зазначив, що їх моральна травма містить викривлені уявлення воїна про себе й світ, ставлення до себе та світу загалом [5]. І якщо перешопочатково відповідне поняття розглядалось лише в контексті ресоціалізації військових, які брали участь у бойових діях, то на сьогодні виокремлюють певні професійні групи, які теж можуть потенційно включати ризик впливу морально травмуючих ситуацій: рятувальники, поліцейські, медичний персонал (лікарі та медсестри), соціальні працівники, журналісти тощо.

А отже, постає питання подолання моральної травми не лише військовими, а й представниками різних категорій осіб, які можуть переживати відповідну проблему. Надзвичайо мало досліджень торкаються питання активних, свідомих зусиль людей для подолання моральної травми, із залученням ресурсів, доступних у їхньому повсякденнному житті [2]. Тому пропонуємо розглянути потенційні ресурси соціального середовища для успішного подолання особистістю моральної травми, що пов'язані з її участю у соціальних системах, включенням у соціальні інтеракції та спілкування.

Аналізуючи щоденне подолання моральної травми фахівцямми та батьками, які працюють у службах захисту дітей, можна виокремити наступні рівні: психологічні ресурси, які передбачають цілеспрямовану діяльність особистості з метою їх вивчення та зміцнення, розвитку власних сильних сторін, формуючи певні психологічні якості та характеристики: стресостійкість, вольові якості, прийняття, усвідомлення цінностей, саморефлексія та здатність прощення; мікросистеми, що представлені соціальною підтримкою безпосереднього соціального середовища та особистіісний психокорекційний досвід; макросистеми, що передбачають участь особистості у соціальних та адвокаційних програмах; духовні/релігійн механізми подолання моральної травми (який наскрізно в різній мірі може бути представлений на усіх попередніх рівнях) [2. 3].

І, якщо початковий етап подполання моральної травми насамперед передбачає вивчення, залучення та зміцнення психологічних ресурсів особистості через повернення до особистих цінностей, здатність прощення та знаходження нею сенсу у травматичних подіях і моральних провинах (з позиції логотерапії В.Франкла), то на рівні мікросистем, тобто безпосереднього соціального середовища (що представлене взаєминами з членами сім'ї, друзями, колегами) можна говорити про відновлення довірливих стосунки, активну залученість у справи сім'ї, виконання

доручень, спільне проведення часу разом тощо. Так, цінність дружніх взаємин у подоланні моральної травми можна спостерігати вже на початковому етапі процесу зцілення, адже з моральним спустошенням, руйнацією моральних норм та відірваністю (ізоляцією) можна працювати у трьох основних напрямках: друг, діючи як наставник чи вчитель, може допомогти у ситуації морального зриву або на етапі вирішення моральних дилем, що постають перед індивідом (таким чином працюючи на випередження); довіра між друзями відіграє вирішальну роль в тому, щоб допомогти людині, що пережиила травму, відчути себе значущою частинкою, яка пов'язана з іншою особистістю (і якій можна беззестережно довіритись); наявність теплих взаємин, взаємність залишається невід'ємною частиною стосунків, навіть у ситуаціях, якщо особистість важко переживє моральну травму. Тобто актуалізація внутрішніх ресурсів та міжособистісних стосунків особистості й робота з моральною травмою на мікрорівні, навіть без залученності макрорівня, може сприяти посттравматичному зростанню особистості. Аналогічно, в контексті відповідного рівня, можна розглядати й соціальну підтримку зі сторони членів сім'ї (чи інших референтних осіб малих груп) у подолання наслідків моральної травматизації особистості [1].

І хоча в дослідженнях систематично не вивчався досвід позитивного способу подолання моральної травми на макросистемному рівні, що передбачає залученість суспільних цінностей та різних соціальних інстистуцій, можемо зауважити, що включеність особистості у адвокаційні заходи чи громадську діяльність, може сприяти зціленню особистості, знаходження нею внутрішнього сенсу у використанні власного досвіду переживання моральної травми для покращення великих соціальних систем для інших. Так само залучення до релігійної громади (наприклад опіка громади), може сприяти зціленню та моральному відновленню особистості [2. 3].

Отже, питання подолання моральної травми завдяки залученості особистості до системи соціальних зв'язків потребує грунтовного вивчення, що й визначаємо як перспективу подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел:

1. Cabural, Mark Kevin S. The Confucian Perspective on Friendship: Healing from Trauma, Moral Disruption, and Disconnection. *Philosophy East and West*. Published electronically June 5, 2025. https://dx.doi.org/10.1353/pew.2025.a962875
2. Haight Wendy, Sugrue Erin, Calhoun Molly, Black James «Basically, I look at it like combat»: Reflections on moral injury by parents involved with child protection services. *Children and Youth Services Review***.** 2017. 82. P**.**477-489. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.009
3. Haight Wendy, Sugrue Erin, Calhoun Molly, Black James Everyday coping with moral injury: The perspectives of professionals and parents involved with child protection services. *Children and Youth Services.* 2017. 82, P. 108-121. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.025
4. Kamila Troper, Pedro Miguel Mestre, Ana Sofia Pinela, Teresa Martinho The effect of occupational moral injury on the mental health of health care workers. *Occupational Medicine.* 2024. V.74 (1) https://doi.org/10.1093/occmed/kqae023.0829
5. Shay J. Moral injury. *Psychoanalytic Psychology*. 2014. Vol. 31(2), 182–191.

Фищук Вікторія
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Делінквентна поведінка військовослужбовців становить серйозну загрозу для боєздатності та згуртованості підрозділів. Вона негативно позначається на морально-психологічному кліматі армії та ускладнює виконання завдань. Розуміння соціально-психологічних чинників, що зумовлюють такі прояви, є ключовим для розробки профілактичних стратегій та системи психологічного супроводу особового складу.

Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки.

Серед основних передумов делінквентності військовослужбовців виокремлюють:

– психотравмуючі фактори бойових дій, що спричиняють емоційні розлади [1];

– вплив стресових ситуацій, які послаблюють самоконтроль і підвищують агресивність [3];

– недостатність психологічної підтримки, що ускладнює подолання кризових станів [4];

– несприятливу групову динаміку (конфлікти, відсутність згуртованості, низький рівень лідерства) [1].

Індивідуальні особливості військових (емоційна стійкість, самооцінка, рівень самоконтролю) значною мірою визначають їхню схильність до порушень дисципліни та правових норм [4].

Теоретичні підходи до пояснення делінквентності.

З. Фройд пояснював девіацію конфліктом між свідомими й несвідомими потягами та внутрішнім почуттям провини [6]. А. Адлер розглядав її як прояв «комплексу неповноцінності» та браку почуття спільності [5]. Соціологічний підхід Е. Дюркгейма пов’язував відхилення з аномією – руйнуванням системи норм і цінностей [8]. Подібні ідеї розвивав Р. Мертон, акцентуючи на розриві між соціально схваленими цілями й доступними засобами їх досягнення [11].

Теорія культурної трансмісії (Р. Клоурд, Л. Оулін) пояснює передачу злочинних моделей через субкультури [9]. Е. Сатерленд вважав девіацію наслідком соціального навчання [12]. Конфліктна модель (Р. Квінні) підкреслює боротьбу соціальних груп і криміналізацію поведінки, що суперечить інтересам домінуючих класів [10]. Г. Беккер розглядав девіацію як результат соціального конструювання, коли порушників правил суспільство визначає як «аутсайдерів» [7].

Військовий контекст девіантної поведінки.

Умови служби створюють високий рівень стресу, що може провокувати деструктивні реакції («уникнення», «паразитування» тощо) [1].

Особливу небезпеку становить групова делінквенція, яка здатна паралізувати діяльність підрозділу.

Українські дослідження (О. Антоненко [1], М. Дичко, Л. Гачак-Величко, О. Ролюк [3], І. Костюк [4]) підкреслюють: неспроможність адаптуватися до екстремальних умов служби, низький рівень емоційної стійкості й самоконтролю безпосередньо впливають на девіантну поведінку. Натомість ефективне лідерство, згуртованість колективу та позитивний моральний клімат знижують ризики.

Суспільно-правові аспекти.

Серед причин правопорушень у війську виокремлюють:

– низький рівень впливу соціально-правових норм [2];
– суперечливість і нестабільність нормативних документів [4];
– розрив між цілями та дозволеними засобами їх досягнення [11].

Реформи військової юстиції в Україні (В. Заросило, А. Подоляка) орієнтовані на відновлення спеціалізованих судів і зміцнення правопорядку [2].

Превентивні заходи.

Для запобігання делінквентній поведінці військовослужбовців важливо:

– розвивати систему психологічної допомоги [1];
– удосконалювати морально-правову освіту та ціннісні орієнтації [4];
– формувати навички стресостійкості та емоційної регуляції [3];
– підтримувати згуртованість колективів і ефективне лідерство [1];
– зміцнювати правову базу військової служби [2].

Висновки. Делінквентна поведінка військовослужбовців є складним соціально-психологічним явищем, зумовленим взаємодією індивідуальних, групових і суспільних факторів. Вона може бути наслідком психотравм, стресів, браку підтримки чи недосконалості нормативно-правової системи.

Усвідомлення цих чинників дозволяє формувати ефективні профілактичні програми, підвищувати боєздатність армії та забезпечувати надійний захист держави.

Список використаних джерел:

1. Антоненко О. С. Соціально-психологічні чинники делінквентної поведінки військовослужбовців у військовому підрозділі. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м. Київ, 23 листоп. 2023 р.). Київ, 2023. С. 33–35. https://nuou.org.ua/assets/documents/fsppppvphs-23-3.pdf#page=36

2. Заросило В., Подоляка А. Окремі питання проблем розвитку військової юстиції в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Юридичні науки*. 2023. № 2. С. 63–67. DOI: https://doi.org/10.32689/2522-4603.2023.2.9

3. Каськов І. Психопрофілактика девіантної та делінквентної поведінки особистості в умовах політико-соціальної нестабільності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 75. С. 37–43. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-37-43

4. Костюк І. Детермінанти протиправної поведінки у військовому середовищі. *Юридична психологія*. 2024. Т. 2, № 35. С. 69–80. https://doi.org/10.33270/03243502.69

5. Матвійчук Т. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології. Киїів : Магнолія. 2023. 500 с.

6. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Переклад з німецької: Петро Таращук. Київ : Основи, 1998. 709 с.
7. Becker Howard S. Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance. New York : The Free Press, 1963. 224 p.
8. Durkheim Émile. Les Règles de la méthode sociologique. Paris : Félix Alcan, 1895. 150 p.
9. Cloward L. Olin D. Delinquency and Opportunity: A Study of Delinquent Gangs. New York : Hill and Wang, 1960. 300 p.
10. Quinney R. The Social Reality of Crime. Boston : Little, Brown and Company, 1970. 273 p.
11. Merton Robert K. The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago : University of Chicago Press, 1973. 320 p.
12. Sutherland Edwin. Principles of Criminology. Chicago : J.B. Lippincott Company, 1939. 526 p.

Ходорчук Ангеліна
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кордунова Наталія
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Соціально-психологічна адаптація ВПО визначає можливість людини інтегруватися в нові умови, відновити базові відчуття безпеки, стабільності й контролю, а також конструктивно функціонувати в соціальному середовищі. В умовах затяжної війни адаптаційні процеси набувають пролонгованого характеру, що підсилює ризики розвитку емоційного виснаження, хронічного стресу та посттравматичних розладів. Наявність таких ризиків актуалізує потребу у ретельному науковому дослідженні чинників, що визначають як успішність адаптації, так і її ускладнення.

Вимушене переміщення населення внаслідок воєнних дій створює унікальний феномен соціально-психологічного функціонування, який вимагає комплексного наукового аналізу. Порушення безпеки, раптова зміна середовища та втрата соціальних прив’язаностей ставлять людину в ситуацію гострого життєвого виклику, що перевищує звичайні адаптаційні можливості.

Актуальність вивчення адаптації ВПО зумовлена необхідністю формування доказових стратегій підтримки, які сприятимуть стабілізації психоемоційного стану, інтеграції у приймаючу громаду та мінімізації ризиків хронічної дезадаптації.

Метою статті є теоретико-емпіричні аспекти вивчення соціально-пихологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб

Виклад матеріалу. Соціально-психологічна адаптація розглядається як динамічний процес взаємодії особистості з новим соціальним середовищем, спрямований на відновлення відчуття контролю, цілісності та компетентності. У сучасних дослідженнях адаптацію трактують як сукупність:

когнітивних процесів (інтерпретація змін, формування нових когнітивних схем);

емоційних реакцій (переживання втрати, невизначеності, загрози);

поведінкових стратегій (активне вирішення проблем, пошук соціальних ресурсів).

У контексті теорії транзакційного стресу Р. Лазаруса адаптація ВПО описується через взаємодію внутрішніх ресурсів з екологічними умовами. Модель резильєнтності підкреслює, що успішність адаптації залежить від здатності до відновлення після травматичного впливу та опанування нових життєвих викликів.

До найвагоміших особистісних детермінант належать:

життєстійкість, яка забезпечує збереження внутрішньої рівноваги в умовах невизначеності;

копінг-стратегії, що визначають ефективність реагування на стрес;

самоефективність, яка впливає на здатність ініціювати зміни;

емоційна регуляція, що знижує ризик розвитку вторинних психологічних розладів.

Аналіз показує, що особи з розвиненими навичками емоційної саморегуляції демонструють вищий рівень адаптованості, тоді як люди з ригідними стратегіями поведінки частіше зазнають труднощів інтеграції.

