

**Збірник наукових праць
кафедри психології та соціальної роботи**

***СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ У
ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО
САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ***



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
Факультет педагогіки, психології і професійної освіти
Кафедра психології та соціальної роботи

Кафедральний збірник
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ У
ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО
САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Випуск №16(І)

Вінниця - 2026 р.

УДК 159.9:158:37.03

Рекомендовано до друку на засіданні навчально-методичної комісії
факультету педагогіки, психології і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 3 від 05 лютого 2026 р.)

Збірник наукових праць кафедри психології та соціальної роботи «Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і професійного самоздійснення особистості». Вип. 16. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2026 р. 210 с.

Збірник наукових праць кафедри психології та соціальної роботи «Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і професійного самоздійснення особистості» охоплює дослідження, що висвітлюють сучасні підходи до самореалізації, роль психологічних ресурсів, вплив стресу та емоційної стійкості, а також методи підтримки психологічного благополуччя в професійній діяльності. Окремо розглядаються новітні підходи до самоздійснення в умовах соціальних та психологічних трансформацій.

Збірник корисний для теоретиків і практиків, які працюють у галузях психології, соціальної роботи та освіти. Книга адресована здобувачам вищої освіти, психологам, соціальним працівникам, викладачам і фахівцям післядипломної освіти.

Редакційна колегія:

Прізвище, ім'я, по батькові	Науковий ступінь	Вчене звання	Посада і місце основної роботи
Паламарчук Ольга Миколаївна	д.психол.н.	проф.	зав. каф. психології та соціал. роботи
Візнюк Інесса Миколаївна	д.психол.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Лящ Оксана Павлівна	д.психол.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Чухрій Інна Володимирівна	д.психол.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Шахов Володимир Іванович	д.пед.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Безверхий Олег Станіславович	к.психол.н.	ст. викл.	ст. викл. каф. психології та соц. роботи
Габа Ірина Миколаївна	к.психол.н.	доц.	доц. каф. психології та соц. роботи
Герасименко Ірина Генадіївна	д.пед.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Долинний Сергій Сергійович	д.ф. (PhD)	ст. викл.	ст. викл. каф. психології та соц. роботи
Коломієць Леся Ігорівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Комар Тетяна Олександрівна	к.психол.н.	доц.	проф. каф. психології та соц. роботи
Немаш Лілія Ігорівна		асист.	асист. каф. психології та соц. роботи
Подорожний Вадим Григорович	д.ф. (PhD)	ст. викл.	ст. викл. каф. психології та соц. роботи
Попова Олена Вікторівна	к.філософ.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Саранча Ірина Григорівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Фуштей Оксана Василівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Чорна Олена Миколаївна	к.психол.н.	доц.	доц. каф. психології та соц. роботи
Шульга Галина Борисівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Штифурак Володимир Сергійович	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЇ: СУЧАСНІ ПРАКТИКИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 9

Візнюк Інесса

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АСЕРТИВНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ
В УМОВАХ ВІЙНИ 9

Дамзін Андрій

ПОЗИТИВНА МЕДІАЦІЯ У ТРАНСФОРМАЦІЇ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА
МОТИВАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ 12

Долинна Анна

АМЕРИКАНСЬКІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК РЕСУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ОСВІТИ 16

Ляш Ярослав

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЙОГО ПРОБЛЕМАТИКА У
ЗАРУБІЖНИХ КОНЦЕПЦІЯХ 20

Бондар Олена

ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТА НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ
ЦИВІЛЬНИХ ОСІБ, ЯКІ НАБУЛИ ІНВАЛІДНІСТЬ УНАСЛІДОК ВОЄННИХ ДІЙ
В УКРАЇНІ 23

Вархоляк Діана

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В ОСІБ
ЮНАЦЬКОГО ВІКУ 27

Стадник Марина

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 30

Іванцюс Адомас

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВАКТУАЛІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ 34

Олексюк Валентина

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЮНАЦТВА 37

Новіцька Валентина

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ ЧИННИКІВ ТА ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ
У ОСІБ ПІЗЬНОГО ВІКУ: ШЛЯХИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ 40

Бесараб Анастасія

ПІДХОДИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ РІВНЯ ЕМПАТІЇ ПІДЛІТКІВ 43

Кісар Анастасія

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 46

Левчук Давид

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В ПІДЛІТКІВ 49

Марківської Ірини

ВПЛИВ КОМПЛЕКСНОЇ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ В СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 52

Дериведмідь Михайло

РЕСУРСНІ ТА СТРЕСОГЕННІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВПО У ПРИЙМАЮЧИХ ГРОМАДАХ 56

Подоба Світлана

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 60

Помазан Тетяна

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ 64

Года Олександр

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЩОДО ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ 67

Базисюк Олег

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ СТРЕСУ ТА ЖИТТЄВИХ КРИЗ 70

Яськова Таміла

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 73

Власова Олена

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ДИСТАНЦІЙНИХ МІЖНАРОДНИХ КОМАНДАХ 76

Данчишина Олена

ВПЛИВ ВИСОКОЇ ІНТЕНСИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІШІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЕМПІРИЧНИЙ ПІДХІД 79

Іванюк Іван

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ ОСІБ
ЮНАЦЬКОГО ВІКУ 82

Голензовська Галина

ЕМПІРИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО
ВІКУ ЩОДО РІВНЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ 86

Байда Юлія

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ
РОЗРОБНИКІВ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА
ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМАНДНОЇ РОБОТИ В ІТ-СФЕРІ 91

Невеселюк Богдана

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ВІДХИЛЕННЯМИ У
ПОВЕДІНЦІ 84

Андроненко Тетяна

РОЗБУДОВА РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЖІНОК У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ
ОБСТАВИНАХ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 97

**РОЗДІЛ II. МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ В
КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ 101**

Чорна Богдана

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ 101

Зброжик Іван

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЯ ЧЛЕНІВ СІМЕЙ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ 104

Сметанюк Ангеліна

ТЕОРЕТИЧНОЇ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ У
СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ 109

Пенькова Світлана

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНУ ВТРАТИ 114

Дарія Раловець

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В УМОВАХ ВИСОКОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В БІЗНЕС-ОРГАНІЗАЦІЇ 119

Смирнова Єлизавета

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 122

Зайчук Олександр

ВПЛИВ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА
САМООЦІНКУ УЧНІВ 5 КЛАСІВ 125

Лилак Ольга

ПОНЯТТЯ СТРЕСУ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 127

Стадник Микита

ОБГРУНТУВАННЯ ЗАСОБІВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ОСІБ
ЮНАЦЬКОГО ВІКУ 130

Андросович Данило

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У МОЛОДІ 134

Наумова Ольга

АНАЛІЗ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ 138

Нікіфорова Софія

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ 141

Школяр Анастасія

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 145

Вечірко Катерина

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ
ВІЙНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 148

Кошай Адріана

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В
УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ 151

Глухманюк Олександра

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
В ПЕРІОД НЕВИЗНАЧЕНОСТІ 154

Бєлова Діана

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ОСІБ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО
ВІКУ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ 157

Шевченко Олександр

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
РЕСПОНДЕНТІВ ЗА МЕТОДИКОЮ Д. ГОУЛМАНА ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ 161

Самойленко Олеся

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 171

Ткаченко Ольга

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ТА КІЛЬКІСНО-ЯКІСНИЙ АНАЛІЗ ДАНИХ ПРО
КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ ЮНАКІВ 174

Антоненко Валерія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В
УМОВАХ СУЧАСНИХ 177

Шевчук Христина

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПСИХОТЕХНІК У ПОДОЛАННІ ШКІЛЬНОЇ
ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 181

Наталія Синюшко

ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ 184

Кудланова Анна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ 188

Захарчук Діана

РОЛЬ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ЦІННОСТЕЙ
СУЧАСНИХ ЮНАКІВ 193

Лукашенко Юрій

КЛІНІЧНИЙ ПЕРЕБІГ ТРАВМ ХРЕБТА І СПИННОГО МОЗКУ 195

Долинний Сергій

ТРЕНІНГ ЗАКЛАДАННЯ БАЗОВИХ АНТИКОНФЛІКТНИХ НАВИЧОК У
ЗДОБУВАЧІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 198

РОЗДІЛ І

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЇ: СУЧАСНІ ПРАКТИКИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АСЕРТИВНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Візнюк Інесса

Сучасні умови війни створюють складне соціально-емоційне середовище для молоді, особливо обдарованої, яка поєднує високий потенціал із підвищеною чутливістю до стресу. Невизначеність, тривога та втрата безпеки негативно впливають на психоемоційний стан, гальмуючи особистісний розвиток і навчальні досягнення. Актуальність дослідження нейропсихологічних чинників асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни зумовлена потребою збереження психічного здоров'я, розвитку стійкості й лідерського потенціалу. Емоційно-вольова сфера виступає основою адаптивної поведінки, зокрема асертивності, і визначає здатність до саморегуляції та ефективного подолання стресу. Її функціонування забезпечується взаємодією лімбічної системи, лобних відділів мозку й нейромедіаторних механізмів, що впливають на мотивацію, емоційну стабільність і соціальну адаптацію обдарованої особистості [1–3].

Метою дослідження є обґрунтування нейропсихологічних чинників асертивності та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни.