Важливим механізмом є соціальна підтримка – як горизонтальна (від сім'ї та друзів), так і вертикальна (державні та гуманітарні інституції). Доступність житла, робочих місць, освітніх послуг та медичної допомоги формує відчуття стабільності, що є базовою умовою психологічного відновлення.

Негативний соціальний клімат, упередження щодо ВПО, конкуренція за ресурси та інформаційна невизначеність можуть слугувати значними бар'єрами адаптації.

Ступінь адаптації істотно залежить від інтенсивності та характеру пережитих травматичних подій. Досвід бойових дій, втрати, руйнування домівки чи роз'єднання сім'ї провокує довготривалі зміни в емоційній сфері та когнітивних структурах, зокрема гіпернастороженість; звуження часової перспективи; порушення базових уявлень про безпеку та справедливість.

У таких умовах адаптація набуває характеру «післятравматичної реконструкції» життєвої системи.

Зміна місця проживання часто актуалізує кризу ідентичності. ВПО можуть відчувати розрив між минулою та теперішньою соціальною роллю, що створює напругу й амбівалентність. Поступова інтеграція можлива лише за умови формування нової ідентифікації, яка синтезує досвід втрати і досвід набуття нового середовища.

Аналіз показує, що найбільш уразливими є такі сфери:

1. емоційна: виснаження, тривожність, схильність до депресивних реакцій;

2. соціальна: невпевненість у соціальних зв'язках, відчуття соціальної маргіналізації;

3. екзистенційна: втрата життєвих орієнтирів і почуття контролю;

4. економічна: багатовимірна залежність від зовнішніх ресурсів.

Системний характер цих труднощів потребує не лише індивідуальної, а й структурної – державної та громадської – підтримки.

На основі узагальнення літератури та аналітичних підходів можна виокремити три ключові механізми:

1. Психологічна реконструкція – відновлення внутрішньої цілісності, переосмислення травматичного досвіду.

2. Соціальна інтеграція – створення нових зв'язків, включення в життя громади, прийняття нових соціальних ролей.

3. Ресурсне забезпечення – доступ до матеріальних, інформаційних та інституційних ресурсів, які підтримують базову стабільність.

Ці механізми взаємопов'язані та мають бути реалізовані комплексно. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб є складним динамічним процесом, у якому синергія психологічних, соціальних та структурних чинників визначає можливість конструктивного входження в нові життєві умови. Науковий аналіз засвідчує, що адаптація має поліструктурний характер: вона одночасно виступає процесом відновлення, інтеграції та переосмислення життєвої ситуації.

Успішність адаптації залежить не лише від особистісних ресурсів ВПО, а й від якості соціального середовища, доступності інституційної підтримки та готовності громади до інтеграційних процесів.

Мета емпіричного дослідження вивчити детермінанти соціально-психологічної адаптації ВПО та перевірити гіпотези про зв'язок адаптації з психічною стійкістю (resilience), соціальною підтримкою (social support) і симптоматикою посттравматичного стресу (PTSD).

Отримані емпіричні дані дозволяють комплексно оцінити особливості соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб та виявити ключові чинники, що зумовлюють відмінності в індивідуальних адаптаційних траєкторіях. Аналіз показників психологічної стійкості, рівня соціальної підтримки та інтенсивності посттравматичних симптомів дає змогу окреслити структурну конфігурацію ресурсів і ризиків, які визначають якість адаптаційного процесу після вимушеного переміщення.

По-перше, встановлено, що резильєнтність виступає базовим внутрішнім ресурсом, безпосередньо пов'язаним із формуванням ефективних стратегій подолання та суб'єктивним відчуттям особистісної спроможності до відновлення.

Виявлений позитивний кореляційний зв'язок середньої сили ($r = 0.503$) свідчить, що індивіди з вищим рівнем психологічної стійкості значно легше інтегруються у нове соціальне середовище, демонструють вищу продуктивність у побудові нових соціальних зв'язків та мають меншу вразливість до емоційної дезорганізованості.

У багатофакторній регресійній моделі резильєнтність показала найбільш виражений позитивний внесок у прогнозування показника адаптації, що вказує на її системоутворюючу роль у структурі адаптаційних механізмів.

По-друге, соціальна підтримка функціонує як зовнішній соціальний ресурс, який посилює внутрішні можливості особистості та створює умови для стабілізації психоемоційного стану. Виявлений позитивний зв'язок із адаптацією (r = 0.321) відображає важливість міжособистісних взаємин, доступності допомоги та якості комунікативної взаємодії з новою спільнотою. У моделі регресії соціальна підтримка зберігає статистичну значущість навіть за контролю PTSD та резильєнтності, що підтверджує її автономну та незалежну адаптаційну функцію. Це вказує на те, що соціально залучені особи, які отримують інформаційну, емоційну або інструментальну підтримку, краще освоюють нове середовище та мають меншу ймовірність дезадаптаційних проявів.

Таблиця 1

Регресійна модель прогнозування соціально-психологічної адаптації

Змінна	β	SE	t	p	95% CI (low)	95% CI (high)
Константа	39.472	7.881	5.010	<0.001	23.699	55.245
Резильєнтність	**1.147**	0.188	6.099	<0.001	0.771	1.523
Соціальна підтримка	**0.864**	0.294	2.937	0.005	0.275	1.452
PTSD	**–2.158**	0.306	–7.053	<0.001	–2.770	–1.546

Найбільш критичним фактором, що негативно впливає на адаптацію, є симптоматика посттравматичного стресу. Отриманий кореляційний зв'язок високої сили (r = -0.631) свідчить, що PTSD має виражений дезорганізуючий ефект, знижуючи як емоційну стабільність, так і когнітивні можливості, необхідні для прийняття адаптивних рішень.

Регресійний аналіз демонструє, що PTSD є найбільш значущим негативним предиктором індексу адаптації, а його вплив зберігається навіть при врахуванні резильєнтності та соціальної підтримки. Це підкреслює необхідність системної психотерапевтичної та психосоціальної допомоги особам з високим рівнем травматичних симптомів.

Таблиця 2

Дескриптивні статистики основних показників дослідження (N = 65)

Показник	Медіана	M	SD	Min	Max
Вік	43	42.22	12.59	18	63
Термін переміщення (міс.)	61	63.43	30.68	9	117
Резильєнтність	31	31.03	7.10	15	46
Соціальна підтримка	18	18.45	4.68	8	27
PTSD (симптоматика)	8	8.49	4.38	0	16
Індекс адаптації	37.6	39.60	22.69	0	100

Дані, отримані за вибіркою внутрішньо переміщених осіб (N = 65), відображають особливості їхнього вікового профілю, умов переміщення, психологічних ресурсів та рівня адаптованості до нових життєвих обставин. Сукупність показників дозволяє сформувати узагальнений портрет досліджуваних і окреслити ті змінні, які можуть виступати як потенційні фактори адаптації або ризику.

Середній вік респондентів становить M = 42.22 років (SD = 12.59), що вказує на переважання осіб середнього дорослого віку. Діапазон від 18 до 63 років демонструє достатню широту вибірки, але при цьому її медіанний рівень (43 роки) підтверджує концентрацію досліджуваних у групі соціально активного працездатного населення. Це важливо з огляду на те, що саме ця група зазвичай найчастіше стикається з тривалими навантаженнями, пов'язаними з вимушеною міграцією, пошуком роботи, забезпеченням родини тощо.

Термін переміщення коливався від 9 до 117 місяців, у середньому становлячи 63.43 місяця (≈5,3 року). Значне стандартне відхилення (SD = 30.68) вказує на високу диференційованість умов життя респондентів: частина з них перебуває у статусі ВПО відносно недавно, тоді як інші – протягом майже десятиліття. Медіана (61 місяць) свідчить, що половина вибірки має досвід переміщення тривалістю понад п’ять років, що суттєво впливає на специфіку адаптаційних процесів.

Показник резильєнтності має середнє значення M = 31.03 (SD = 7.10) при діапазоні 15–46 балів. Середній рівень цього ресурсу свідчить про те, що більшість респондентів має потенціал до подолання складних ситуацій, однак нерівномірність значень (SD > 7) вказує на те, що частина вибірки може бути суттєво вразливішою у контексті хронічного стресу та травматичного досвіду.

Соціальна підтримка оцінена на рівні M = 18.45 (SD = 4.68) при значеннях 8-27 балів. Медіана (18) підтверджує середній рівень суб’єктивної підтримки. Наявність помірної варіативності демонструє, що частина ВПО відчуває достатньо стабільне включення в нову соціальну мережу, тоді як інші – суттєву нестачу підтримувальних контактів. Це може відігравати критичну роль у процесах адаптації та відновлення.

Середній рівень проявів посттравматичної симптоматики становить M = 8.49 (SD = 4.38) при максимально можливих 16 балів у вибірці. Розмах від 0 до 16 балів демонструє наявність як повної відсутності симптомів у частини респондентів, так і їх вираженості у межах клінічно значущого рівня. Така полярність свідчить про неоднорідність пережитого досвіду та різну інтенсивність впливу травматичних подій.

Значення індексу адаптації розташовані в межах 0-100, середній показник становить M = 39.60 (SD = 22.69), що вказує на середньо-низький рівень адаптації у вибірці. Медіана становить 37.6, тобто половина респондентів демонструє адаптаційні показники, нижчі за умовно середній рівень. Значний розкид свідчить про неоднакові можливості та ресурси пристосування, а також про суттєвий вплив зовнішніх факторів (житлові умови, зайнятість, соціальна підтримка, травматичний досвід).

Важливо, що за результатами порівняння гендерних груп відмінності у рівні адаптації між чоловіками та жінками не виявлено (p = 0.898). Це дозволяє припустити, що адаптаційний процес у ситуації вимушеного переміщення визначається не стільки статевими особливостями, скільки індивідуальними психологічними ресурсами та інтенсивністю пережитої травматичної події.

Таблиця 3

Кореляційний аналіз Пірсона між ключовими змінними

Показники	Резильєнтність	Соціальна підтримка	PTSD	Індекс адаптації
Резильєнтність	1.000	0.024	–0.113	0.503
Соціальна підтримка	0.024	1.000	–0.030	0.321
PTSD	–0.113	–0.030	1.000	–0.631
Індекс адаптації	0.503	0.321	–0.631	1.000

Кореляційний аналіз Пірсона дозволив виявити низку статистично значущих асоціацій між показниками резильєнтності, соціальної підтримки, симптоматики ПТСР та індексу адаптації. Отримані зв'язки відображають системну взаємодію психологічних ресурсів і травматичного досвіду у структурі адаптації внутрішньо переміщених осіб.

Між рівнем резильєнтності та індексом адаптації виявлено помірний позитивний зв'язок. Це означає, що вищий рівень психологічної стійкості відповідає більш високому рівню успішності пристосування до нових життєвих умов. Такий результат узгоджується з сучасними моделями стресостійкості, де резильєнтність розглядається як ключовий буферний механізм проти негативного впливу травми та хронічного стресу.

Соціальна підтримка демонструє позитивний, але слабший зв'язок із адаптацією. Це свідчить про те, що наявність підтримувального середовища полегшує інтеграцію ВПО, однак сам по собі цей ресурс є вторинним щодо внутрішніх психологічних ресурсів (наприклад, резильєнтності). Можна припустити, що підтримка працює як важливий соціальний модератор, але її вплив істотно варіюється залежно від індивідуальних характеристик.

Кореляція майже нульова та статистично незначуща. Це означає, що рівень внутрішньої психологічної стійкості учасників практично не пов'язаний з тим, наскільки вони відчувають підтримку від значущих інших. Іншими словами, навіть висока резильєнтність не гарантує розгалуженої соціальної мережі, а низька не обов'язково передбачає соціальну ізоляцію. Такі дані можуть свідчити про автономний характер резильєнтності як суто внутрішнього ресурсу.

Негативний, але слабкий зв'язок говорить про тенденцію: вищі рівні резильєнтності асоціюються з нижчими показниками травматичної симптоматики.

Хоч кореляція незначна, вона підтримує загальну закономірність у літературі: резильєнтність знижує інтенсивність психологічного дистресу.

Ймовірно, в даній вибірці ефект є невисоким через різний профіль травматичних подій та різний термін переміщення.

У цілому отримані результати формують цілісну модель, відповідно до якої соціально-психологічна адаптація ВПО є результатом взаємодії трьох системних компонентів:

1. внутрішніх ресурсів особистості (психологічна стійкість, здатність до саморегуляції);
2. зовнішніх соціальних ресурсів (якість та доступність соціальної підтримки);
3. травматичного навантаження, яке може істотно ускладнювати адаптаційний процес.

Переважання ресурсних факторів (резильєнтність + підтримка) створює сприятливі умови для інтеграції у нову соціальну реальність, тоді як високий рівень PTSD здатний нейтралізувати або знижувати ефективність цих ресурсів.

Таким чином, результати дослідження мають як теоретичне, так і практичне значення.

Теоретично вони доповнюють сучасні моделі адаптації у контексті кризових та екстремальних умов, уточнюючи роль взаємодії між ресурсами та травматичними чинниками. Практично вони окреслюють напрямки психосоціальних інтервенцій, які мають бути пріоритетними – розвиток резильєнтності, розширення систем соціальної підтримки, рання діагностика та лікування PTSD. Саме ці компоненти здатні забезпечити ефективне відновлення особистості та її стійку інтеграцію в умови нового соціального середовища.

Список використаних джерел:

1. Василенко, Л. П. (2019). *Соціально-психологічна підтримка вимушених переселенців: теорія і практика*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
2. Данилюк, І. М. (2021). Психологічні особливості адаптації ВПО: ризики, ресурси та механізми подолання. *Психологічний журнал*, 5(1), 78–89.
3. Іванченко, Г. В. (2018). Роль соціальної підтримки в адаптації переселенців. *Психологія і суспільство*, 1, 112–127.
4. Казмиренко, В. П. (2020). Психологічні наслідки війни: особливості травматизації та шляхи відновлення. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка.
5. Мушкевич, М. І. (2020). Психологічні ресурси подолання кризових станів у вимушених переселенців. *Вісник психології*, 4, 56–67.
6. Петренко, Ю. А. (2020). Вплив стресових чинників на адаптацію переміщених осіб. *Психологічні виміри суспільства*, 8, 73–85.

Цап Богдан
здобувач освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Триваюча війна в Україні актуалізує проблему психологічної підтримки ветеранів, які повертаються до цивільного життя та стикаються з численними викликами реінтеграції. Адаптація після завершення військової служби є складним багатоаспектним процесом, що передбачає не просто зміну соціального статусу, а глибинну трансформацію особистості на різних рівнях: переосмислення життєвих цінностей, відновлення професійної діяльності, реконструкцію міжособистісних стосунків, інтеграцію травматичного досвіду війни у цілісну життєву історію [3; 27]. В умовах воєнного стану, що триває з 24 лютого 2022 року, масштаб проблеми набуває безпрецедентного характеру – сотні тисяч українських військовослужбовців потребують психологічної підтримки у процесі повернення до мирного життя. За даними досліджень, від 30% до 45% ветеранів стикаються з труднощами адаптації, що проявляються у симптомах посттравматичного стресового розладу, депресії, тривожності, проблемах з працевлаштуванням та соціальною інтеграцією [27; 32; 36].

У цьому контексті психологічна резильєнтність набуває особливого значення як ключовий особистісний ресурс, що визначає здатність не лише витримувати екстремальний стрес, але й відновлюватися, адаптуватися до нових умов, знаходити нові смисли навіть у найскладніших обставинах. Сучасна психологічна наука розглядає резильєнтність не як статичну особистісну рису, а як динамічний процес успішної адаптації до несприятливих обставин [24; 37; 63]. Г.П. Лазос підкреслює еволюцію концепту резильєнтності від первісного розуміння як вродженої характеристики окремих невразливих дітей до сучасного трактування як складної системи взаємопов'язаних компонентів, що включає когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-смислові аспекти [24]. Л.С. Адаменко розглядає психічну резильєнтність як інтегративну здатність особистості, що виявляється у процесі адаптації до складних життєвих ситуацій через мобілізацію внутрішніх та зовнішніх ресурсів [2].

О.А. Чиханцова акцентує увагу на специфіці резильєнтності в умовах воєнного стану, коли стресори є тривалими, непередбачуваними, потенційно життєзагрозливими, а процес адаптації відбувається не після завершення стресової ситуації, а паралельно з її триванням [54]. У таких умовах резильєнтність виявляється не лише в здатності відновлюватися після окремих травматичних подій, але й у здатності функціонувати в умовах хронічного стресу, зберігати відчуття сенсу життя та психологічне

благополуччя навіть тоді, коли зовнішній світ залишається непередбачуваним та загрозливим [55; 56].

Ж.П. Вірна та О.Є. Іванашко розглядають адаптаційну активність особистості в умовах стресу як інтегральну характеристику, що відображає ступінь включеності у процес адаптації, готовність докладати зусилля для подолання труднощів, здатність мобілізувати наявні ресурси [9]. Резильєнтність у цій моделі виступає як регулятор адаптаційної активності – люди з високою резильєнтністю демонструють більш високу адаптаційну активність навіть у надзвичайно складних обставинах, тоді як люди з низькою резильєнтністю можуть впадати в пасивність навіть за менш інтенсивного стресу. Для ветеранів у постконфліктний період адаптаційна активність є критично важливою, оскільки пасивне очікування зазвичай призводить до поглиблення проблем, тоді як активна позиція сприяє успішнішій адаптації.

Л. Басюк, О. Василевська та О. Волошина у своєму дослідженні психологічних стратегій адаптації ветеранів виділяють декілька стадій процесу адаптації: початкову стадію (перші тижні-місяці після демобілізації) з домінуванням емоцій полегшення та перших ознак дезадаптації, другу стадію зростання усвідомлення масштабу змін у собі та оточенні, третю стадію, яка може бути як кризовою з посиленням симптомів посттравматичного стресу, так і стадією активної реінтеграції з формуванням нових життєвих планів [3]. Дослідниці підкреслюють, що ветерани використовують різноманітні стратегії адаптації – від активних проблемно-орієнтованих до уникаючих, і резильєнтність виявляється саме у здатності гнучко обирати адекватну стратегію залежно від ситуації.

В.О. Готич розглядає парадоксальну природу психологічної адаптації до травми, розмежовуючи резильєнтність та посттравматичне зростання [11]. Резильєнтність стосується здатності відновлюватися, повертатися до попереднього рівня функціонування, зберігати психологічне здоров'я, тоді як посттравматичне зростання передбачає якісні позитивні зміни особистості внаслідок переживання травми: переоцінку життєвих пріоритетів, поглиблення міжособистісних стосунків, відкриття нових можливостей, збільшення особистісної сили, духовний розвиток. Для ветеранів війни це розмежування є важливим, оскільки адаптація може відбуватися через різні шляхи – швидке повернення до звичного життя або глибинна особистісна трансформація через кризу, і обидва шляхи можуть бути успішними.

Є.В. Карпенко пропонує конкретні психотерапевтичні підходи до зміцнення резильєнтності, аргументуючи, що позитивна психотерапія, яка фокусується на ресурсах особистості, є особливо ефективною для людей, які пережили травматичні події [18]. На відміну від традиційних підходів, що зосереджуються на симптомах та їх редукції, позитивна психотерапія допомагає людині побачити не лише те, що зруйновано травмою, але й те, що залишилося цілим, що може стати опорою для відновлення. Для ветеранів це може означати роботу з виявленням їхніх сильних сторін, які

допомогли вижити на фронті, та трансляцію цих якостей у цивільний контекст.

І.В. Сідоренко підкреслює специфіку української ситуації, що полягає у тому, що війна відбувається на власній території, що надає додаткової смислової опори для резильєнтності, масштаб мобілізації є значно ширшим, що означає більшу гетерогенність ветеранів, тривалість конфлікту створює особливі умови для накопичення травматичного досвіду, соціальна підтримка ветеранів у суспільстві є здебільшого високою, що є важливим ресурсом резильєнтності [48]. Це підкреслює необхідність розробки культурно-специфічних моделей резильєнтності українських ветеранів, що враховували б ці особливості та могли б стати основою для ефективних інтервенцій.

М. Махлузарідес, В. Харченко та П. Середа у масштабному емпіричному дослідженні адаптації ветеранів в Україні виявили, що найбільш актуальними проблемами є працевлаштування (не стільки відсутність роботи взагалі, скільки труднощі зі знаходженням роботи, що відповідає компетенціям), психологічне здоров'я (понад половина респондентів зазначили симптоми, що можуть свідчити про ПТСР), соціальна інтеграція (відчуття відчуженості від цивільного суспільства) та фізичне здоров'я [27]. Дослідники підкреслюють необхідність персоналізованого підходу до підтримки адаптації, оскільки потреби різних ветеранів суттєво відрізняються залежно від характеру бойового досвіду, наявності поранень, сімейного статусу, освіти, віку, особистісних характеристик.

О.А. Орловська досліджує стратегії подолання проблем адаптації у сім'ї учасника бойових дій після повернення до цивільного життя, акцентуючи увагу на сімейному контексті адаптації [32]. Дослідниця аргументує, що сім'я може бути як найпотужнішим ресурсом, так і джерелом додаткового стресу для ветерана. Найбільш ефективними є стратегії, що передбачають спільне опрацювання досвіду: відкрите спілкування про пережите, сімейна психотерапія, навчання родини розуміти симптоми ПТСР, гнучке переформатування ролей з урахуванням нових реалій.

С.О. Потапов здійснює системний аналіз проблеми резильєнтності в сучасній психології, виділяючи декілька парадигмальних підходів до її розуміння [37]. Особистісно-рисовий підхід розглядає резильєнтність як стабільну характеристику особистості, процесний підхід акцентує увагу на динамічній природі резильєнтності як процесі успішної адаптації, результативний підхід визначає резильєнтність через позитивні результати, які людина демонструє незважаючи на вплив значних факторів ризику. Сучасні дослідження прагнуть інтегрувати різні перспективи, розглядаючи резильєнтність як багатовимірний феномен.

Зарубіжні дослідження резильєнтності надають важливий теоретичний та емпіричний контекст. S. Luthar у своєму класичному огляді узагальнює п'ятдесятирічні дослідження резильєнтності, виділяючи три хвилі досліджень: перша хвиля (1970-1980-ті роки) була зосереджена на ідентифікації дітей з позитивною адаптацією та виявленні їхніх захисних

факторів, друга хвиля (1990-ті роки) перейшла до дослідження процесів та механізмів, третя хвиля (2000-ні роки – до сьогодення) зосереджується на розробці та оцінці ефективності інтервенцій [63]. S.M. Southwick та D.S. Charney демонструють, що резильєнтність має не лише психологічні, але й фізіологічні корелати, підкреслюючи комплексну біопсихосоціальну природу цього феномену [66]. Проте питання впливу психологічної резильєнтності на успішність адаптації ветеранів до цивільного життя залишається недостатньо дослідженим в українському контексті.

Мета дослідження – виявити та проаналізувати взаємозв'язок психологічної резильєнтності з успішністю адаптації ветеранів війни до цивільного життя, визначити предиктори успішної адаптації та розробити практичні рекомендації щодо розвитку резильєнтності.

Емпіричне дослідження проведено на базі Волинського обласного центру надання послуг учасникам бойових дій, ветеранам війни та членам їх сімей, Громадської організації ветеранів «Спілка ветеранів Волині», а також через онлайн-опитування на платформі Google Forms. У дослідженні взяли участь 60 ветеранів війни – учасників бойових дій віком від 23 до 52 років (середній вік 36,8 років, SD=7,4). За статтю: 51 чоловік (85%) та 9 жінок (15%). За характером бойового досвіду: 30% учасники АТО/ООС (до 2022 року), 53,3% учасники повномасштабного вторгнення (з 2022 року), 16,7% обох періодів. За часом після демобілізації: 3-6 місяців – 20 осіб (33,3%), 6-12 місяців – 23 особи (38,3%), понад 12 місяців – 17 осіб (28,4%).

Використано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик: шкалу психологічної резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC-10) в адаптації З.О. Кіреєвої, О.С. Односталко та Б.В. Бірона [19], опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, багаторівневу особистісну анкету «Адаптивність» (МЛО-АМ) [1], Міссісіпську шкалу для оцінки посттравматичних реакцій [1], шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф, тест життєстійкості С. Мадді, багатовимірну шкалу сприйняття соціальної підтримки (MSPSS), тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО). Додатково проведено 15 глибинних напівструктурованих інтерв'ю з учасниками для поглиблення розуміння кількісних даних. Статистична обробка здійснювалася за допомогою IBM SPSS Statistics 26.0.

Аналіз загального показника резильєнтності виявив значну варіативність у вибірці: мінімальний бал 14, максимальний 39, середнє значення 27,3 (SD=6,8). Розподіл учасників за рівнями: низький рівень (0-20 балів) – 11 осіб (18,3%), середній рівень (21-30 балів) – 32 особи (53,3%), високий рівень (31-40 балів) – 17 осіб (28,4%). Найвищі середні бали респонденти демонстрували за пунктами «Я здатний адаптуватися до змін» (M=3,1; SD=0,9) та «Я можу справлятися з будь-якими труднощами» (M=2,9; SD=1,0). Найнижчі бали за пунктами «Я схильний бачити гумористичну сторону речей» (M=2,1; SD=1,1) та «Під тиском я зосереджений і ясно мислю» (M=2,3; SD=1,0).

Аналіз динаміки резильєнтності залежно від часу після демобілізації виявив статистично значуще зростання: група 3-6 місяців M=25,1 (SD=6,2),

група 6-12 місяців M=27,8 (SD=6,9), група понад 12 місяців M=29,4 (SD=7,1). Критерій Краскела-Уолліса: H=6,89; p=0,032. Ветерани з важкими фізичними пораненнями демонстрували нижчу резильєнтність (M=23,6; SD=6,9) порівняно з ветеранами без поранень або з легкими (M=28,9; SD=6,4; U=201,0; p=0,019).

За показниками соціально-психологічної адаптації: високий рівень 17 осіб (28,3%), середній рівень 28 осіб (46,7%), низький рівень 15 осіб (25%). Середнє значення показника адаптації 68,4% (SD=16,2). Найвищі показники за шкалою прийняття інших (M=73,1%; SD=14,8), найнижчі за шкалою інтернальність (M=61,5%; SD=16,7).

Посттравматична симптоматика на рівні діагностичного порогу ПТСР (понад 107 балів) виявлена у 23 осіб (38,3%). Середнє значення 94,7 (SD=28,4). Найбільш вираженими є симптоми гіперзбудження (72% респондентів), дещо рідше повторне переживання (58%) та уникнення (51%).

Кореляційний аналіз виявив сильні позитивні зв'язки резильєнтності з адаптацією (r=0,58; p<0,001), життєстійкістю (r=0,68; p<0,001), осмисленістю життя (r=0,62; p<0,001) та сильний негативний зв'язок з посттравматичною симптоматикою (r=-0,61; p<0,001). Серед компонентів адаптації найсильніші зв'язки з самоприйняттям (r=0,52; p<0,001), емоційним комфортом (r=0,49; p<0,001) та інтернальністю (r=0,46; p<0,001).