В умовах тривалого воєнного стресу активація адаптивних механізмів (зокрема гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, ГГНВ) може мати як захисний, так і деструктивний ефект. Надмірне навантаження нервової системи спричиняє емоційне виснаження, психосоматичні порушення й зниження здатності до саморегуляції. Дослідження емоційно-вольової сфери в нейропсихологічному контексті є фундаментальним для розробки стратегій підтримки психічного здоров'я обдарованої молоді, розвитку її асертивності, стресостійкості та самозбереження [2, с. 719].

Асертивна поведінка – це здатність до впевненого й конструктивного самовираження без порушення прав інших, що сприяє адаптації в кризових умовах,

збереженню внутрішнього балансу та формуванню здорових взаємин. Саморозвиток виступає важливою умовою реалізації потенціалу обдарованої молоді в умовах нестабільності [1, с. 14].

Нейропсихологічні чинники, такі як рівень емоційної регуляції, особливості когнітивної сфери, тип нервової системи, визначають здатність особистості до асертивної взаємодії, стресостійкості та самозбереження. Їх вивчення поглиблює розуміння механізмів адаптації та сприяє створенню ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки. Виявлено гендерні відмінності: чоловіки менш схильні до соматичних і депресивних проявів, тоді як жінки демонструють вищу емоційну чутливість і вразливість до стресу [3, с. 618].

У дослідженні, проведеному на вибірці з 210 респондентів педагогічного та медичного університетів м. Вінниця (17–22 років), використано комплекс психодіагностичних методик (PHQ-9, Гіссенський опитувальник, MMPI-2, «PS-статус») і статистичний аналіз (SPSS/22). Встановлено, що високі рівні адаптивності, емоційної стійкості й саморегуляції сприяють збереженню психічного та фізичного здоров'я, тоді як хронічний стрес зумовлює підвищення психосоматичного навантаження. Студенти демонструють ознаки емоційного виснаження ($r = 72,96$) та психосоматичну напругу через академічні та соціальні чинники ($r = 69,87$). Асертивність виявлено як базовий психологічний ресурс, що забезпечує самозбереження, стресостійкість і внутрішній баланс у кризових умовах.

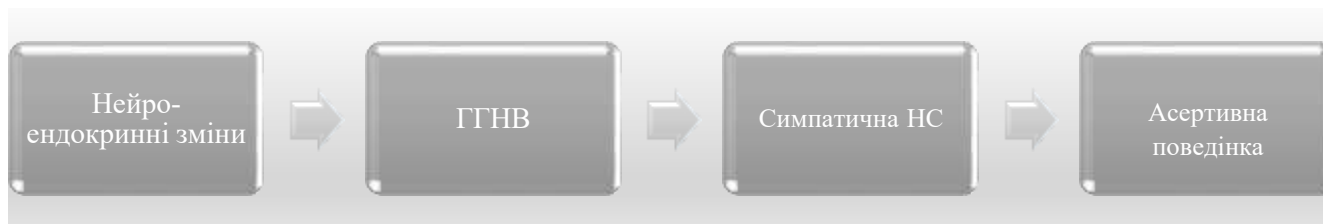


Рис.1. Модель нейропсихологічної реакції на стрес

В умовах війни обдарована молодь із високою когнітивною активністю та емоційною чутливістю є особливо вразливою до стресу. Гендерні відмінності проявляються у вищій тривожності дівчат і більшій фізичній стійкості юнаків. Асертивна

поведінка, що поєднує впевненість і самоповагу без агресії, виступає ключовим ресурсом адаптації, сприяючи емоційній регуляції та зниженню рівня стресу. Нейропсихологічно асертивність пов'язана з активацією префронтальних зон мозку, які контролюють емоції та прийняття рішень, що позитивно впливає на психосоматичний баланс і стабільність нервової системи. Саморозвиток як внутрішня мотивація вдосконалення підтримує нейропластичність, гнучкість мислення й здатність долати труднощі. Поєднання асертивності та саморозвитку формує адаптивну модель реагування, знижує ризик психосоматичних порушень і сприяє гармонійному розвитку особистості [3, с. 620].

Психолого-педагогічна підтримка має бути спрямована на розвиток емоційної стійкості, соціальної компетентності та асертивності через програми профілактики, тренінги й психологічну допомогу. Дослідження нейропсихологічних механізмів адаптації та саморегуляції є важливою умовою збереження психічного здоров'я і реалізації потенціалу обдарованої молоді в умовах війни. Рекомендовано запровадження тренінгових програм розвитку асертивності, емоційної грамотності та профілактики психосоматичних розладів у молодіжному середовищі.

Таким чином, під час війни обдарована молодь переживає високий рівень стресу, що потребує розвитку асертивності та саморозвитку як психологічних ресурсів стійкості. Нейропсихологічні механізми, зокрема робота лімбічної системи й префронтальних зон мозку, забезпечують емоційну регуляцію та адаптивну поведінку. Розвиток цих якостей сприяє збереженню психічного здоров'я й реалізації потенціалу молоді в умовах невизначеності.

Список використаних джерел

1. Візнюк І. М., Долинна А. С., Долинний С. С. Нейропсихологічні чинники асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни. Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни: матеріали XX науково-практичного семінару, 12 листопада 2025 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. С. 13–17.
2. Кокун О.М., Візнюк І.М., Пайкуш М.А., Долинний С.С., Ордатій Н.М., Карімулін Р.Ф. Психічне здоров'я волонтерів: походження психосоматичних розладів при посттравматичному стресовому розладі. *Медицина невідкладної допомоги*, 2024. №20(8). С. 717–724.
3. Максименко С., Візнюк І., Пайкуш М., Долинний С., Драчук М. та Карімулін Р. Нейропсихологічна допомога пацієнтам з травмами спинного мозку: шлях до комплексного одужання. *Медицина невідкладної допомоги*, 2025. №21 (6). С. 612–620. <https://surl.li/fhgzzx>

ПОЗИТИВНА МЕДІАЦІЯ У ТРАНСФОРМАЦІЇ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА МОТИВАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ

Дамзін Андрій

В умовах сучасної України конфлікти в соціальному, професійному та політичному середовищі є не лише поширеним явищем, а й потенційним джерелом змін. У сучасному суспільстві конфлікти є невід'ємною частиною міжособистісної, професійної та соціальної взаємодії. Зростання напруги в колективах, сім'ях та організаціях вимагає ефективних інструментів для конструктивного вирішення суперечностей. Позитивна медіація, як гуманістичний підхід до врегулювання конфліктів, набуває особливого значення в контексті формування адаптивних стилів поведінки та мотиваційних установок, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, довіри та співпраці. Актуальність теми зумовлена потребою в інтеграції медіаційних практик у освітнє, корпоративне та соціальне середовище з метою гармонізації взаємин і підвищення психологічної стійкості особистості.

Успішна медіація передбачає не лише наявність нейтрального посередника, а й активну участь сторін у процесі врегулювання конфлікту. Вирішальним чинником у цьому є психологічна мотивація учасників конфлікту, яка визначає їхню готовність до діалогу, відкритості та співпраці. Як свідчать дослідження А. Haridas, К. Flanagan і Е. Runde, стиль співпраці є найбільш ефективним у конфліктному середовищі, оскільки базується на високому рівні наполегливості та кооперативності. Він передбачає об'єднання ідей, спільне вирішення проблеми та прагнення до взаємного задоволення інтересів [1–3].

Метою дослідження є визначення ролі позитивної медіації у трансформації стилів конфліктної поведінки та мотиваційних стратегій особистості, а також обґрунтування її ефективності як інструменту розвитку конструктивної взаємодії в умовах соціальної напруги.

Дослідження в освітньому середовищі підтверджують, що після навчання навичкам управління конфліктами вчителі, батьки та учні демонстрували не лише кращі

результати у вирішенні суперечок, а й зростання самооцінки, впевненості та здатності до конструктивного діалогу, що свідчить про мотивацію до розвитку, саморефлексії та співпраці як умови ефективної медіації. Саме тому, психологічна мотивація учасників конфлікту щодо прагнення до співпраці, розуміння та спільного вирішення проблем, є пріоритетним фактором успішної медіації. Вона визначає не лише стиль поведінки в конфлікті, а й глибину залучення сторін у процес пошуку рішення, що робить медіацію не просто технікою, а трансформаційним інструментом соціальної взаємодії.

Для визначення психологічної мотивації учасників конфлікту було використано три валідні методики: опитувальник Томаса-Кілмана (TKI) для виявлення стилю поведінки в конфлікті, шкалу мотивації до досягнення (AMS) для оцінки прагнення до самоствердження та домінування, а також методику «Конфліктологічний профіль особистості» О. Кухти, що дозволяє оцінити емоційно-вольові характеристики та мотивацію до збереження стосунків. Збір емпіричних даних здійснювався шляхом анкетування та тестування в аудиторних умовах за добровільною згодою учасників, а також через психологічне інтерв'ювання частини вибірки (близько 100 осіб) для глибшого аналізу мотиваційних установок. Обробка результатів проводилася з використанням статистичного пакету SPSS, що дозволило здійснити порівняльний аналіз між факультетами, віковими групами та рівнями тривожності.

Очікуваними результатами дослідження було виявлення домінуючих мотиваційних моделей поведінки в конфлікті серед студентської молоді, встановлення зв'язку між клінічними показниками та стилем реагування на конфлікт, а також формування практичних рекомендацій щодо впровадження медіаційних практик у студентському середовищі.

Пілотажне дослідження психологічної мотивації учасників конфлікту під час сутички інтересів серед здобувачів освіти ВДПУ проведено з метою виявлення особливостей їхньої мотивації в конфліктних ситуаціях та клінічно значущих показників, що впливають на стиль поведінки в умовах зіткнення інтересів.

В межах пілотажного дослідження було сформовано репрезентативну вибірку, що охоплювала 1000 здобувачів освіти Вінницького державного педагогічного університету віком від 18 до 30 років, серед яких приблизно 60% становили жінки та 40% – чоловіки, що забезпечило гендерний баланс. До вибірки увійшли студенти різних освітніх рівнів (бакалаври, магістри, аспіранти) з п'яти факультетів: педагогічного, філологічного, природничо-географічного, мистецького та історичного. У дослідженні враховувалися клінічно значущі психологічні показники, зокрема рівень тривожності (реактивної та особистісної), емоційна стабільність, схильність до агресії або уникнення, рівень саморегуляції, стресостійкість і психосоматичні реакції в умовах конфлікту.

Таблиця 1

Результати опитування щодо стилів поведінки в конфлікті та мотиваційних установок (n = 1000)

Стиль поведінки в конфлікті	Кількість респондентів	% від загальної вибірки	Домінуюча мотивація
1	2	3	4
Конкуренція	180	18%	Самоствердження, контроль, захист позиції
Співпраця	260	26%	Взаєморозуміння, пошук спільного рішення
Компроміс	220	22%	Баланс інтересів, прагнення до рівноваги
Пристосування	160	16%	Збереження стосунків, уникнення конфронтації
Уникнення	180	18%	Страх конфлікту, емоційне дистанціювання

За результатами пілотажного дослідження серед 1000 здобувачів освіти ВДПУ було встановлено, що найбільш поширеним стилем поведінки в конфлікті є співпраця (26%), що свідчить про високу мотивацію до взаєморозуміння та пошуку спільного рішення. Компроміс обрали 22% респондентів, демонструючи прагнення до балансу інтересів. Стили конкуренції та уникнення виявилися однаково поширеними (по 18%), що вказує на часткову мотивацію до домінування або емоційного дистанціювання. Пристосування

обрали 16% учасників, переважно з мотивацією збереження стосунків. Аналіз клінічних показників показав, що стиль співпраці корелює з високою емоційною стабільністю та низьким рівнем тривожності, тоді як конкуренція – з прагненням до самоствердження та контролю. Отримані дані дозволяють сформулювати уявлення про мотиваційні моделі поведінки студентської молоді в конфліктних ситуаціях і є основою для розробки медіаційних програм у закладах освіти.

Саме тому, конфлікт у будь-якій організації – це не лише неминуче явище, а й потенційна загроза для досягнення її цілей та ефективності. Якщо конфлікт не врегульований належним чином, він може призвести до зниження мотивації працівників, емоційного вигорання, прогулянь, звільнень та загального падіння продуктивності. Проте, як свідчать дослідження В. Ауоко, Р. Садрі та ін., конфлікт може стати джерелом інновацій, розвитку та зміцнення міжособистісних зв'язків з-за умови, що його врегулювання базується на усвідомленій психологічній мотивації учасників.

Таким чином, психологічна мотивація, тобто внутрішні установки, цінності, емоційна зрілість, рівень відповідальності та готовність до співпраці, визначає, як особа реагуватиме на конфлікт. Людина, яка мотивована на збереження стосунків, розвиток команди або досягнення спільного результату, буде схильна до конструктивної поведінки, відкритого діалогу та участі в медіації. Натомість мотивація, заснована на уникненні відповідальності, страху перед конфронтацією або прагненні до домінування, ускладнює процес посередництва.

Список використаних джерел

1. Karamushka L. M., Kredentser O. V., Tereshchenko K. V., Lahodzinska V. I., Ivkin V. M., Kovalchuk O. S. *Metodyky doslidzhennia psykichnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii: psykhologichnyi praktykum*. Edited by L. M. Karamushka. Kyiv: Instytut psykhologhii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2023. 76 p.
2. Vizniuk I., Dolynnyi S. Vnutrishnia konfliktnist pry psykhosomatychnykh rozladakh u pedahohiv. *In The 6th International scientific and practical conference «Modern science: innovations and prospects»* (March 6–8, 2022). SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. 276 p. (p. 141)
3. Візнюк І., Долинний С., Рабецька Н., Ладиченко Т., Загребельна Н. Формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціально-економічної сфери. *Amazonia Investiga*, 2023. №12 (67). № 19–29.

АМЕРИКАНСЬКІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК РЕСУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Долинна Анна

Сучасна система професійної підготовки фахівців психологічного профілю в Україні перебуває в процесі трансформації, що зумовлено як внутрішніми потребами суспільства, так і глобальними тенденціями в освіті. В умовах євроінтеграції та постійних соціальних викликів, зокрема, війни, зростання кількості психологічних травм, кризи ідентичності та ментального здоров'я, зростає потреба у якісній, практично орієнтованій та науково обґрунтованій підготовці майбутніх психологів. У цьому контексті особливої цінності набуває досвід США, де сформувалися ефективні моделі професійної підготовки психологів, орієнтовані на гармонійне поєднання теорії, наукових досліджень і практики.

Американські моделі підготовки, такі як *scientist-practitioner model* (Баулдерська модель), *practitioner-scholar model* (Вейлська модель), *clinical scientist model* та компетентнісно орієнтовані моделі, дозволяють забезпечити цілісну, структуровану і гнучку освітню траєкторію для майбутніх фахівців. Зазначені моделі акцентують увагу не лише на формуванні теоретичних знань, але й на розвиткові практичних навичок та дослідницьких компетентностей, що особливо актуально в умовах сучасної української реальності. Їх аналіз та адаптація можуть слугувати потужним ресурсом для модернізації української освітньої системи, зокрема у сфері підготовки психологів, і сприяти підвищенню якості надання психологічної допомоги на всіх рівнях [1–3].

Метою тези є обґрунтування американських моделей професійної підготовки фахівців психологічного профілю як ресурсу модернізації української освіти.

Тематика американських моделей професійної підготовки психологів знайшла своє відображення у працях як зарубіжних, так і українських науковців. Серед ключових постатей, які формували концепцію *scientist-practitioner model*,

варто згадати Девіда Шакоуа (David Shakow), який у 1949 році під час Баулдерської конференції заклав основу цієї моделі. Згодом розвиток отримала practitioner-scholar model, яку розвивали такі дослідники, як Р. Петерсон, Д. Петерсон та Дж. Абрамс. Вони акцентували увагу на практичній спрямованості підготовки фахівців. У вітчизняному науковому просторі питання інтеграції американського досвіду в українську освітню систему розглядали О. Стойка, О. Затворнюк, Н. Мосол, які аналізували як зміст, так і форми організації підготовки психологів у США з метою адаптації цих підходів до українських реалій (рис.1, табл. 1).



Рис. 1. Американські моделі професійної підготовки психологів

Усі чотири моделі мають практичну цінність і можуть бути поетапно інтегровані в українську освітню систему залежно від рівня навчання, мети програми та профілю ЗВО. Їхнє поєднання та адаптація допоможуть не лише модернізувати підготовку психологів, а й підвищити якість психологічної допомоги у воєнний і післявоєнний період.

Таблиця 1

Переваги та можливості адаптації американських моделей професійної підготовки психологів в українській системі освіти

Назва моделі	Короткий опис	Основні характеристики	Переваги	Можливість адаптації в Україні
1	2	3	4	5
Scientist–Practitioner Model (Баулдерська модель)	Створена у 1949 році на конференції в м. Боулдер, США. Поєднує наукові дослідження і клінічну практику	Випускники, дослідники, практики	Розвиває критичне мислення	Може бути впроваджена у провідних університетах з науковими школами та магістратурою, аспірантурою
		Орієнтація на доказову практику	Стимулює інтеграцію теорії та практики	
		Обов’язкова участь у дослідженнях	Готує до наукової кар’єри	
Practitioner–Scholar Model (Бейлська модель)	Розроблена у 1973 році в м. Вейл. Акцент на підготовку практиків з меншим фокусом на наукову діяльність	Підготовка спрямована переважно на практику	Більше практики	Підходить для практико-орієнтованих освітніх програм у педагогічних університетах або коледжах
		Замість PhD надається PsyD	Актуальна для майбутніх консультантів, шкільних та клінічних психологів	
		Менше акценту на дослідження		
Clinical Scientist Model	Орієнтована переважно на академічну кар’єру та дослідження. Вимагає високих наукових стандартів	Глибоке занурення в експериментальну психологію	Високий рівень наукової підготовки	Частково придатна для НАН України, профільних НДІ або дослідницьких центрів
		Орієнтація на новаторські підходи	Формує експертів у галузі психологічних досліджень	
Competency-Based Model	Сучасний підхід, що фокусується на розвитку конкретних професійних компетентностей і етичних стандартів	Чітко окреслені компетентності (клінічні, етичні, дослідницькі тощо)	Зрозумілі цілі навчання і персоналізація освіти	Може бути впроваджена в рамках реформи ЗВО та при акредитації програм згідно з ESG-стандартами
		Регулярна оцінка прогресу та гнучка структура	Відповідає потребам сучасного ринку праці	

Модель Scientist–Practitioner (Баулдерська) поєднує наукову і практичну підготовку психологів. Випускники повинні не лише працювати з клієнтами, а й володіти навичками дослідження. Такий підхід формує критичне мислення та орієнтує на доказову практику. В Україні цю модель доцільно застосовувати у магістратурах, аспірантурі та наукових установах [1, 3].