Множинний регресійний аналіз методом покрокової регресії виявив п'ять значущих предикторів успішної адаптації: психологічна резильєнтність (β=0,34; p<0,001), посттравматична симптоматика (β=-0,28; p=0,002), життєстійкість (β=0,26; p=0,004), осмисленість життя (β=0,21; p=0,012) та соціальна підтримка (β=0,18; p=0,026). Фінальна модель: R^2=0,67; F(5,54)=21,89; p<0,001. Модель пояснює 67% дисперсії показника адаптації.

Порівняльний аналіз груп з різним рівнем резильєнтності виявив статистично значущі відмінності за всіма показниками (всі p<0,001). Ветерани з високою резильєнтністю: адаптація 81,7% проти 52,3% у групі з низькою, посттравматична симптоматика 71,3 бали проти 124,6, психологічне благополуччя 368,9 балів проти 278,1, життєстійкість 96,8 балів проти 58,4, осмисленість життя 114,2 бали проти 76,9.

Особливо вражаючими є відмінності у поширеності ПТСР: 90,9% ветеранів з низькою резильєнтністю (10 з 11) перевищують діагностичний поріг проти 11,8% у групі з високою резильєнтністю (2 з 17). У групі з середньою резильєнтністю 34,4% (11 з 32) мають ознаки ПТСР. Ці дані підтверджують потужну захисну роль резильєнтності щодо розвитку посттравматичного стресового розладу.

Якісний аналіз 15 глибинних інтерв'ю розкрив суб'єктивний досвід адаптації. Джерела резильєнтності: відповідальність перед сім'єю («Я маю бути сильним заради дружини та дітей»), обов'язок перед побратимами («Не можу здатися, бо тоді виходить, що вони даремно загинули»), віра («Бог зберіг мене з якоюсь метою»), досвід успішного подолання попередніх криз («Якщо я пережив те, переживу і це»), підтримка ветеранської спільноти

(«Тільки вони справді розуміють»), відчуття сенсу пережитого («Я захищав Батьківщину, і це найважливіше»).

Бар'єри адаптації: відчуття непорозуміння з цивільним суспільством («Вони живуть своїм життям, їм байдуже»), труднощі з поверненням до нормального ритму («Тут все так повільно, так нудно»), почуття провини («Чому я, а не вони? Вони були кращими»), складність пояснення близьким («Як я можу їм розповісти? Вони ніколи не зрозуміють»), економічні труднощі, невизначеність майбутнього («Війна продовжується, що буде далі – ніхто не знає»).

Стратегії подолання резильєнтних ветеранів: структурування дня («Кожного дня ставлю собі маленькі завдання і виконую»), фізична активність як спосіб випустити пар, творчість (письмо, малювання, музика), волонтерство та допомога іншим ветеранам, навчання нового та перекваліфікація, усвідомлені практики (медитація, дихальні техніки), звернення по професійну психологічну допомогу.

Трансформація через травму: переоцінка цінностей («Зрозумів, що важливе, а що дрібниці»), поглиблення стосунків («Тепер цінуємо кожну хвилину разом»), відкриття внутрішньої сили («Не знав, що здатний на таке»), духовний розвиток («Замислююся про речі, про які раніше не думав»), відчуття свободи («Після того, що я пережив, багато страхів відпали»), бажання жити повноцінно («Кожен день – це подарунок, хочу прожити його на максимум»).

Висновки. Результати дослідження підтверджують високу актуальність проблеми адаптації ветеранів війни: лише 28,3% демонструють високий рівень адаптації, 38,3% мають клінічно значущу посттравматичну симптоматику. Водночас 28,4% ветеранів демонструють високий рівень резильєнтності, що асоціюється зі значно кращою адаптацією за всіма показниками.

Виявлено сильні позитивні зв'язки психологічної резильєнтності з адаптацією ($r=0,58$), життєстійкістю ($r=0,68$), осмисленістю життя ($r=0,62$) та сильний негативний зв'язок з посттравматичною симптоматикою ($r=-0,61$). Регресійний аналіз підтвердив, що резильєнтність є найпотужнішим предиктором успішної адаптації ($\beta=0,34$; $p<0,001$), пояснюючи 67% її дисперсії разом з іншими чинниками ($R^2=0,67$). Виявлено можливість розвитку резильєнтності у процесі адаптації, що підтверджується зростанням показників залежно від часу після демобілізації ($H=6,89$; $p=0,032$).

Порівняльний аналіз груп виявив драматичні відмінності: ветерани з високою резильєнтністю мають у 8 разів нижчу поширеність ПТСР (11,8% проти 90,9%), значно кращу адаптацію (81,7% проти 52,3%), вище психологічне благополуччя, більшу життєстійкість та осмисленість життя (всі $p<0,001$). Це підтверджує центральну роль резильєнтності як ключового особистісного ресурсу адаптації.

Якісний аналіз розкрив джерела резильєнтності (відповідальність перед сім'єю, обов'язок перед побратимами, віра, підтримка ветеранської спільноти), бар'єри адаптації (непорозуміння з суспільством, почуття

провини, невизначеність), ефективні стратегії подолання (структурування життя, фізична активність, творчість, волонтерство) та феномен посттравматичного зростання (переоцінка цінностей, поглиблення стосунків, духовний розвиток).

На основі результатів розроблено систему психологічних рекомендацій для ветеранів, їхніх родин, психологів-практиків, організацій та державних органів. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання результатів для розробки програм психологічної підтримки та реабілітації ветеранів, спрямованих на розвиток резильєнтності, підготовки фахівців які працюють з ветеранами, формування державної політики реінтеграції.

Перспективи подальших досліджень включають лонгітюдні дослідження динаміки резильєнтності, розробку та оцінку ефективності специфічних програм розвитку резильєнтності для українських ветеранів, вивчення ролі колективної резильєнтності ветеранських спільнот, дослідження гендерних особливостей резильєнтності у жінок-ветеранок.

Список використаних джерел:

1. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/107163/1/Посібник%20НПС_16.pdf
2. Адаменко Л.С. Актуальні підходи до проблеми дослідження психічної резильєнтності. Вісник Національного університету оборони України. 2021. Вип. 58(5). С. 5–13. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-58-5-5-13
3. Басюк Л., Василевська О., Волошина О. Психологічні стратегії адаптації ветеранів до мирного життя після повернення із зони бойових дій. Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія». 2025. № 1(47). С. 1356-1373. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-1356-1373
4. Вірна Ж.П., Іванашко О.Є. Адаптаційна активність особистості в умовах стресу. Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень: матеріали ІІ Міжнародної наукової конференції, м. Одеса, 10 вересня, 2021 р. Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. С. 195-197. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/10.09.2021
5. Готич В.О. Співвідношення феноменів психологічної стійкості та посттравматичного зростання особистості. Габітус. 2023. Вип. 49. С. 90-94. URL: http://habitus.od.ua/journals/2023/49-2023/15.pdf
6. Карпенко Є.В. Розвиток резильєнтності особистості засобами позитивної психотерапії. Габітус. 2025. Вип. 75. Т. 1. С. 218-223. DOI https://doi.org/10.32782/hbts.75.1.36
7. Кіреєва З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). Габітус. 2020. Вип. 14. С. 110-116. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/14-2020/19.pdf
8. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія. 2018. № 14. С. 26–64.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf
9. Махлузарідес М., Харченко В., Середа П. Адаптація до цивільного життя: ключові напрями для посилення реінтеграції ветеранів та ветеранок в Україні. Результати дослідження reSCORE у 2024 році. 2024. 70 с.

URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2025-08/pub_unukr24_veterans-adapting-to-civilian-life_ukr_2208.pdf

10. Орловська О.А. Стратегії подолання проблем адаптації у сім'ї учасника бойових дій після повернення до цивільного життя. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2020. Т. 31 (70). № 4. С.127-132. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/19

11. Повернення з війни: соціально-психологічні особливості реадаптації та ресоціалізації ветеранів і ветеранок до умов цивільного життя: колективна монографія / А. Чернов, В. Заіка, В. Лебедєв та ін. Полтава: ПУЕТ, 2024. 249 с. URL: https://ed.pano.pl.ua/media/4123

12. Потапов С.О. Проблема резильєнтності в сучасній психології. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна). 2023. № 2. С. 90-95. DOI https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-12

13. Сидоренко І.В. Сучасний стан дослідження резильєнтності учасників бойових дій. Габітус. 2025. Вип. 74. С. 277-283. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.50

14. Чиханцова О.А. Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. Журнал сучасної психології. 2025. № 2 (37). С. 146-153. DOI https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-2-16

15. Чиханцова О.А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. Том 34(73). № 1. С. 35–40. DOI: 10.32782/2709-3093/2023.1/07

16. Luthar S. Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.) Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation. Wiley, 2006. P. 739–795.

17. Southwick S.M., Charney D.S. The Science of Resilience: Implications for the Prevention and Treatment of Depression. Science. 2012. Vol. 338. Issue 6103. P. 79–82. URL: https://www.science.org/doi/10.1126/science.1222942

Чернюк Олег
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Павлюк Тетяна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА АДАПТАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ БОЙОВОГО СТРЕСУ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема забезпечення психологічної стійкості до стресових впливів набула особливої гостроти та значущості. Повномасштабна війна суттєво змінила звичні умови життя, спричинила глибокі соціальні трансформації та поставила перед кожною людиною низку екзистенційних викликів. Постійна загроза життю, невизначеність майбутнього, переживання за себе та близьких формують стійке відчуття небезпеки, підсилюють внутрішню напругу, тривогу, виснаження та фрустрацію. За таких умов особливого значення набувають внутрішні психологічні ресурси особистості, одним і центральних серед яких є стресостійкість.

Для військовослужбовців, діяльність яких характеризується екстремальністю, ризиком, високими фізичними та емоційними навантаженнями, стресостійкість виступає ключовою умовою збереження психічного та фізичного здоров'я. Вона мінімізує негативні наслідки бойової травматизації, сприяє виконанню професійних завдань, підтримує морально-психологічний стан та боєздатність тих, хто захищає країну [2; 3; 5; 6; 7].

Аналіз наукових джерел показує, що феномен стресостійкості широко досліджується у межах сучасної психології. Його теоретичні засади ґрунтуються на концепціях стресу, представлених у працях Д. Амірхана, К. Ізарда, Р. Лазаруса, С. Мадді, Г. Сельє та інших. Особливості структурної організації стресостійкості, її детермінанти, прояви та психологічні механізми висвітлені у роботах Г. Дубчак, О. Когут, В. Корольчука, О. Кравцової, В. Крайнюк, Г. Лазос, О. Поліщук, М. Шпак та інших. У контексті військової діяльності стресостійкість розглядається як механізм протидії бойовому стресу та умова ефективного функціонування, що відображено в працях Н. Бурбан, А. Верби, В. Гічун, І. Гузенко, І. Данілюк, В. Зливкова, О. Колесніченко, С. Кузікової, С. Лукомської [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Попри наявність значної кількості теоретичних і емпіричних напрацювань, питання комплексного аналізу стресостійкості саме військовослужбовців, які перебувають в умовах активних бойових дій, залишаються недостатньо розкритими. Особливої актуальності набувають практичні аспекти створення та впровадження психологічних програм, спрямованих на розвиток і зміцнення стресостійкості військових.

Емпіричний етап дослідження був спрямований на з'ясування психологічних характеристик стресостійкості та адаптаційних ресурсів військовослужбовців, які перебувають у умовах бойового напруження.

До вибірки увійшли 41 військовослужбовець чоловічої статі віком від 26 до 49 років. Усі учасники представляли діючий особовий склад.

З метою досягнення поставленої мети дослідження був застосований комплекс психодіагностичних методик, які пройшли апробацію в українських умовах та мають задовільні психометричні характеристики.

У дослідженні ми використовували такі методики: опитувальник бойового стресу О. Блінова; методика оцінки адаптаційних здібностей особистості (багаторівневий опитувальник «Адаптація-200», БОО «Адаптивність-200»); опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» (Coping Strategy Indicator, CSI), автори Д. Амірхан (адаптація Н.Сироти,В. Ялтонського), методика CISS (Coping Inventory for Stressful Situations), методика WCQ (українська адаптація Т. Л. Крюкової, О. В. Куфтяк, М. С. Замишляєвої).

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що стресостійкість є інтегративною властивістю особистості, яка забезпечує збереження психічної рівноваги, самоконтролю та ефективної поведінки в умовах інтенсивних стресогенних впливів. Вона визначається взаємодією когнітивних, емоційних, поведінкових і фізіологічних чинників та тісно пов'язана з адаптаційними можливостями людини. Бойовий стрес виступає

специфічним різновидом стресу, що має високу інтенсивність, непрогнозованість і загрозливий характер, а його дія нерідко призводить до глибоких психотравмуючих наслідків і порушень психологічної адаптації.

Емпіричне дослідження, проведене серед 41 військовослужбовця, дозволило виявити низку важливих закономірностей. Встановлено, що частина військових демонструє високі показники стресостійкості, які проявляються у здатності до саморегуляції, конструктивного подолання труднощів, збереження раціональності поведінки та швидкої мобілізації внутрішніх ресурсів. Разом із тим у групі простежуються й ознаки зниження адаптаційних можливостей, що пов'язані з виснаженням психофізіологічних резервів, підвищеною емоційною реактивністю, втомою та фрустрацією, що відображає високий рівень навантаження бойовими факторами.

Отримані результати засвідчують взаємозв'язок між рівнем стресостійкості, адаптаційним потенціалом та використанням копінг-стратегій. Військовослужбовці з більш розвиненими адаптаційними механізмами частіше застосовують активні, раціональні стратегії подолання, тоді як особи зі зниженим рівнем адаптивності схильні до уникання, емоційно-імпульсивних реакцій або поведінкової дезорганізації.

Таким чином, стресостійкість та адаптаційні можливості військовослужбовців визначають якість реагування на бойові стресори, ефективність виконання службових завдань і загальний рівень психологічного благополуччя. Результати дослідження підтверджують необхідність цілеспрямованої психологічної підготовки, розвитку навичок саморегуляції, формування конструктивних копінг-стратегій та системної психологічної підтримки для мінімізації наслідків бойових психотравмуючих впливів.

Перспективи подальших досліджень визначаються можливістю поглибленого вивчення структури стресостійкості у військових різних спеціальностей з урахуванням специфіки виконуваних завдань.

та дослідженням динаміки стресостійкості впродовж різних етапів бойового досвіду, зокрема у період ротацій, повернення із зони бойових дій та реінтеграції у мирне середовище.

Список використаних джерел:

1. Березніцька У. О. Психічні стани військовослужбовців після повернення із зони ведення бойових дій. Особистість в екстремальних умовах : матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції /за ред. В. Козяра. Львів. 2019. С. 15 – 18.

2. Бурбан Н., Гузенко І. Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2019. Вип. 1. С. 105–116.

3. Дудка Т. М. Психологічні особливості стресостійкості особистості. URL:http://kspodn.onu.edu.ua/index.php/kunena/sektsiyanomenisikhologichnog ozdorov-ya-ta-ortobiozu-lyudini-psikhoistorichnijvimir/203

4. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Корня Л.В. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України. Методичний посібник. Київ: ФОП Маслаков, 2019. 288 с.

5. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2019. №7, С. 98–117.
6. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
7. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2014. № 1(34). С. 156–173.

Шафранська Оксана
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кульчицька Анна
кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА СТРЕСОГЕННИХ СИТУАЦІЙ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Результати досліджень показують, що школа – це не тільки місце, де діти здобувають знання, а й середовище, яке може створювати значний стрес. Для багатьох школярів навчання асоціюється не лише з розвитком, а й із випробуванням себе: щодня нові завдання, контрольні роботи, очікування вчителів і батьків. У такій ситуації дитина постійно перебуває в напруженні, намагаючись досягти успіху і водночас боячись помилитися.

Л. Наугольник зазначає, що шкільні стреси зазвичай носять хронічний характер. Це означає, що вони не з’являються один раз, а накопичуються з часом: щоденні контрольні, оцінки, конкуренція за успіхи та взаємодія з однокласниками. Постійний психологічний тиск поступово виснажує ресурси дитини. Особливо складно, коли школяр щодня йде до школи з відчуттям тривоги, невпевненості або страху перед помилкою – тоді навчання швидко перетворюється з джерела знань на джерело стресу.

Подібні висновки роблять і зарубіжні дослідники. Наприклад, Р. Ґледден та його колеги показали, що хронічні шкільні стресори – конкуренція, високі вимоги до успішності та соціальна динаміка в класі – можуть впливати на тривожність і самооцінку учнів не менше, ніж умови в родині. Міжнародні звіти про психічне здоров’я школярів (2015-2023) підтверджують, що школа може бути фактором ризику так само, як і особистісні чи сімейні обставини. Тобто навіть діти з гармонійною родиною можуть відчувати емоційні труднощі, якщо навчальний простір постійно створює стрес.

Варто зазначити, що вплив школи багатовимірний. Він охоплює академічну сторону – успішність, навантаження, оцінки; соціальну – відносини з однолітками, статус у колективі, наявність булінгу; і емоційну – атмосферу підтримки або, навпаки, критику з боку вчителів. Якщо хоча б один із цих аспектів несприятливий, дитина ризикує втратити внутрішню рівновагу.

Отже, школа, яка має бути простором розвитку та соціалізації, може перетворитися на джерело хронічного стресу. Це ще раз підкреслює, наскільки важливі системні програми психопрофілактики та підтримки учнів, адже вплив шкільного середовища на психіку часто не слабший, ніж сімейні чи особистісні чинники.

Українські науковці звертають увагу на те, що профілактику шкільної тривожності потрібно починати з формування позитивного психологічного клімату в класі. Коли панує довіра, підтримка та взаємоповага, дитина відчуває себе не просто учнем, якого постійно оцінюють, а особистістю зі своїми сильними й слабкими сторонами.

Н. Дмитренко підкреслює, що важливі не лише уроки та матеріал, а й те, як організований навчальний процес і як учитель взаємодіє з учнями. Якщо вчитель чітко пояснює завдання, дає зрозумілі інструкції та підтримує дитину у разі помилок, стрес від навчання значно знижується. А ось перевантаження завданнями, сувора дисципліна та відсутність індивідуального підходу навпаки підвищують ризик тривожності та емоційного виснаження .

Дослідження Т. Гончарової доводять, що система оцінювання може стати серйозним джерелом дитячого стресу . Сам процес перевірки знань для багатьох школярів вже викликає напруження та страх, адже оцінка часто сприймається не як результат роботи, а як критика особистості. Коли вчитель фокусує увагу лише на помилках і недоліках, навчання починає асоціюватися у дитини з постійним відчуттям загрози та невпевненості.

Отже, профілактика шкільної тривожності – це не лише спеціальні психологічні програми, а й щоденна робота вчителя. Вона проявляється в створенні підтримуючої атмосфери на уроці, доброзичливому й гнучкому оцінюванні, заохоченні успіхів і формуванні середовища, де помилки сприймаються як нормальна частина навчання, а не як привід для критики чи покарання.

Г. Нападовська підкреслює, що психопрофілактика має бути комплексною і працювати на кількох рівнях - індивідуальному, груповому та сімейному. Вона зазначає, що ефективна профілактика не обмежується лише роботою з учнем: важливо також залучати батьків, адже вони часто несвідомо підсилюють шкільний стрес, фокусуючись на оцінках та досягненнях. Коли дорослі розуміють, як підтримувати дитину, це допомагає створити безпечне середовище та навчитися справлятися з напруженими ситуаціями.

Важливо проводити тренінги для дітей, які допомагають розвивати навички саморегуляції, конструктивної комунікації та стресостійкості. Такі заняття не лише зменшують рівень тривожності, а й дають учням відчуття впевненості у власних силах.

Окрему увагу варто приділяти боротьбі з булінгом, адже він є одним із головних джерел шкільного стресу. Ефективність антибулінгових програм підтверджена численними міжнародними дослідженнями. Ще у 1990-х Дан Ольвеус запропонував комплексну програму, яка включала роботу не лише з учнями, а й активне залучення вчителів і батьків Подальші дослідження

показали, що системні інтервенції реально знижують агресивні прояви у школі та підвищують психологічну безпеку дітей.

Отже, психопрофілактика має будуватися як цілісна система, яка об'єднує роботу з учнями, педагогами та батьками. Лише такий підхід допомагає зменшити вплив стресогенних чинників і створює середовище, де дитина відчуває себе у безпеці, може розвивати свої здібності та підтримувати психічне благополуччя.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 т. Київ: Либідь, 2003.
2. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Київ: Либідь, 2012.
3. Волинець О. М., Чернєга Н. М. Психологічна підтримка дітей у кризових ситуаціях. Київ: МОН України, 2023.
4. Губенко І. С. Психологія безпечного освітнього середовища. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021.
5. Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О., Химич М. А. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. Експериментальна психологія. 2023. Т. 11, № 2.
6. Портна О. В. Кризова психологія: основи та інструменти роботи з дітьми. Київ: КНЕУ, 2020.
7. Прахова С. А. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп.
8. Сидоренко Л. В. Адаптація методики визначення рівня шкільної тривожності у підлітків. *Психологічний журнал.* 2021. Т. 7, № 1. С. 55-62. https://www.sciencedirect.com
9. Хом'як А. О. Шкільна тривожність у дітей молодшого шкільного віку: прояви та профілактика. Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2021. № 10.

Шубіна Людмила
здобувач освіти ОС Магістр факультету психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кихтюк Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТОЛЕРАНТНОСТІ У МІГРАНТІВ

Актуальність дослідження: Сучасні міграційні процеси, особливо активізовані після 2022 року, супроводжуються різким зростанням соціальної, економічної та культурної невизначеності, що суттєво впливає на психологічний стан вимушених мігрантів. Переміщення у нове середовище часто супроводжується руйнуванням усталених життєвих структур, втратою соціальних ролей, порушенням почуття стабільності та безпеки, а також необхідністю адаптації до нових умов, норм і вимог. Це спричиняє значне емоційне напруження, підвищує рівень тривоги та посилює сприйняття загрозливості зовнішнього середовища. У таких умовах ключовим психологічним механізмом, що визначає реакцію людини

на непередбачуваність, стає **інтолерантність до невизначеності (ІН)**. Саме вона впливає на здатність індивіда орієнтуватися в нових обставинах, приймати рішення, регулювати емоції та будувати ефективні копінг-стратегії. Високий рівень ІН може ускладнювати процес адаптації, спричиняти тривожні та депресивні стани, посилювати поведінкове уникнення та блокувати конструктивну взаємодію із соціальним середовищем. Отже, дослідження ІН у контексті міграційних процесів є вкрай актуальним, оскільки дозволяє глибше зрозуміти психологічні чинники вразливості мігрантів і визначити напрями ефективної психологічної підтримки та інтервенцій.

Мета дослідження: теоретичний та емпіричний аналіз інтолерантності до невизначеності серед мігрантів. Нами було здійснено спробу комплексно проаналізувати психологічні прояви інтолерантності до невизначеності у мігрантів та встановити її зв'язки з емоційним станом, копінг-стратегіями та соціально-психологічною адаптацією. Для емпіричного дослідження було використано комплекс валідних психодіагностичних інструментів, спрямованих на вимірювання інтолерантності до невизначеності, емоційного стану, копінг-стратегій та соціально-психологічної адаптації. Зокрема застосовано: **IUS-12** – Шкалу інтолерантності до невизначеності, що дає змогу оцінити когнітивно-афективні реакції на непередбачуваність; **MSTAT-1** – Опитувальник толерантності/інтолерантності до невизначеності, розроблений Д. Маклейном, який дозволяє визначити індивідуальні особливості ставлення до двозначних ситуацій; **HADS** – Шкалу тривоги та депресії для оцінки емоційного напруження та субклінічних афективних проявів; **СПА Роджерса–Даймонда** для вимірювання рівня соціально-психологічної адаптації; а також **WCQ Лазаруса–Фолкман**, що дає можливість виявити провідні копінг-стратегії, які використовують мігранти у стресових ситуаціях. Статистичний аналіз проводився із застосуванням пакету **SPSS**.

Теоретичний аналіз головних сучасних наукових підходів до розуміння ІН як багатовимірного когнітивно-афективного феномену (М. Дюґас, Р. Фрістон, Р. Карлтон) засвідчив, що вона виконує роль **трансдіагностичного фактора**, пов'язаного з тривожними та афективними розладами, порушенням прийняття рішень, когнітивною ригідністю. Особливу увагу приділено впливу міграційного досвіду на зростання ІН: втрата контролю, невпевненість у майбутньому, зміна культурного середовища та правового статусу активують когнітивні схеми катастрофізації та підсилюють уникаючу поведінку. Основні результати дослідження засвідчили, що значна частина мігрантів демонструє високий рівень інтолерантності до невизначеності, який прямо корелює з підвищеною тривожністю та депресивними проявами за шкалою HADS, емоційною нестабільністю та переважанням пасивно-захисних копінг-стратегій, таких як уникнення та прокрастинація. Водночас ІН негативно пов'язана з активними формами подолання, зокрема плануванням і раціональним вирішенням проблем. Зафіксовано значущі зв'язки ІН з низькими показниками соціально-психологічної адаптації (СПА), серед

яких труднощі самоприйняття та міжособистісної взаємодії. У міграційному контексті високий рівень ІН зумовлює схильність до гіперконтролю й потреби в постійній передбачуваності, уникнення нових соціальних і професійних можливостей, зниження когнітивної гнучкості та підвищений ризик емоційного виснаження й стресових реакцій, що робить цей феномен ключовим чинником дезадаптації. Інтолерантність до невизначеності є одним із ключових психологічних чинників, що ускладнює адаптацію мігрантів та підвищує їхню вразливість до тривожних і депресивних станів. Результати дослідження підкреслюють необхідність цільових психологічних програм, спрямованих на розвиток толерантності до невизначеності, формування когнітивної гнучкості та навичок конструктивного подолання стресу. Ефективна робота з ІН може сприяти підвищенню адаптаційного потенціалу мігрантів та покращенню їхнього психічного здоров'я в умовах соціальних трансформацій.