Модель Practitioner–Scholar (Бейлська) орієнтована передусім на практику, з меншим акцентом на дослідження. Її мета – підготувати фахівців для роботи у школах, клініках, соціальних службах. Вона добре підходить для педагогічних і медичних університетів в Україні [2, 3].

Clinical Scientist Model має чітко академічну спрямованість і готує науковців у сфері психології. Підходить для вузькопрофільних програм, де головним є проведення досліджень і розробка нових методик. В українських умовах модель може реалізовуватись у НАН України або на базі дослідницьких центрів [1, 2].

Competency-Based Model – сучасний підхід, орієнтований на формування конкретних професійних компетентностей. Така модель є гнучкою, адаптивною і відповідає європейським стандартам освіти. В Україні вона вже частково впроваджується в рамках освітньої реформи [2, 3].

Таким чином, вивчення та адаптація американських моделей професійної підготовки фахівців психологічного профілю є не лише доцільною, а й необхідною умовою для підвищення ефективності вітчизняної освіти, що відкриває нові можливості для формування конкурентоспроможних спеціалістів, здатних якісно реагувати на сучасні виклики, що постають перед українським суспільством.

Список використаних джерел

1. American Federation of Teachers. Vplyv travmy, yii proiavy u povedintsi ta navchanni: shcho potribno znaty vchyteliu. PON.org.ua, 2023. Retrieved from <https://surl.it/fhhnd>
2. Office of Superintendent of Public Instruction. Vprovadzhennia sotsialno-emotsiinoho navchannia u shtati Vashynhton. OSPI Washington SEL Implementation Brief, 2023. №12. P. 1–12. Retrieved from <https://surl.li/xtxzrz>
3. Vizniuk I. M., Dolynyny S. S., Volohata K. M., Romashchuk O. I. International charity and cooperation projects regarding the organization of volunteer posttraumatic growth programs. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. DOI:10.52058/2786-6025-2024-1(29)-391-399

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЙОГО ПРОБЛЕМАТИКА У ЗАРУБІЖНИХ КОНЦЕПЦІЯХ

Ляш Ярослав

Емоційне вигорання є складним психологічним явищем, яке привертає значну увагу дослідників, особливо у зв'язку з вивченням стресових умов праці, міжособистісних взаємин та інших життєвих ситуацій, що вимагають емоційної та фізичної віддачі. За останні десятиліття цей феномен став об'єктом численних наукових досліджень не лише в рамках психології, а й у суміжних галузях, таких як соціологія, педагогіка, медицина та менеджмент. Емоційне вигорання впливає на різні аспекти життя, включаючи трудову діяльність, батьківство, догляд за літніми родичами та виконання інших важливих соціальних обов'язків.

Початково проблема вигорання переважно стосувалася працівників допоміжних професій, таких як медики, психологи, соціальні працівники та освітяни, наразі значно розширилася. Сьогодні цей феномен охоплює й інші аспекти життя, включаючи батьківство та особисті стосунки. Він свідчить про те, що емоційне вигорання є не лише професійною проблемою, а й складним соціальним явищем, яке впливає на загальний добробут людини. У сучасній психології цьому явищу присвячено чимало наукових досліджень. Серед учених, які вивчали цю проблему, можна виділити О. Вавринів, С. Джексона, Р. Лазаруса, А. Литвина, Л. Карамушку, З. Кісіля, З. Ковальчук, І. Ковалю, М. Ковалю, М. Козяр, К. Маслач, Л. Матвієнко, Е. Михлюк, Л. Руденко, С. Стельмаха, Р. Яремка, Т. Яценка та ін. [1–4].

Метою тези є обґрунтування синдрому емоційного вигорання та його проблематика у зарубіжних концепціях.

Сучасні науковці пропонують декілька моделей емоційного вигорання [2, 3]:

1. *Однофакторна модель* (А. Пайнс і Е. Аронсон) описує вигорання як стан виснаження фізичних, емоційних і психічних ресурсів, що виникає в результаті

тривалого перебування у стресових умовах. Тут головним компонентом є саме виснаження, а інші наслідки – вторинні [3].

2. *Двофакторна модель* (Д. В. Дірендонк і В. Б. Шауфелі) розглядає вигорання як комбінацію виснаження (афективний компонент) та деперсоналізації (когнітивний компонент). Основною причиною виступає дисбаланс між професійними очікуваннями та реальними вимогами роботи [1].

3. *Трьохфакторна модель* (К. Масlach і С. Джексон) включає три складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень [2].

4. *Чотирьохфакторна модель* (Б. Пельман і Е. Гартман) доповнює попередню модель додатковим аспектом деперсоналізації стосовно професійної діяльності та її суб'єктів, при цьому акцентуючи увагу на фізичному та психологічному дискомфорті.

Дослідники Д. Міллер і М. Мелок виокремлюють чотири етапи розвитку синдрому вигорання: ентузіазм, застій, фрустрація та апатія [4]. На стадії *ентузіазму* працівник активно прагне досягнень, але створює нереалістичні очікування. На етапі *застою* очікування приходять у відповідність із реальністю, однак це супроводжується формуванням критичного ставлення до професії. *Фрустрація* характеризується виникненням сумнівів у власній професійній компетентності, що супроводжується зниженням рівня толерантності та здатності до співчуття. У відповідь на це формується захисний механізм, що проявляється через обмеження професійних контактів. *Апатія* стає своєрідним засобом пристосування до хронічного стресу, який з часом призводить до розвитку байдужості та депресивних станів.

Б. Пельман та Е. Гартман окреслили три основні складові емоційного вигорання [3]:

1. *Емоційне виснаження*, що проявляється в виникненні почуття постійного емоційного напруження і виснаження внутрішніх ресурсів для емоційного реагування.

2. *Деперсоналізація*, яка асоціюється з формуванням байдужого або навіть негативного ставлення до людей, що звертаються за допомогою чи підтримкою. Взаємодія з ними набуває формального та відчуженого характеру, а негативні

установки, що спочатку можуть бути прихованими, поступово стають явними і навіть перейдуть у відкритий конфлікт.

3. *Зниження професійної ефективності*, яке виявляється у відчутті незадоволеності власною діяльністю, зниженні самооцінки та формуванні негативного сприйняття себе не лише як фахівця, а й як особистості.

Емоційне вигорання являє собою складний багатовимірний феномен, що включає фізичне, емоційне та когнітивне виснаження разом із порушенням професійної ідентичності та міжособистісної взаємодії. Аналіз наукових джерел показує, що цей синдром не має єдиного визначення - його структура й динаміка залежать від обраного теоретичного підходу, специфіки професійної діяльності та індивідуальних особливостей особистості. Класичні моделі (А. Пайнс і Е. Аронсон; Д. Дірендонк і В. Шауфелі; К. Масlach і С. Джексон; Б. Пельман і Е. Гартман) демонструють, як еволюціонувало розуміння цього явища: від зосередження лише на емоційному виснаженні до багатовимірного підходу, який враховує психологічне, соціальне та професійне виснаження особистості. Науковці надають особливого значення зв'язку між умовами роботи, очікуваннями працівника та його психологічними ресурсами.

Дослідження свідчать, що емоційне вигорання має не тільки професійний, а й загальнолюдський характер і може виявлятися у будь-якій сфері життя – трудовій, сімейній, під час догляду за рідними, у педагогічній чи волонтерській діяльності. Його наслідки виходять за межі особистісного рівня, впливаючи на якість соціальної взаємодії, життєвий комфорт і психологічну атмосферу в колективах.

Список використаних джерел

1. Maslach C., Leiter M. P., Schaufeli S. The Maslach Burnout Inventory Is Not a Measure of Burnout. Work. 2024. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38759089>
2. Miller M., Melch M. Stages of Burnout Development among Health Professionals. AIDS Care. 1996. Vol. 8. №3. Pp. 215–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540129650125772>
3. Pines M., Aronson E. The Burnout Measure, Short Version. Cognitive Science & Research. 2005. Retrieved from <https://cris.bgu.ac.il/en/publications/the-burnout-measure-short-version>
4. Schaufeli W. B., De Witte H., Hakanen J. J., Kaltainen J., Kok R. How to Assess Severe Burnout? Cut-off Points for the Burnout Assessment Tool (BAT) Based on Three European Samples. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health. 2023. Vol. 49. № 4. Pp. 293–302. DOI: <https://doi.org/10.5271/sjweh.4081>

ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТА НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЦИВІЛЬНИХ ОСІБ, ЯКІ НАБУЛИ ІНВАЛІДНІСТЬ УНАСЛІДОК ВОЄННИХ ДІЙ В УКРАЇНІ

Бондар Олена

Проблема соціальної реабілітації цивільних осіб, які набули інвалідність унаслідок воєнних дій, набуває особливої актуальності в сучасних умовах збройної агресії проти України. Зростання кількості постраждалих серед мирного населення вимагає переосмислення теоретико-правових засад та пошуку нових підходів до організації комплексної реабілітації, яка має охоплювати медичний, психологічний, соціально-економічний та правовий виміри. Попри наявність законодавчої бази та міжнародних зобов'язань України, практика свідчить про суттєві прогалини у забезпеченні доступності послуг, відсутність належної координації між інституціями, а також недостатній рівень адаптації існуючих механізмів до потреб цивільних з інвалідністю. Це зумовлює потребу у ґрунтовному теоретичному аналізі та удосконаленні нормативно-правового регулювання з метою формування ефективної системи соціальної реабілітації, що відповідатиме сучасним викликам та сприятиме інтеграції осіб з інвалідністю у суспільство.