Висновки: отримані результати дозволяють стверджувати, що інтолерантність до невизначеності є одним із ключових чинників дезадаптації мігрантів, визначаючи інтенсивність їх емоційних переживань, вибір копінг-стратегій та ефективність інтеграції у нове соціокультурне середовище. Високий рівень ІН супроводжується вираженою тривожністю, депресивними проявами, уникненням та зниженням соціально-психологічної адаптованості. Це підтверджує її значення як мішені для психологічних інтервенцій та профілактики емоційного вигорання вразливих груп. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації програм психологічної підтримки, спрямованих на зниження інтолерантності до невизначеності у мігрантів, а також у вивченні ролі соціальної підтримки та ресурсів спільноти як чинників, що здатні пом'якшувати негативний вплив цього феномена. Важливим напрямом є проведення порівняльного аналізу рівнів ІН у різних групах мігрантів, що дозволить встановити специфіку її проявів залежно від типу міграційного досвіду. Подальші дослідження також мають зосереджуватися на вивченні гендерних, вікових і культурних модераторів інтолерантності до невизначеності, що визначають індивідуальні відмінності у реагуванні на міграційні стресори. Перспективним є й здійснення лонгітюдних досліджень, спрямованих на аналіз динаміки ІН після інтеграції у нове середовище, що дозволить окреслити механізми адаптації та фактори, які сприяють поступовому зниженню її рівня.

Список використаних джерел:

1. Громова Г. М. Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності: Адаптація тесту IUS-12 // Наукові студії з психології. 2021. Вип. 47(50). С. 115–130.

2. Комісарова О. М., та ін. Зв'язок інтолерантності до невизначеності з проявами посттравматичних когніцій // Проблеми сучасної психології. 2021. № 2(55). С. 78–85.

3. Максименко С. Д., Солодкіна Л. А. Особливості адаптаційних стратегій ВПО // Актуальні проблеми психології. 2022. № 2(58). С. 105–112.

4. Berry J. W. Stress and coping in acculturation. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

5. Bhugra D. Migration and mental health // Acta Psychiatrica Scandinavica. 2004. Vol. 109, No. 4. P. 243–258.

6. Carleton R. N. Into the unknown: A review of contemporary models of intolerance of uncertainty // Journal of Anxiety Disorders. 2016. Vol. 41. P. 17–25.

Яропольець Назар
здобувач освіти ОС Магістр ОП Психологія,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Іванашко Оксана
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ-ПСИХОЛОГІВ

У сучасній професійній підготовці психологів особливої актуальності набуває проблема формування відповідальності як ключової професійно важливої якості. Відповідальність у діяльності психолога є чи не найважливішою характеристикою, оскільки від дій фахівця залежить психологічне благополуччя клієнтів [17]. Водночас професійна діяльність психолога часто вимагає готовності діяти в ситуаціях невизначеності, де потрібно пробувати нові методи роботи, експериментувати, йти на виважений професійний ризик. Це актуалізує питання про взаємозв'язок між відповідальністю та схильністю до ризику у структурі особистості майбутнього психолога.

Традиційно ці дві характеристики розглядалися як протилежні, проте сучасні дослідження показують можливість їх співіснування у зрілої особистості [2; 16]. Теоретико-методологічні засади дослідження відповідальності особистості розроблені у працях С.В. Баранової, О.Є. Фурмана, І.О. Кочаряна [2; 3; 12; 16]. Схильність до ризику у структурі особистості вивчали О.П. Саннікова, С.В. Бикова, Д.М. Бондзик, М.Ю. Риженко [4; 13; 14]. Психологічні особливості здобувачів освіти-психологів аналізували Ю.Г. Долінська, Л.В. Камєнєва, Є.В. Карпенко [8; 10; 11]. Водночас комплексний аналіз взаємозв'язку цих характеристик у майбутніх психологів залишається недостатньо дослідженим.

Мета дослідження полягала у вивченні взаємозв'язку схильності до ризику та відповідальності у здобувачів освіти-психологів та розробці програми розвитку відповідальності з урахуванням цього взаємозв'язку.

Схильність до ризику розглядається сучасними дослідниками як складне багатокомпонентне утворення. Д.М. Бондзик здійснює всебічний аналіз психологічних концепцій ризику та ризикованої поведінки, систематизуючи різноманітні підходи до розуміння цього феномену [4]. М.Ю. Риженко аналізує ризик як психологічний конструкт, що включає когнітивний (оцінка ймовірності небажаних наслідків), емоційний (переживання тривоги чи азарту) та мотиваційний (готовність діяти заради мети) компоненти [13].

Принципово важливим є розрізнення конструктивного та деструктивного ризику. Т. Алєксєєнко та С. Кушнарьова підкреслюють, що ризикована поведінка не обов'язково є негативною [1]. Конструктивний ризик сприяє розвитку особистості, досягненню амбітних цілей, професійному зростанню, тоді як деструктивний пов'язаний з необдуманими діями. О.П. Саннікова та С.В. Бикова визначають схильність до ризику як відносно стабільну індивідуально-психологічну особливість, що виявляється в готовності приймати рішення та діяти в умовах невизначеності [14].

Теоретичні підходи до розуміння ризику включають теорію гомеостазу ризику G.J.S. Wilde, яка пояснює, чому люди схильні підтримувати певний цільовий рівень ризику в своїй поведінці [19]. Еволюційні перспективи розуміння ризикованої поведінки підкреслюють, що готовність ризикувати виконувала адаптивні функції в процесі філогенезу людини.

А.А. Бунас досліджує схильність до ризику в системі особистісних детермінант, показуючи її зв'язки з локусом контролю, імпульсивністю, самооцінкою [5]. М. Казанжи та О. Вдовіченко встановили, що особи з високим рівнем психологічних ресурсів здатні йти на виважений ризик, маючи достатньо внутрішніх сил для подолання можливих труднощів [9].

Віковий аспект є надзвичайно важливим. О. Вдовіченко встановила, що підлітковий період характеризується найвищою схильністю до ризикованої поведінки, у юнацькому віці спостерігається поступове зниження імпульсивної ризикованості та розвиток здатності до виваженого ризику [6]. Ю. Дем'янчук та А. Голуб підкреслюють, що юнацький вік є критичним періодом для формування зрілого ставлення до ризику [7].

Відповідальність як психологічний феномен є однією з центральних категорій психології особистості. О.Є. Фурман здійснює глибокий аналіз діалектичного взаємодоповнення відповідальної особистості та особистісної відповідальності [16]. Автор розрізняє відповідальну особистість як суб'єкта з розвиненою здатністю до відповідальної поведінки та особистісну відповідальність як процес прийняття на себе відповідальності за конкретні аспекти життя.

С.В. Баранова розглядає відповідальність як складне системне утворення, що передбачає внутрішнє прийняття обов'язків, усвідомлення себе як причини подій, готовність відповідати за наслідки [2; 3]. Авторка переконливо доводить, що відповідальність є інтегральним показником особистісної зрілості. Зріла особистість характеризується здатністю брати на себе відповідальність за власне життя, не перекладаючи її на обставини або інших людей.

І.О. Кочарян розглядає відповідальність як симптомокомплекс – систему взаємопов'язаних психологічних характеристик [12]. Когнітивний компонент передбачає усвідомлення себе як причини подій, розуміння зв'язку між діями та наслідками. Емоційний компонент включає переживання обов'язку, провини за невиконання зобов'язань. Мотиваційний компонент відображає спрямованість на виконання

обов’язків. Поведінковий компонент виявляється в реальних відповідальних вчинках.

Т.Ю. Ушакова виділяє зовнішню та внутрішню відповідальність як два полюси континууму розвитку цієї якості [15]. Зовнішня відповідальність базується на страху покарання, бажанні схвалення. Внутрішня відповідальність ґрунтується на власних цінностях, внутрішньому почутті обов’язку. Розвиток відповідальності йде від зовнішньої до внутрішньої.

Здобувачі освіти-психологи характеризуються специфічними психологічними особливостями. Ю.Г. Долінська розглядає самоактуалізацію як ключовий процес професійного становлення психолога, що передбачає розкриття внутрішнього потенціалу, реалізацію здібностей [8]. Л.В. Камєнєва виділяє кілька передумов професійної зрілості: особистісна зрілість (включаючи відповідальність), розвинена рефлексивна здатність, емпатійність, етична зрілість, мотиваційна готовність до розвитку [10].

Є.В. Карпенко показує, що професійне становлення майбутнього психолога супроводжується якісними змінами в системі психологічних захистів [11]. Зрілі особистості використовують переважно конструктивні захисні механізми. Для майбутнього психолога трансформація захисних механізмів є критично важливою, оскільки використання примітивних захистів перешкоджає адекватному розумінню себе та клієнтів.

Н.Ф. Шевченко виділяє кілька рівнів професійної відповідальності психолога: відповідальність перед клієнтом, перед професійною спільнотою, перед суспільством, перед собою [17]. Для здобувачів освіти-психологів важливим є формування всіх рівнів відповідальності вже на етапі навчання.

Проблема взаємозв’язку схильності до ризику та відповідальності є однією з центральних у психології особистості. С.В. Баранова підкреслює, що зріла відповідальність передбачає виважений ризик, а не уникнення його [2]. Незріла особистість демонструє або імпульсивний ризик, або уникнення ризику через боязнь відповідальності. Зріла особистість здатна оцінити ситуацію, зважити потенційні вигоди та можливі втрати, прийняти рішення про доцільність ризику та взяти на себе відповідальність за наслідки.

О.Є. Фурман підкреслює, що відповідальність може виступати як регулятором ризикованої поведінки, так і мотиватором до прийняття виваженого ризику [16]. Відповідальна особистість не уникає ризику взагалі, але приймає його усвідомлено, зважуючи можливі наслідки та беручи на себе відповідальність за результат.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки протягом 2024-2025 навчального року. У дослідженні взяли участь 80 здобувачів освіти спеціальності 053 «Психологія» віком 18-21 рік (65 жінок та 15 чоловіків). Для реалізації формувального етапу вибірку було розділено на експериментальну та контрольну групи по 40 осіб методом випадкового розподілу.

Для діагностики відповідальності використовувалися: методика «Визначення відповідальності» (дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе, відповідальність за інших), тест «Чи Ви відповідальна людина?» (інтегральна оцінка), шкала соціальної відповідальності.

Для діагностики схильності до ризику застосовувалися: методика «Готовність до ризику» (загальна готовність) та методика «Самооцінка схильності до екстремально-ризикованої поведінки» (пошук гострих відчуттів, непереносимість одноманітності, пошук нових вражень, неадаптивне прагнення до труднощів).

Дослідження включало три етапи: констатувальний (первинна діагностика та кореляційний аналіз), формувальний (реалізація програми розвитку відповідальності в експериментальній групі), контрольний (повторна діагностика та оцінка ефективності). Для статистичної обробки використовувалися: описова статистика, кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона), порівняльний аналіз (t-критерій Стьюдента), обчислення величини ефекту (d Коена).

На констатувальному етапі нами здійснено аналіз відповідальності виявив недостатній її розвиток у здобувачів освіти-психологів. За методикою «Визначення відповідальності» лише 14% респондентів демонструють високий рівень дисциплінарної відповідальності та відповідальності за себе, 52% та 50% відповідно перебувають на середньому рівні. Найбільш проблемною виявилася відповідальність за інших: високий рівень мають лише 12% студентів, середній – 40%, низький – 48%.

За методикою «Чи Ви відповідальна людина?» третина випробуваних (32%) демонструє низький інтегральний рівень відповідальності, майже половина (49%) перебуває на середньому рівні, п’ята частина (19%) досягла високого рівня. За шкалою соціальної відповідальності 37% випробуваних мають високий рівень, 35% – середній, 28% – низький. Соціальна відповідальність виявилася розвиненою краще за інші компоненти, що можна пояснити специфікою вибору професії психолога через високу просоціальну мотивацію.

Аналіз схильності до ризику показав, що більшість студентів (55%) демонструють середній рівень готовності до ризику, 29% характеризуються високою обережністю, 16% виявляють високу схильність до ризику. За методикою «Самооцінка схильності до екстремально-ризикованої поведінки» майже половина випробуваних (45%) мають високий рівень пошуку гострих відчуттів. За шкалою неадаптивного прагнення до труднощів лише 11% мають високий рівень, що є позитивним результатом. Кореляційний аналіз виявив складний характер взаємозв’язків (табл. 1).

Виявлено позитивний зв’язок між відповідальністю за інших та пошуком гострих відчуттів ($r=0,20$, $p\leq0,05$). Це можна пояснити тим, що особи з розвиненою відповідальністю за інших характеризуються активною життєвою позицією, ініціативністю, готовністю діяти в складних ситуаціях.

Таблиця 1

Кореляційний аналіз взаємозв'язку показників схильності до ризику та відповідальності (n=80)

Види відповідальності	ПГВ	НО	НПТ
За інших	0,20*	-	-
За себе	-	0,19*	0,22*
Дисциплінарна	-	-	0,32**
Загальна	-	-	0,26*
Соціальна	-	-	0,24*

*Примітка: ПГВ – пошук гострих відчуттів; НО – непереносимість одноманітності; НПТ – неадаптивне прагнення до труднощів. * – p≤0,05; ** – p≤0,01*

Виявлений позитивний взаємозв'язок відповідальності за себе й непереносимістю одноманітності (r=0,19, p≤0,05). Висока особистісна відповідальність спонукає до постійного розвитку, що передбачає нетерпимість до рутинних обставин.

Виявлено позитивні кореляції між різними видами відповідальності та неадаптивним прагненням до труднощів (від r=0,22 до r=0,32, p≤0,05-0,01). Такі зв'язки вказують на ризик перевантаження у високовідповідальних студентів, які схильні ставити перед собою надмірно амбітні цілі.

Не виявлено значущих кореляцій між показниками відповідальності та загальною готовністю до ризику, що свідчить про диференційований характер взаємозв'язків відповідальності з окремими аспектами ризикованої поведінки.

Нами було розроблено чотирьохмодульну програму розвитку відповідальності загальною тривалістю 40 годин (20 занять по 2 академічні години). Програма базувалася на діяльнісному підході та розумінні відповідальності як системної якості особистості [3; 27; 16].

Структура програми: Модуль 1 «Теоретичні основи відповідальності та її взаємозв'язок із ризиком» (4 заняття) – формування когнітивного компонента; Модуль 2 «Розвиток дисциплінарної та особистісної відповідальності» (6 занять) – формування поведінкового компонента через навички самоорганізації, цілепокладання, розвиток внутрішнього локусу контролю; Модуль 3 «Розвиток соціальної відповідальності та відповідальності за інших» (6 занять) – розвиток найменш сформованого компонента через командну роботу; Модуль 4 «Рефлексія відповідальності та інтеграція досвіду» (4 заняття) – розвиток рефлексивного компонента.

Програму було впроваджено в експериментальній групі протягом листопада 2024 – березня 2025 року. Середня відвідуваність склала 91%. Контрольна група навчалася за стандартною освітньою програмою.

На контрольному етапі дослідження в експериментальній групі спостерігалося статистично значуще підвищення всіх показників відповідальності (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка показників відповідальності в експериментальній групі (n=40)

Показник	До	Після	t	p	d Коена
Дисциплінарна	14,3±3,9	18,6±3,3	5,89	<0,01	1,22
За себе	13,9±4,2	18,0±3,6	5,45	<0,01	1,11
За інших	12,6±4,0	16,4±3,8	4,92	<0,01	0,98
Загальна	18,4±5,3	24,2±4,9	5,73	<0,01	1,15
Соціальна	42,6±8,4	48,8±7,6	3,97	<0,01	0,78

Дисциплінарна відповідальність зросла на 4,3 бали, відповідальність за себе – на 4,1 бали, відповідальність за інших – на 3,8 бали, загальна – на 5,8 бали, соціальна – на 6,2 бали. Величина ефекту d Коена для всіх показників перевищила 0,8, що свідчить про велику практичну значущість змін. Кількість осіб з високим рівнем відповідальності зросла більш ніж удвічі: дисциплінарна – з 15% до 35%, за себе – з 14% до 37%, за інших – з 12% до 35%.

Показники схильності до ризику практично не змінилися ($p>0,05$), що підтверджує можливість розвитку відповідальності без пригнічення конструктивних аспектів ризику. Пошук нових вражень та непереносимість одноманітності, які є ресурсами для професійного розвитку, збереглися на попередньому рівні. Спостерігається лише тенденція до зниження неадаптивного прагнення до труднощів (з 4,4 до 3,9 балів).

Порівняння експериментальної та контрольної груп показало статистично значущі відмінності за всіма показниками відповідальності ($p<0,01$): дисциплінарна (18,6 vs 14,9), за себе (18,0 vs 14,3), за інших (16,4 vs 13,0), загальна (24,2 vs 19,0), соціальна (48,8 vs 43,3). У контрольній групі спостерігалися незначні позитивні зміни (0,3-0,4 бали), які можна пояснити природним розвитком у процесі навчання.

Опитування учасників показало високий рівень задоволеності програмою (86%) та суб'єктивне відчуття позитивних змін (91%). Учасники відзначили: покращення організації часу (67%), розвиток внутрішнього локусу контролю (72%), усвідомлення професійної відповідальності психолога (80%), формування навичок встановлення меж відповідальності (63%), розвиток рефлексивності (70%).

Повторний кореляційний аналіз в експериментальній групі виявив якісні зміни. З'явилися статистично значущі негативні кореляції між відповідальністю та загальною готовністю до ризику (від $r=-0,29$ до $r=-0,36$, $p\leq0,05$), що свідчить про формування більш усвідомленого підходу до прийняття ризикованих рішень. Суттєво зменшилися позитивні кореляції між відповідальністю та неадаптивним прагненням до труднощів, що підтверджує формування здорової відповідальності без схильності до перевантаження. Збереглися помірні позитивні кореляції між відповідальністю та пошуком нових вражень.

Отримані результати узгоджуються з теоретичними положеннями про відповідальність як інтегральну характеристику особистісної

зрілості [2; 3; 18]. Недостатній розвиток відповідальності у здобувачів освіти-психологів, особливо відповідальності за інших, підтверджує необхідність цілеспрямованої роботи над формуванням цієї якості вже на етапі професійної підготовки [17].

Виявлений складний характер взаємозв'язків між відповідальністю та схильністю до ризику підтверджує діалектичну природу цих феноменів [40]. Позитивні зв'язки відповідальності з конструктивними аспектами ризику (пошуком гострих відчуттів, непереносимістю одноманітності) свідчать про можливість їх гармонійного співіснування у зрілої особистості, що узгоджується з положеннями про зрілу відповідальність як таку, що передбачає виважений ризик [2].

Водночас позитивні кореляції всіх видів відповідальності з неадаптивним прагненням до труднощів вказують на важливу проблему – ризик перевантаження у високовідповідальних студентів. Це узгоджується з дослідженнями про різні типи відповідальності, зокрема про гіперотповідальність, коли людина намагається контролювати все і бере на себе надмірні зобов'язання [12].

Висока ефективність розробленої програми підтверджує продуктивність діяльнісного підходу до розвитку відповідальності [2; 16]. Величина ефекту d>0,8 для всіх показників свідчить про велику практичну значущість програми. Особливо важливим є те, що розвиток відповідальності не супроводжувався пригніченням конструктивної схильності до ризику, що підтверджує основну гіпотезу дослідження. Якісні зміни свідчать про формування більш зрілого, усвідомленого підходу до відповідальності та ризику. Учасники програми навчилися розрізняти здорову відповідальність та гіпервідповідальність, конструктивний та деструктивний ризик.

Високий рівень задоволеності учасників програмою та суб'єктивне відчуття позитивних змін підтверджують її практичну цінність. Особливо значущим є те, що 80% учасників відзначили краще розуміння професійної відповідальності психолога, що є важливим для їхнього професійного становлення [17].

Висновки

Проведене дослідження дозволяє сформулювати наступні висновки.

Схильність до ризику та відповідальність є складними багатокомпонентними психологічними утвореннями, які не є протилежними характеристиками, а можуть гармонійно співіснувати у зрілої особистості. Принципово важливим є розрізнення конструктивного ризику, що сприяє розвитку, і деструктивного ризику, пов'язаного з необдуманими діями.

Більшість здобувачів освіти-психологів перебуває на середньому рівні розвитку відповідальності. Найбільш проблемною є відповідальність за інших (48% на низькому рівні), що пояснюється віковими особливостями та відсутністю реального професійного досвіду роботи з клієнтами.

Взаємозв'язок між схильністю до ризику та відповідальністю має складний, диференційований характер. Відповідальність позитивно пов'язана з конструктивними аспектами ризику (пошуком гострих відчуттів,

непереносимістю одноманітності, пошуком нових вражень), що підтверджує можливість їх співіснування. Водночас всі види відповідальності позитивно корелюють з неадаптивним прагненням до труднощів, що вказує на ризик перевантаження у високовідповідальних студентів і потребу формування здорової відповідальності без схильності до самовиснаження.

Розроблена чотирьохмодульна програма розвитку відповідальності виявилася високоефективною. Всі показники відповідальності в експериментальній групі зросли статистично значущо ($p<0,01$) з величиною ефекту $d>0,8$. Кількість осіб з високим рівнем відповідальності зросла більш ніж удвічі за всіма видами. При цьому конструктивна схильність до ризику збереглася без змін ($p>0,05$), що підтверджує можливість розвитку відповідальності при збереженні здорової готовності до професійного ризику.

Порівняння експериментальної та контрольної груп підтвердило, що саме цілеспрямована робота в рамках спеціальної програми забезпечує значний розвиток відповідальності.

Якісні зміни у структурі взаємозв'язків після програми (поява негативних кореляцій між відповідальністю та загальною готовністю до необдуманого ризику, зменшення зв'язків з неадаптивним прагненням до труднощів при збереженні зв'язків з пошуком нових вражень) свідчать про формування більш зрілого, усвідомленого підходу до відповідальності та ризику.

Практична значущість дослідження полягає у створенні науково обґрунтованої програми розвитку відповідальності, яка може впроваджуватися у практику професійної підготовки майбутніх психологів як окрема навчальна дисципліна або як компонент інших психологічних курсів. Розроблений діагностичний комплекс дозволяє виявляти студентів з недостатнім рівнем відповідальності для цілеспрямованої роботи з ними.

Теоретична значущість полягає в розширенні наукових уявлень про психологічні особливості взаємозв'язку схильності до ризику та відповідальності у здобувачів освіти-психологів, визначенні психологічних механізмів їх взаємодії у структурі особистості майбутнього психолога, обґрунтуванні теоретичних засад розвитку відповідальності при збереженні конструктивної схильності до професійного ризику.

Результати дослідження підтверджують основні гіпотетичні передбачення: високий рівень відповідальності негативно пов'язаний з імпульсивною, необдуманою схильністю до ризику, проте позитивно корелює з готовністю до виваженого професійного ризику; цілеспрямований розвиток відповідальності через спеціально розроблену програму сприяє підвищенню всіх її видів без пригнічення конструктивної схильності до ризику; здобувачі освіти-психологи з різним рівнем відповідальності відрізняються за характером взаємозв'язку з окремими аспектами ризикованої поведінки.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці диференційованих програм розвитку відповідальності для різних

типологічних груп здобувачів освіти (з різним базовим рівнем відповідальності, різними стилями ідентичності, різним рівнем психологічних ресурсів) та вивченні взаємозв'язку відповідальності та успішності професійної діяльності психологів на різних етапах кар'єри. Отримані результати мають важливе значення для практики професійної підготовки психологів, оскільки підтверджують можливість і необхідність цілеспрямованого розвитку відповідальності як ключової професійно важливої якості. При цьому важливим є те, що розвиток відповідальності сприяє формуванню здатності до виваженого професійного ризику на основі усвідомлення відповідальності за благополуччя клієнта. Така збалансована позиція є основою для формування зрілої професійної ідентичності психолога.

Список використаних джерел:

1. Алєксєєнко Т., Кушнарьова С. Ризикована поведінка. Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер»«, 2013. 172 с.
2. Баранова С. В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724946/1/Baranova_monographia_2020.pdf
3. Баранова С.В. Соціально-психологічна характеристика відповідальності особистості. Психологічна культура особистості в умовах глобалізації світу : монографія / за заг. ред. В.В. Третьяченко. Луганськ : Світлиця, 2006. С. 49-96.
4. Бондзик Д.М. Психологічні концепції ризику та ризикованої поведінки. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2025. № 1. С. 56-63. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2025-1-7
5. Бунас А.А. Схильність до ризику в системі особистісних детермінант. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології.* 2012. Т. 24, ч. 6. С. 51-59.
6. Вдовиченко О. Порівняння схильності до ризику в підлітковому та юнацькому віці. *Психологія: реальність і перспективи. № 1*(16). 2021. С. 47-55. DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.206
7. Дем'янчук Ю., Голуб А. Схильність до ризикованої поведінки у юнацькому віці. *Психологічні дослідження : наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету.* 2022. Випуск 15. Житомир : Видавництво ЖДУ імені Івана Франка. С. 8–11.
8. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки. Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. НПУ імені М.П.Драгоманова, К., 2000. 196 с.
9. Казанжи М. Вдовіченко О. Схильність до ризику студентів у співвіднесенні з їх психологічною ресурсністю. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* Випуск 8. 2021. С. 66–74 DOI https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.8
10. Камєнєва Л.В. Передумови досягнення професійної зрілості психологами-практиками. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України* / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. Вип. 15. Кам'янецьПодільський: Аксіома, 2012. С. 212-221.
11. Карпенко Є.В. Трансформація захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості. Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Київ: [б. в.], 2012. 20 с.
12. Кочарян І.О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності. Дисертація ….. кандидата психологічних наук

19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харків, 2010. 221 с. URL: https://uacademic.info/ua/document/0410U003836

13. Риженко М. Ю. Психологія ризику : підручник / М.Ю. Риженко; Київ ; Центр навчальної літератури, 2019.

14. Саннікова О. П., Бикова С. В. Психологічна діагностика стійкої схильності до ризику: апробація оригінальної методики. *Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. Психологія.* 2008. № 19. С. 4–15.

15. Ушакова Т. Ю. Структурні компоненти відповідальності: теоретико-методологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 106–112. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6206/1/20.pdf

16. Фурман О.Є. Відповідальна особистість та особистісна відповідальність: діалектика категорійного взаємодоповнення. *Психологія і суспільство. 2025. № 2.* С. 22-45. URL: DOI: https://doi.org/10.35774/pis2025.02.022

17. Шевченко Н.Ф. Професійна відповідальність психолога-практика: характеристика та структура. *Psychological Journal. Volume 5. Issue 5.* 2019. С. 32- 44. DOI (Issue): URL: https://doi.org/10.31108/1.2019.5.5

18. Baranova S. Theoretical analysis of responsibility as an integrative quality of personality maturity in conditions of transformation. *«Development and modernization pedagogical and psychological sciences: the experience of Poland and the prospects of Ukraine «Maria Curie–Sklodowska University*. Poland, 2017. P. 89-101. URL: https://www.academia.edu/41211200/NATIONAL_CONDITIONS_OF_THE_PROCESS_OF_PERSONAL_MATURITY_FORMATION_IN_UKRAINE

19. WildeG.J.S. Risk Homeostasis Theory and Traffic Accidents: Propositions, *Deductions and Discussion of Recent Commentaries. Ergonomics.* 1988. № 31. P. 441–468. URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1450690

Ященко Тетяна
здобувач освіти ОС Магістр
Навчально-наукового інституту неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кульчицька Анна
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасній професійній підготовці психологів особливої актуальності У сучасних умовах соціальних змін та високих вимог до гнучкості мислення, вміння знаходити нестандартні рішення й швидко адаптуватися до змін середовища особливого значення набуває проблема розвитку творчого потенціалу особистості. Здатність до творчого осмислення навколишньої дійсності є основою самореалізації, інноваційності та, як наслідок, життєвої успішності людини. Творчо розвинена особистість здатна робити внесок у розвиток суспільства, науки, мистецтва, що сприятиме покращенню життя та прогресу людства. Юнацький період, що відзначається становленням самосвідомості, професійного самовизначення,

формуванням ціннісних орієнтацій та вектора особистісного і професійного розвитку, є сенситивним для розвитку творчого потенціалу. Виявлення чинників, що стимулюють або, навпаки, гальмують цей розвиток, має важливе значення для психологічної науки та практики освіти, оскільки дозволяє створити сприятливі умови для повноцінної реалізації можливостей, схильностей та прагнень молоді.