Метою публікації є здійснення теоретико-правового аналізу соціальної реабілітації цивільних осіб, які набули інвалідність унаслідок воєнних дій в Україні, з урахуванням сучасних міжнародних стандартів та національних нормативно-правових актів.

У правовому полі України соціальна реабілітація виокремлюється як частина загального поняття реабілітації осіб з інвалідністю. Згідно із Законом України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [2], реабілітація розглядається як «система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на відновлення й компенсацію порушених або втрачених функцій організму» з метою досягнення соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації й інтеграції в суспільство

Соціальна реабілітація, як окремий компонент, визначається як «система

заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації, соціально-побутової адаптації та забезпечення засобами реабілітації. Традиційно поняття «реабілітація» розглядалося у тісному зв'язку з медициною. Відповідно до цього підходу, соціальна реабілітація є продовженням медичної реабілітації, коли після відновлення фізичних функцій акцент робиться на адаптації до життя у суспільстві.

М. Сперанський [3] визначав соціальну реабілітацію як систему заходів, спрямованих на відновлення здатності особи виконувати соціальні функції, втрачені внаслідок захворювання або травми.

Ключовими складовими соціальної реабілітації є (рис. 1):

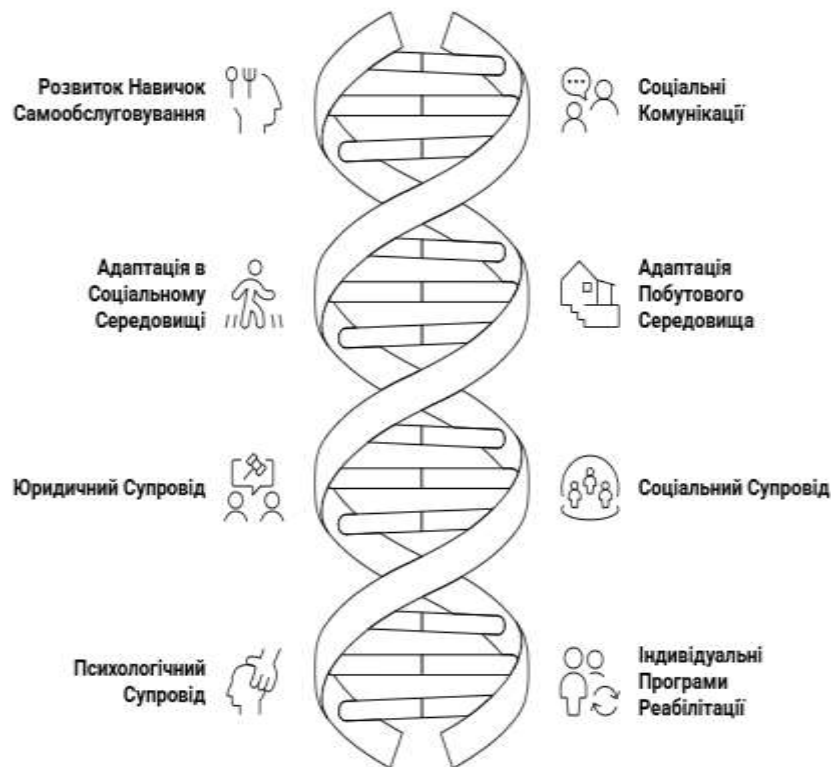


Рис. 1. Складові соціальної реабілітації

Соціальна реабілітація є складним та багатогранним процесом, який вимагає комплексного підходу та врахування індивідуальних потреб кожної людини. Розвиток навичок самообслуговування, соціальних комунікацій та адаптації,

адаптація побутового середовища, забезпечення юридичного, соціального та психологічного супроводу, а також використання індивідуальних програм реабілітації є ключовими складовими успішної соціальної реабілітації. Забезпечення доступу до якісних та ефективних реабілітаційних послуг є важливим завданням для суспільства, оскільки це сприяє покращенню якості життя людей, які потребують підтримки, та їх успішній інтеграції в суспільство.

Соціальна реабілітація осіб, які зазнали інвалідності внаслідок війни, охоплює різні види діяльності, що спрямовані на всебічне відновлення особистості, її здатності функціонувати у соціумі та реалізовувати основні права. Вона передбачає створення умов для самостійного життя, соціальної інтеграції та активної участі у громаді. Особливість умов воєнних дій полягає у багатофакторності проблем: поєднанні фізичних травм, психологічних наслідків, втрати житла та роботи, руйнування соціальних зв'язків. Саме тому кожен вид соціальної реабілітації набуває особливого значення (рис. 2) [1].



Рис. 2. Спектр реабілітації: від фізичного до соціального відновлення

Таким чином, види соціальної реабілітації в умовах воєнних дій відзначаються розширеною спрямованістю: вони поєднують класичні підходи з інноваційними формами допомоги, орієнтованими на нові виклики війни —

масовість травм, психологічну кризу, вимушене переселення та соціально-економічну нестабільність.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що соціальна реабілітація цивільних осіб, які набули інвалідність унаслідок воєнних дій, є багатовимірним і складним процесом, що охоплює медичний, психологічний, соціально-економічний та правовий компоненти. Соціальна реабілітація осіб, які зазнали інвалідності внаслідок війни, потребує комплексного підходу з урахуванням нових викликів: масовості травм, високого рівня психологічних розладів, проблем вимушеного переселення, втрати соціальних зв'язків і економічної нестабільності. Вирішення цих питань можливе шляхом поєднання традиційних механізмів підтримки з інноваційними формами роботи, зокрема використанням дистанційних технологій, розвитку груп самодопомоги, розширення спектра послуг у громадах.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці практичних моделей організації соціальної реабілітації для цивільних осіб з інвалідністю, що враховуватимуть специфіку воєнного та післявоєнного контексту. Доцільним є також вивчення ефективності вже реалізованих програм та аналіз міжнародного досвіду з метою його адаптації до українських реалій.

Список використаних джерел

1. Горбунова В., Савиченко О., Тичина І., Портницька Н. Методичний посібник для соціальних працівників: Посилення спроможності соціальних працівників здійснювати психосоціальну підтримку ветеранів та їх сімей з питань психічного здоров'я. Вид. 2-ге, оновлене та доповнене. 2024. 112 с.
2. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України № 2961-IV, поточна редакція 04.04.2025 р. Верховна Рада України. URL: <https://surl.li/xsupdu>
3. Сперанський М.М. Основи медико-соціальної реабілітації: навч. посіб. Київ: Здоров'я, 2008. 312 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Вархоляк Діана

Розвиток стресостійкості у юнацькому віці є особливо важливим в умовах сучасних соціальних і психологічних викликів. Молодь стикається з високим навчальним навантаженням, інформаційним тиском, невизначеністю майбутнього та соціальною нестабільністю, що підвищує ризик емоційного виснаження та дезадаптації. Юнацький вік є сензитивним періодом формування психологічних механізмів саморегуляції, що визначають здатність протистояти стресу в дорослому житті. Рівень стресостійкості безпосередньо впливає на успішність навчання, міжособистісну взаємодію та психічне здоров'я.

Дослідження психологічних особливостей розвитку стресостійкості сприяє розумінню механізмів адаптації та розробці ефективних психологічних програм підтримки молоді, що відповідає сучасним пріоритетам у сфері збереження психічного здоров'я. Сучасні наукові дослідження (Н. Бардин, Ю. Жидецький, Ю. Кіржецький, О. Іванова, М. Кудінова, І. Марціновська) показали, що стресостійкість охоплює кілька взаємопов'язаних аспектів: особливості функціонування нервової системи, здатність до аналітичного мислення, контроль емоцій, вибір ефективних поведінкових стратегій і наявність соціальної підтримки.

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості розвитку стресостійкості у студентів юнацького віку та визначити шляхи підвищення їхньої здатності долати стресові ситуації.

Сучасне життя створює численні стресові чинники для молоді: надлишок інформації, високі соціальні вимоги, навчальні навантаження та труднощі у спілкуванні. Розвиток стресостійкості було вивчено у студентів перших і других курсів (у ВНПУ ім. Михайла Коцюбинського), оскільки цей період є важливим для формування психологічних захисних механізмів.

Дослідження було спрямоване на виявлення шляхів підвищення здатності студентів ефективно долати зазначені труднощі. До вибірки опитуваних було залучено 87 студентів. Для оцінки рівня стресостійкості було застосовано кілька психодіагностичних методик (тест стресостійкості С.Мадді; опитувальник «Стресостійкість і соціальна адаптація» Холмса і Раге; тест «Психологічна стійкість особистості» О. Кокуна). Результати дозволили виокремити три типи реакцій на стрес:

- перший тип (приблизно 43%) – висока адаптивність, уміння аналізувати ситуацію, брати відповідальність за власні дії та гнучко змінювати поведінку;
- другий тип (близько 32%) – емоційна реактивність, імпульсивність або схильність до уникання проблем;
- третій тип (приблизно 26%) – непослідовність поведінки, схильність до сумнівів і труднощі у прогнозуванні наслідків власних дій.

На основі отриманих даних було розроблено програму розвитку стресостійкості, що складалася з восьми занять, спрямованих на роботу з різними аспектами: регуляцією емоцій, формуванням ефективних поведінкових стратегій, розвитком гнучкості мислення та зміцненням соціальних зв'язків.

Особливу увагу ми приділили метакогнітивним навичкам – вмінню усвідомлювати свої думки й емоції, аналізувати свої реакції, продумувати наслідки. Заняття включали рольові ігри, техніки роботи з тілом, практики уважності, аналіз ситуацій з життя. Отримані результати свідчать про високу ефективність запровадженої програми, яка сприяла формуванню в учасників збалансованої емоційної регуляції, розвитку рефлексивних умінь і підвищенню рівня особистісної стійкості. Статистично підтверджене зниження тривожності та зростання впевненості у собі демонструють позитивну динаміку психоемоційного стану студентів. Учасники, за власними відгуками, усвідомили важливість саморефлексії та контролю емоцій, що вказує на формування практичних навичок емоційного

самоменеджменту – однієї з ключових компетентностей майбутніх фахівців у сфері права та психології. Експериментально підтверджено, що застосовані методики мають виражений психопрофілактичний і розвивальний ефект.

Дослідження підтвердило, що розвиток стресостійкості є необхідним завданням у юнацькому віці, оскільки молодь у цей період відкрита до нового, схильна до експериментів і прагне самовдосконалення. У контексті сучасних викликів, пов'язаних із трансформацією освітнього середовища та соціокультурними змінами, системне впровадження програм психологічної підтримки та розвитку стресостійкості студентів набуває особливої актуальності. Вважаємо, що такі програми доцільно інтегрувати в навчальний процес закладів вищої освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень ми вбачаємо вивчення диференційованої ефективності різних компонентів програми для представників різних типів реагування на стрес, а також лонгітюдне дослідження стійкості досягнутих результатів, що дозволить оптимізувати інтервенційні програми та підвищити ефективність психологічного супроводу молоді в умовах соціальної нестабільності.

Список використаних джерел

1. Бардин Н. М., Жидацький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І. та ін. Стресостійкість: навчальний посібник / за ред. Я. М. Когути. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.
2. Іванова О. С. Взаємозв'язок рівня стресу та самооцінки стресостійкості з копінг-стратегіями поведінки. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 2. С. 109–116.
3. Кудінова М. С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Молодий вчений*. 2019. № 3(67). С. 137–143. URL: <https://surl.li/oixfxq>
4. Марціновська І. Формування стресостійкості у підлітків та молоді з психофізичними порушеннями. *Заступник головного редактора*. 2021. С. 333. URL: <https://surl.li/pyfmlg>
5. Потапюк Л. М. Особливості формування стресостійкості студентів в умовах російсько-української війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2023. Вип. 2. С. 34–38. URL: <https://surl.li/zupgui>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стадник Марина

Рефлексія є важливим аспектом особистісного розвитку дитини та формування її навчальної діяльності. У молодшому шкільному віці процес рефлексії тільки починає формуватися, що робить його вивчення особливо актуальним у контексті сучасної педагогіки. Сучасні освітні програми все частіше орієнтуються на розвиток самостійності та критичного мислення учнів, що вимагає наявності розвинених рефлексивних умінь. У контексті переходу до компетентнісного підходу у навчанні особливу роль відіграє формування навичок самоконтролю, саморегуляції та здатності до аналізу власних дій та переживань. Водночас наявність певних соціальних та психологічних бар'єрів у дітей молодшого шкільного віку ускладнює процес становлення рефлексії, що обумовлює необхідність дослідження особливостей розвитку рефлексивних навичок у цьому віці.

Мета статті – провести теоретичний аналіз феномену рефлексії у молодших школярів, визначити основні фактори впливу та виявити наукові прогалини.

В науковій літературі існує декілька підходів до вивчення рефлексії у молодших школярів. Зокрема, психологічний підхід розглядає рефлексію як процес самопізнання та оцінки власних дій. Педагогічний підхід акцентує увагу на розвитку рефлексії в умовах навчального процесу [3, с.28]. Досить неоднозначними є розуміння поняття «рефлексія» в українських та зарубіжних концепціях (табл. 1). Українські науковці активно досліджують феномен рефлексії у молодших школярів. Так, О. Лисенко акцентує увагу на психологічних аспектах самопізнання, а І. Гавриленко розглядає педагогічні методи розвитку рефлексії в освітньому середовищі. Т. Мельник підкреслює роль групових форм роботи для стимулювання рефлексивних навичок [1, 3, 4]. Серед зарубіжних дослідників значний внесок у вивчення рефлексії зробили американський педагог Д. Шон, який наголошував на практичній рефлексії як інструменті аналізу власної діяльності, та європейський дослідник Ф. Рейнхард, який

розглядає рефлексію у контексті інтеграції цифрових технологій в освітній процес [7, 8].

Розвиток рефлексії значною мірою залежить від особистісних характеристик дитини. Емоційна зрілість сприяє кращому усвідомленню власних переживань та вмінню оцінювати свої дії. Важливою є і самооцінка, адже позитивне ставлення до себе полегшує аналіз власних помилок та досягнень. Також варто враховувати мотивацію до навчання: високий рівень мотивації сприяє активізації рефлексивних процесів [2, с.91].

Таблиця 1

Визначення поняття рефлексія різними науковцями

Автор	Визначення рефлексії
1	2
О. Лисенко	Рефлексія як процес самопізнання та оцінки власних дій
І. Гавриленко	Рефлексія як педагогічний інструмент розвитку критичного мислення
Т. Мельник	Рефлексія як групова форма аналізу навчального досвіду
D. Schön	Рефлексія як інструмент професійного мислення та аналізу діяльності
F. Reinhardt	Рефлексія у контексті цифрових освітніх технологій
Л. Петренко	Рефлексія як здатність до самоконтролю та аналізу навчального процесу
О. Коваленко	Рефлексія як результат інтерактивної взаємодії у навчальному процесі
S. Brown	Рефлексія як нова освітня стратегія у цифровому середовищі
J. Smith	Рефлексія як колаборативне мислення у процесі навчання

Рефлексія формується у соціальному контексті. Сім'я відіграє ключову роль у становленні рефлексивних навичок, оскільки взаємодія з батьками та іншими членами родини сприяє формуванню самосвідомості. Шкільний колектив також впливає на розвиток рефлексії: підтримка вчителя та однолітків стимулює критичне мислення та самопізнання. Соціально-педагогічні умови, такі як участь у колективних проектах, створюють можливість для усвідомлення власного внеску у спільну діяльність. Освітнє середовище є важливим чинником у розвитку рефлексії. Методи навчання, що включають інтерактивні технології, групову роботу та обговорення, сприяють

активізації рефлексивних процесів. Застосування проєктної діяльності дозволяє учням аналізувати власні досягнення та труднощі в навчанні. Важливим є також застосування критичного аналізу та рефлексивних щоденників, які дозволяють учням документувати власні успіхи та труднощі [6, с. 50].

Для ефективного розвитку рефлексії у молодших школярів доцільно використовувати комплексний підхід, який охоплює педагогічні, психологічні та соціальні аспекти [5, с.16]:

1. *Застосування рефлексивних щоденників.* Рефлексивні щоденники допомагають учням усвідомлювати свої досягнення, аналізувати помилки й розвивати навички саморефлексії.

2. *Групова рефлексія на уроках.* Рефлексивні кола сприяють розвитку комунікативних і рефлексивних навичок, формують критичне мислення та вміння аргументувати власну позицію..

3. *Проектна діяльність.* Проєктна діяльність розвиває рефлексивні вміння, навчаючи учнів планувати, аналізувати результати та оцінювати власні досягнення.

4. *Інтерактивні методи навчання.* Методики «мозкового штурму», рольових ігор і моделювання ситуацій щодо усвідомлення учнями власних дій і здатності до самоаналізу.

5. *Індивідуальна робота з педагогом-психологом.* Психолого-педагогічний супровід допомагає виявити труднощі та сформувати індивідуальні стратегії розвитку рефлексії.

6. *Формування емоційного інтелекту.* Вправи на усвідомлення емоцій і рефлексивні тренінги формують уміння учнів розпізнавати свої переживання та їхній вплив на навчання.

Рефлексія у молодших школярів є складним та багатогранним феноменом, що потребує подальшого вивчення. Вивчення рефлексії у цьому віковому періоді дозволяє виявити механізми формування самосвідомості та критичного мислення, які є основою особистісного зростання та навчального успіху. Розвиток рефлексивних умінь можна стимулювати через педагогічні методи, орієнтовані на

самопізнання та аналіз навчальної діяльності [8].

Саме тому, розвиток рефлексії у молодших школярів є одним із ключових чинників формування їхньої навчальної самостійності, критичного мислення та здатності до самооцінки. Комплексний підхід, що поєднує педагогічні технології, психологічну підтримку та соціальну взаємодію в освітньому середовищі, створює умови для активного самопізнання й осмислення власних досягнень. Інтерактивні методи (рефлексивні щоденники, групові дискусії, проєктна діяльність) сприяють розвитку метакогнітивних умінь і підвищують мотивацію до навчання. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від професійної компетентності педагога, його здатності стимулювати усвідомленість, підтримувати позитивний емоційний фон та формувати довірливу атмосферу.