Феномен творчості досліджували та осмислювали вітчизняні вчені В. А. Роменець, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, О. В. Губенко, І. М. Біла тощо, розглядаючи творчість як універсальну характеристику психічної активності людини, яка відображає її здатність до створення нового, оригінального та соціально значущого продукту. Зарубіжні науковці, такі як Дж. Гілфорд, П. Торренс, Р. Стернберг, Дж. Воллах, Н. Коган, Т. Амабель тощо, висвітлювали взаємозв'язок між інтелектом, дивергентним мисленням, особистісною відкритістю досвіду та творчими можливостями людини.

Теоретичний огляд наукових підходів дав змогу уточнити зміст понять «творчість», «креативність» та «творчий потенціал», визначивши їхню комплексну природу. Творчість у психологічних працях розглядається як цілеспрямований процес створення нового продукту, що має суб'єктивну або соціальну значущість. Креативність інтерпретується як сукупність індивідуальних характеристик, що забезпечують здатність до такої діяльності, а творчий потенціал – як багаторівнева система здібностей, особистісних рис, когнітивних процесів і внутрішніх ресурсів, які забезпечують можливість і потребу особистості в творчому самовираженні [1, с. 7; 3; 5, с. 89].

Період юності характеризується інтенсивним розвитком рефлексії, когнітивної гнучкості, здатності до дивергентного мислення, формуванням життєвих смислів та індивідуального стилю діяльності. Молодь демонструє високу чутливість до інтелектуальних і творчих стимулів, активний інтерес до самопізнання, експериментування та пошуку індивідуальної професійної траєкторії [2, с. 26; 4, с. 179; 6, с. 61]. З огляду на це юність можна вважати сприятливим етапом для розвитку творчого потенціалу, тоді як освітнє середовище виступає ключовим чинником його підтримки або, навпаки, гальмування.

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення взаємозв'язків між особистісними характеристиками юнаків та складовими їхнього творчого потенціалу. У дослідженні взяли участь 46 респондентів віком від 16 до 24 років. Середній вік досліджуваних – 20,6 років. Для вимірювання індивідуально-психологічних особливостей використовували опитувальник Г. Айзенка (визначення інтроверсії / екстраверсії), методику акцентуацій характеру К. Леонгарда – Г. Шмішека та методику «Креативність» Н. Вишнякової. Це дозволило оцінити як особистісні риси, так і окремі компоненти творчого потенціалу: творче мислення, оригінальність, допитливість, уяву, інтуїцію, емоційність та емпатійність, почуття гумору та творче ставлення до професії.

Методика «Креативність» включає 8 шкал, кожна з яких оцінюється за десятибальною системою, що дає змогу визначити рівень розвитку окремих складових креативності – від низького (0-3 бали) до високого (7-10 балів). Отримані результати свідчать, що загальний рівень креативності у вибірці респондентів є середнім (5,7). Це означає, що більшість учасників має достатній потенціал для творчої самореалізації, однак для прояву креативності на високому рівні необхідні додаткові стимули та цілеспрямований розвиток.

Найвищі середні показники виявлено за шкалами творчого мислення (6,5) та уяви (6,2). Ці компоненти відображають когнітивну складову креативності: здатність до нестандартного виконання завдань, генерування креативних ідей, створення нових образів та способів розв'язання проблем тощо. Такий результат вказує на достатньо розвинену інтелектуальну гнучкість і потенціал до дивергентного мислення. Порівняно високі показники за шкалами допитливості (5,9), почуття гумору (5,8) та емоційності (5,6), що свідчить про розвиток емоційно-мотиваційної сфери досліджуваних на достатньому рівні. Ці характеристики відображають зацікавленість у пізнанні нового, відкритість до здобуття досвіду, гнучкість емоційних реакцій і здатність до позитивної інтерпретації навколишнього світу. Почуття гумору й емоційність можна трактувати як своєрідні маркери життєвої енергії, оптимізму, саморефлексії, що сприяють творчому самовираженню.

Дещо нижчі показники отримано за шкалами оригінальності (5,5) та інтуїції (5,4). Це свідчить про те, що здатність проявляти нестандартність і швидке знаходження творчих рішень в умовах невизначеності має поле для розвитку. Найнижчий показник виявлено за шкалою творчого ставлення до професії (5,0). Це може бути зумовлено віковими особливостями вибірки (юнацький вік), коли більшість респондентів ще не має усталеного професійного досвіду та не завжди усвідомлює зв'язок між творчим потенціалом і майбутньою діяльністю. Водночас навіть середній рівень за цим показником свідчить про наявність позитивного ставлення до професійного самовизначення та бажання реалізовувати себе в обраній сфері.

Загальна тенденція даних показує, що в структурі креативності респондентів переважають когнітивні компоненти (творче мислення, уява), дещо поступаючись емоційно-мотиваційним (емоційність, гумор, допитливість) (див. рисунок 1). Це можна пояснити тим, що в юнацькому віці відбувається активний інтелектуальний розвиток, але ще триває процес емоційного саморозвитку й пошуку особистісних смислів. Креативність у цьому віковому періоді проявляється переважно через гнучкість мислення, відкритість до нових ідей, пошук власної ідентичності і потребу в самовираженні, ніж через стабільну професійну спрямованість.

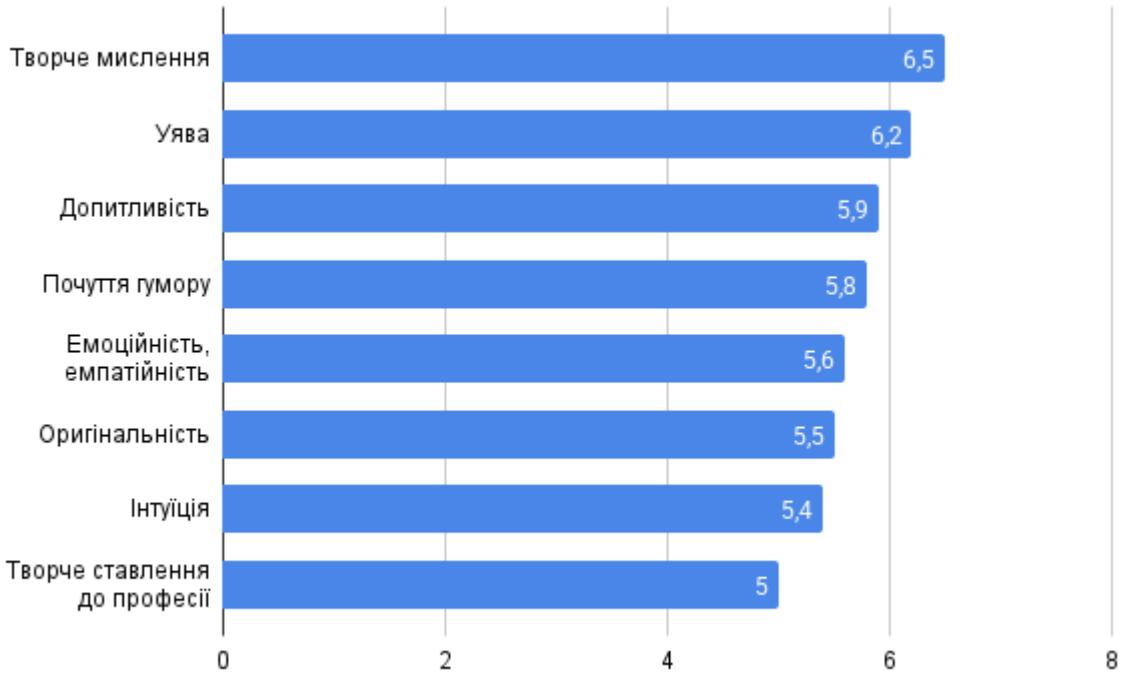


Рисунок 1. Розподіл середніх показників креативності за компонентами (за методикою Н. Вишнякової)

Аналіз отриманих результатів за методикою Айзенка показав, що вибірка є більшою мірою інтровертованою (58,7%), тоді як екстраверти становлять 41,3%. Водночас екстраверти продемонстрували дещо вищий загальний рівень творчого потенціалу. Зокрема, вони мають вищі середні значення за такими шкалами, як творче мислення, уява, інтуїція, оригінальність, допитливість і почуття гумору. Інтроверти переважають за емоційністю й емпатією та творчим ставленням до професії, що може свідчити про схильність до глибинних, рефлексивних форм творчості. Таким чином, інтровертованість / екстравертованість особистості може впливати на профіль творчого потенціалу, хоча сама по собі не визначає його рівень.

За результатами методики Леонгарда – Шмішека у вибірці найчастіше траплялися циклотимний, емотивний та тривожний типи. Порівняльний аналіз показав, що найвищий творчий потенціал спостерігається в респондентів із демонстративною, циклотимною та гіпертимною акцентуаціями, тоді як нижчі значення характерні для екзальтованого та тривожного типів. Це демонструє, що окремі особистісні особливості можуть створювати сприятливі умови для творчої активності або ж дещо знижувати її прояви. Водночас акцентуації не виступають провідним чинником креативності – їхній вплив доповнює більш широку систему внутрішніх ресурсів.

Проведений кореляційний аналіз дав змогу окреслити ключові напрями взаємодії між індивідуально-психологічними характеристиками респондентів та особливостями їхнього творчого потенціалу. Отримані результати свідчать, що екстраверсія та інтроверсія не мають виразного впливу на креативність: зафіксовані кореляції здебільшого слабкі та

вказують радше на окремі тенденції розвитку окремих компонентів творчості, ніж на стійку закономірність. Це підтверджує, що творча активність може успішно проявлятися у представників різних типів особистісної орієнтації.

Більш помітними виявилися взаємозв'язки між акцентуаціями характеру та креативністю. Посилення акцентуйованих рис переважно пов'язане зі зниженням показників творчого мислення та окремих когнітивних характеристик, що може свідчити про певне обмеження гнучкості мислення. Разом із тим, спостерігаються позитивні зв'язки акцентуацій з емоційністю, що може бути підґрунтям для емоційно забарвлених творчих проявів.

Аналіз внутрішніх зв'язків між компонентами креативності показав, що загальний творчий потенціал найбільшою мірою визначається допитливістю, почуттям гумору та творчим мисленням. Ці показники формують ядро творчої активності, відображаючи здатність до пошуку нового, гнучкість мислення та позитивний емоційний фон. Водночас окремі шкали демонструють і суперечливі зв'язки, зокрема між допитливістю та уявою, що підкреслює складну багатовимірність структури креативності.

Загалом результати дослідження підтверджують, що творчий потенціал має складну структуру, яка поєднує ряд індивідуально-психологічних чинників. Розвиток творчості в юнацькому віці потребує створення таких освітніх і соціальних умов, що сприятимуть вільному самовираженню, експериментуванню, формуванню позитивної мотивації, підтримці ініціативності та інтелектуальної допитливості. Врахування емоційної чутливості, індивідуального темпу роботи та потреби в самовираженні сприяє ефективнішому розвитку творчого потенціалу молоді. Отримані результати можуть бути використані у психологічній та педагогічній практиці, зокрема для розроблення програм розвитку творчого мислення, профорієнтаційного консультування, підтримки молоді в період професійного самовизначення та створення індивідуальних освітніх траєкторій.

Список використаних джерел:

1. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Ґенеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень // Педагогіка та психологія. – 2017. – Вип. 58. – С. 3–14.

2. Пісоцький В. П., Горянська А. М. Психічний розвиток та формування особистості в онтогенезі : навч. посіб. – Київ : КНТ, 2018. – 144 с.

3. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів // Психологія і суспільство. – 2018. – № 3–4. – С. 178–223.

4. Токарева Н. М., Шамне А. В. Основи вікової психології : навч.-метод. посіб. – Кривий Ріг, 2013. – 283 с.

5. Шафранський В. Креативність як психологічне явище і його понятійна реінтерпретація // Психологія і суспільство. – 2020. – № 2. – С. 89–97.

6. Яцюк М. Когнітивний компонент креативності особистості юнацького віку // Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». – 2022. – Вип. 2. – С. 56–61.

Наукове видання

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ
із циклу:
ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ПОШУК ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

ВИПУСК 12

збірник наукових статей і тез

Друкується в авторській редакції
Верстка І. В. Грубій

Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.

Підписано до друку __.__.2025. Формат 60х84 $^{1}/_{16}$.
Ум. друк. арк. 15,36. Зам. ___. Наклад 100 пр.
Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк офсетний.
Друк ПП Іванюк В. П. 43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 65.
Свідоцтво Держкомінформу України
ВЛн № 31 від 04.02.2004 р.