Таким чином, розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці є не лише педагогічним завданням, а й важливим психологічним процесом, що забезпечує становлення зрілої, відповідальної та здатної до саморозвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Гавриленко І.П. Використання педагогічних технологій для розвитку рефлексії. *Науковий вісник*. 2010. №12. С. 45–50.
2. Коваленко О.В. Використання інтерактивних методів для стимулювання рефлексії. *Педагогічний альманах*. 2023. №5. С. 89–95.
3. Лисенко О.В. Розвиток рефлексії у молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 2003. №4. С. 25–30.
4. Мельник Т.О. Групові форми як засіб розвитку рефлексивних умінь. *Освітні інновації*. 2015. №3. С. 77–81.
5. Петренко Л.М. Цифрові інструменти у розвитку рефлексії молодших школярів . *Сучасна освіта*. 2022. №1. С. 12–18.
6. Brown, S. Digital Reflection Practices in Primary Education: New Horizons. *Educational Technology & Society*. 2024. Vol. 27, №3. P. 45–52.
7. Schön, D.A. Educating the Reflective Practitioner. *Journal of Higher Education*. 1983. Vol. 54, №2. P. 35–50.
8. Reinhardt, F. Digital Reflection in Education: Challenges and Perspectives. *European Educational Research Journal*. 2011. Vol. 10, №1. P. 65–70.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВАКТУАЛІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Іванцюс Адомас

В сучасному освітньому просторі дедалі більшої уваги набуває проблема розвитку людського потенціалу. В умовах швидких змін, цифровізації та глобалізації важливо не лише набувати знань, але й формувати здатність до самореалізації, взаємодії та емоційного інтелекту. Однією з ключових умов цього є процес співактуалізації – взаємного розвитку особистостей у контексті міжособистісної взаємодії. Співактуалізація дозволяє майбутнім психологам не лише краще пізнати себе, а й ефективніше взаємодіяти в команді, розвивати емпатію, толерантність та лідерські якості. У зв'язку з цим, дослідження механізмів співактуалізації в студентському середовищі має важливе теоретичне та прикладне значення [1–6].

Мета дослідження – вивчити взаємозв'язок між процесами співактуалізації та особистісно-професійним розвитком студентів-психологів. Застосовано кількісні (опитування) та якісні методи (інтерв'ю, спостереження), а також аналіз наукових джерел.

Зв'язок співактуалізації з ключовими психологічними та соціальними теоріями дозволяє глибше осмислити її природу та механізми. Насамперед, співактуалізація тісно пов'язана із концепцією самоактуалізації Абрахама Маслоу, яка передбачає прагнення особистості до реалізації свого потенціалу. У контексті співактуалізації це прагнення розширюється на взаємодію з іншими, де особистісне зростання відбувається через спільну діяльність і підтримку [1, 4].

Карл Роджерс, представник гуманістичної психології, наголошував на важливості безумовного прийняття, емпатії та автентичності у міжособистісних стосунках. Такі принципи є фундаментальними для співактуалізації, оскільки створюють безпечне середовище для відкритого самовираження та розвитку. Соціокультурна теорія Льва Виготського підкреслює роль соціального контексту та культурних інструментів у формуванні особистості. Співактуалізація в цьому аспекті розглядається як процес, що

відбувається у взаємодії з іншими, де знання, навички та цінності передаються через спільну діяльність. Альберт Бандура, автор теорії соціального навчання, доводив, що люди навчаються через спостереження, моделювання та взаємодію. Співактуалізація включає ці механізми, адже особистісне зростання часто відбувається у процесі спільного досвіду, де учасники впливають один на одного [3, 6].

Сучасні постмодерністські підходи акцентують на множинності ідентичностей, релятивізмі істини та важливості контексту. У цьому світлі співактуалізація постає як динамічний, відкритий процес, що враховує різноманіття досвідів, перспектив і культурних наративів, сприяючи гнучкому та інклюзивному розвитку особистості в соціальному просторі. Ключовими компонентами співактуалізації є такі: самоусвідомлення; взаємодія; спільна цілеспрямованість; оцінка прогресу; соціальна підтримка; фактори, що впливають на співактуалізацію; особистісні якості (емоційний інтелект, креативність), соціальні (підтримка оточення), культурні (колективізм/індивідуалізм), освітні та менторські впливи [2, 5].

Студентські роки – це період формування особистості, пошуку себе, інтенсивної соціалізації. Саме в цей період виникає потреба у самовираженні, визнанні з боку інших, підтримці. Співактуалізація в таких умовах проявляється через [1, 3]:

- 1) створення навчальних і творчих спільнот;
- 2) активну участь у дискусіях, проєктах, тренінгах;
- 3) відкритий обмін досвідом і зворотним зв'язком;
- 4) побудову довірливих міжособистісних стосунків.

Позитивне студентське середовище, в якому панують підтримка, взаємоповага та інклюзія, відіграє ключову роль у посиленні процесу співактуалізації. Цей процес значною мірою залежить від низки факторів, серед яких особистісні, соціальні, освітні, технологічні та культурні. До особистісних чинників належать емоційний інтелект, адекватна самооцінка, відкритість до нового досвіду та готовність приймати зворотний зв'язок. Соціальні аспекти включають підтримку з боку друзів, менторів і викладачів,

що сприяє формуванню довірливих взаємин. Освітні фактори проявляються через участь у проєктній діяльності, інтерактивні форми навчання та групову роботу, які стимулюють активну взаємодію. Технологічні умови, зокрема використання онлайн-платформ для комунікації та можливості дистанційної співпраці, розширюють простір для спільної діяльності. Культурні особливості, такі як колективістські чи індивідуалістичні орієнтації, також впливають на характер співактуалізації, визначаючи стиль взаємодії та рівень залученості студентів у спільні процеси.

Результати дослідження можуть бути застосовані у роботі психологів, викладачів, кураторів студентських груп. Зокрема: для створення програм з розвитку емоційного інтелекту; для організації тренінгів командної взаємодії; для побудови менторських систем підтримки; для розвитку інклюзивного навчального середовища.

Таким чином, знання про співактуалізацію допоможуть майбутнім психологам краще розуміти себе та інших, формувати професійні навички, засновані на довірі, емпатії та активному слуханні. Співактуалізація виступає ключовим чинником професійного становлення майбутніх психологів. Її розвиток сприяє формуванню емоційної зрілості, емпатійності, здатності до взаємодії й відповідального ставлення до спільної діяльності, що визначає ефективність психологічної практики в сучасному освітньому середовищі. Саме тому створення умов для розвитку співактуалізації у вищій освіті є важливою метою як психологічної практики, так і освітньої політики.

Список використаних джерел

1. Birch J. The Edge of Sentience: Risk and Precaution in Humans, Other Animals, and AI. Oxford: Oxford University Press, 2024. 384 p.
2. French C. The Science of Weird Shit: Why Our Minds Conjure the Paranormal. Cambridge, MA: The MIT Press, 2024. 416 p.
3. Pueblo Y. How to Love Better: The Path to Deeper Connection Through Growth, Kindness, and Compassion. New York: HarperOne, 2025. 288 p.
4. Sebo J. The Moral Circle: Who Matters, What Matters, and Why. New York: W. W. Norton & Company, 2025. 192 p.
5. Stea J. N. Mind the Science: Saving Your Mental Health from the Wellness Industry. Oxford: Oxford University Press, 2024. 264 p.
6. Turecki J. It Begins With You: The 9 Hard Truths About Love That Will Change Your Life. New York: HarperCollins, 2025. 320 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЮНАЦТВА

Олексюк Валентина

Сучасні умови життя, що характеризуються високим темпом, інформаційним перевантаженням і постійною необхідністю прийняття рішень, вимагають від особистості гнучкості та саморегуляції. Водночас емоційна напруга й невизначеність майбутнього знижують волюву активність і здатність до планування. Особливо це проявляється у юнацькому віці, коли формується відповідальність і цілеспрямованість. У цей період все частіше спостерігається прокрастинація – ірраціональне відкладання важливих справ, що виступає проявом дезадаптивної поведінки особистості та способом психологічного захисту від перевантаження чи страху невдачі. Її поширеність серед молоді зумовлює потребу у поглибленому вивченні психологічних особливостей прокрастинації юнацтва, незважаючи на наявність численних досліджень цього феномена.

Нейропсихологічно цей феномен можна пояснити, наприклад, моделлю «двох систем» (dual-systems model), де у підлітків ще не повноцінно сформована когнітивна контрольна система, водночас системи нагороди/емоцій мають високу активність: це створює передумови для відкладення, імпульсивності та недостатньої саморегуляції [1–6].

Метою публікації є представлення результатів теоретичного аналізу й емпіричного дослідження рівня та гендерних особливостей прокрастинації у юнацькому віці, а також аналіз взаємозв'язків між прокрастинацією, мотивацією досягнення та рівнем суб'єктивного контролю.

В психологічній науці прокрастинація розглядається як складне багатофакторне утворення, що охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. За визначенням К. Лея, це схильність до систематичного відкладання виконання завдань, пов'язаних із почуттям провини, тривожністю, низькою мотивацією чи страхом невдачі [6, с. 475–476].

Українські дослідниці Л. Філоненко та О. Фролова доводять, що прокрастинація у юнацькому віці пов'язана з низьким рівнем розвитку волювої сфери, недостатньою

сформованістю самоконтролю, а також із зниженим рівнем мотивації досягнення. Вони розглядають її як психологічний механізм уникнення, що використовується для зменшення внутрішньої тривожності й напруги [4, с. 46; 5, с. 35]. Водночас юнаки та дівчата по-різному реагують на вимоги середовища: у дівчат прокрастинація частіше зумовлена тривожністю й страхом помилки, тоді як у юнаків – низькою організованістю та нестачею внутрішньої дисципліни.

Під час емпіричного дослідження було використано методики: «Шкала загальної прокрастинації» К. Лей [1, с. 128]; «Мотивація досягнення» (А. Мехрабіан, адапт. М. Магомед-Емінова) [2, с. 5]; «Рівень суб'єктивного контролю (РСК)» (адаптація Є. Бажина та ін.) [3, с. 10].

Результати емпіричного дослідження засвідчили наявність гендерних відмінностей у рівнях прокрастинації, мотивації досягнення та суб'єктивного контролю осіб юнацького віку. За методикою К. Лея у більшості представників юнацтва виявлено середній рівень прокрастинації; при цьому юнаки частіше демонструють низький рівень, а дівчата – середній, що зумовлено вищою емоційною чутливістю. За методикою А. Мехрабіана встановлено, що юнакам притаманна мотивація прагнення до успіху, тоді як дівчатам – змішана мотивація або мотивація уникнення невдачі, що відображає різницю в способах самореалізації. Результати за методикою РСК показали, що юнаки частіше мають середній або низький рівень суб'єктивного контролю, тоді як у дівчат переважає середній і високий рівень, що свідчить про кращу саморегуляцію.

У процесі кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Пірсона) виявлено взаємозв'язки між рівнем прокрастинації, мотивацією досягнення та рівнем суб'єктивного контролю. Прокрастинація позитивно корелює з мотивом уникнення невдач ($r = 0,43$, $p \leq 0,05$) та контролем невдач ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$) і негативно – з мотивом прагнення до успіху ($r = -0,47$, $p \leq 0,05$), загальним рівнем суб'єктивного контролю ($r = -0,52$, $p \leq 0,01$), контролем досягнень ($r = -0,44$, $p \leq 0,05$), контролем мотивів поведінки ($r = -0,40$, $p \leq 0,05$) та контролем у міжособистісних відносинах ($r = -0,42$, $p \leq$

0,05), що свідчить про низьке відчуття власного контролю й орієнтацію на уникнення невдач пов'язані з вищою схильністю до прокрастинації в осіб юнацького віку, тоді як прагнення до успіху та високий суб'єктивний контроль зменшують цю тенденцію.

Отримані результати свідчать про те, що прокрастинація у юнацькому віці має чіткі психологічні кореляти. Зокрема, вона позитивно пов'язана з мотивом уникнення невдач і контролем невдач, що вказує на роль тривожності та страху перед негативними наслідками як чинників, що сприяють відкладанню дій. Водночас негативні кореляції з прагненням до успіху, загальним рівнем суб'єктивного контролю, контролем досягнень, мотивів поведінки та міжособистісних відносин демонструють, що впевненість у власних силах, орієнтація на результат і здатність керувати власною поведінкою знижують схильність до прокрастинації. Отже, прокрастинація виступає як прояв внутрішньої невпевненості та уникнення відповідальності, а її подолання можливе через розвиток мотивації до досягнень і формування внутрішнього локусу контролю.

Прокрастинація в юнацькому віці є багатофакторним явищем, що включає емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні складові. Усвідомлення цих психологічних особливостей має важливе значення для розробки профілактичних і корекційних програм, спрямованих на підвищення саморегуляції, мотивації, планування та емоційного благополуччя підлітків. Дослідження підкреслює значення психологічних чинників у формуванні прокрастинації юнацтва та може слугувати основою для створення програм її корекції, розвитку самоконтролю й мотивації молоді.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Методики дослідження перфекціонізму, трудового лізму та прокрастинації особистості: методичний посібник (адаптація шкали загальної прокрастинації К. Лея, Т. Юдєєвої). Кам'янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019. 128 с.
2. Мєграбян А. Тест-опитувальник мотивації досягнення. Харків: ХННРА, 2020. 5 с.
3. Методичні матеріали. Дослідження суб'єктивного контролю (за Є. Ф. Бажиним). Літня психологічна практика. 2019. С. 10.
4. Філоненко Л. В. Особливості прокрастинації у викладачів та здобувачів в умовах війни. *Психологічний журнал*. 2023. № 2. С. 46.
5. Фролова О. Прокрастинація як соціально-психологічне явище. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2018. Вип. 63. С. 35.
6. Lay, C. H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 1986, 20(4), 475–476.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ ЧИННИКІВ ТА ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ОСІБ ПІЗНЬОГО ВІКУ: ШЛЯХИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Новіцька Валентина

Проблема депресивних станів у пізньому віці набуває особливої актуальності в умовах соціальних і культурних трансформацій сучасного суспільства. Психологічні дослідження доводять, що старіння є не лише біологічним, а передусім екзистенційним процесом, який супроводжується переосмисленням власного життя, почуттям самотності, втратами, страхом смерті та потребою у збереженні сенсу буття. Дефіцит екзистенційних ресурсів, таких як усвідомлення життєвих цінностей, мети, почуття значущості й свободи, часто стає основою формування депресивних станів у людей похилого віку.

Водночас пізній вік відкриває нові можливості для духовного зростання, інтеграції життєвого досвіду та усвідомлення власної унікальності. Тому розуміння екзистенційних чинників як ключових у структурі психологічного благополуччя є необхідним для розроблення ефективних підходів до психологічної допомоги літнім людям.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати взаємозв'язок між екзистенційними чинниками та проявами депресивних станів у людей пізнього віку, а також окреслити напрями психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію внутрішнього світу особистості та збереження її життєвої цілісності.

У межах екзистенційної психології (Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл, І. Ялом) депресія розглядається як стан «екзистенційного вакууму» – внутрішньої спустошеності, спричиненої втратою сенсу життя. Люди похилого віку часто переживають кризу ідентичності, що виникає через втрату соціальних ролей, статусу, близьких людей, фізичних можливостей і самостійності. Вони стикаються з питаннями свободи, смерті, відповідальності та ізоляції – центральними темами екзистенційного буття. Цей віковий етап є критичним для формування

екзистенційного балансу, оскільки особистість осмислює прожите життя, інтегрує свій життєвий досвід і прагне до гармонії між минулим, теперішнім і майбутнім.

Особи пізнього віку – це люди, які перебувають на завершальному етапі онтогенетичного розвитку, що характеризується віковими біологічними, психологічними та соціальними змінами, пов'язаними зі старінням організму, переоцінкою життєвих цінностей і накопиченим життєвим досвідом.

Відповідно до логотерапевтичного підходу В. Франкла, відчуття сенсу є базовою екзистенційною потребою людини. Його втрата призводить до фрустрації, апатії та внутрішнього безсилля. Р. Мей підкреслював, що депресія є наслідком відчуження від власного «Я» та неможливості здійснювати автентичний вибір, а І. Ялом зазначав, що депресивність у пізньому віці часто пов'язана із запереченням неминучості смерті та страхом небуття. Сучасні емпіричні дослідження засвідчують, що високий рівень екзистенційної усвідомленості, духовності та осмисленості життя корелює з нижчим рівнем проявів депресії. Натомість низький рівень життєвої задоволеності, самотності і дефіцит соціальної підтримки є значущими предикторами депресивних симптомів [4].

Взаємозв'язок між екзистенційними чинниками та депресією проявляється у трьох основних площинах:

- 1) *когнітивній* – у спотвореному сприйнятті власного життєвого досвіду, втраті позитивної самооцінки;
- 2) *емоційній* – у переживанні порожнечі, безнадії, страху;
- 3) *поведінковій* – у пасивності, соціальній ізоляції, відмові від життєвої активності.

Психологічна допомога людям пізнього віку має ґрунтуватися на принципах екзистенційно-гуманістичної терапії, орієнтованої на прийняття власного життя, переосмислення його сенсу та актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості. Ефективність такої допомоги забезпечується застосуванням комплексу психокорекційних методів, серед яких:

- 1) *логотерапія* – пошук і відновлення сенсу життя через творчість, любов, переживання цінностей;
- 2) *арт-терапія* – вираження внутрішніх переживань через художню діяльність (живопис, музика, поезія тощо);
- 3) *біографічний метод* – осмислення власного життєвого шляху, інтеграція позитивного досвіду та прийняття минулого;
- 4) *групова психотерапія* – створення атмосфери підтримки, довіри та прийняття;
- 5) *психоедукаційні тренінги* – розвиток навичок саморегуляції, життєстійкості та подолання тривожності.

Практичний досвід застосування екзистенційно орієнтованих методів психокорекції засвідчує, що вже після 8–10 занять учасники демонструють зниження рівня депресивних симптомів, підвищення самооцінки, оптимізму та відчуття особистісної значущості.

Таким чином, екзистенційні чинники виступають базовими детермінантами психоемоційного благополуччя особистості у пізньому віці. Саме осмисленість життя, духовність, прийняття власної смертності та здатність реалізовувати себе через значущі цінності забезпечують внутрішню рівновагу та знижують ризик розвитку депресивних станів. Емпіричні та клінічні дослідження підтверджують, що люди похилого віку з високим рівнем екзистенційної усвідомленості мають кращі показники психологічного та соматичного здоров'я, демонструють вищу адаптивність і задоволеність життям.

Психологічна допомога в межах екзистенційно-гуманістичної терапії ефективно долає депресивні переживання, адже спрямована на відновлення сенсу життя, внутрішньої свободи та прийняття себе. Вона гармонізує емоційну сферу, зміцнює життєстійкість і підтримує духовну цілісність, що особливо важливо у пізньому віці.

Список використаних джерел

1. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу / пер. з англ. Boston: Beacon Press, 2019. 200 с.
2. Ялом І. Екзистенційна психотерапія. Київ: Основи. 2021. 624 с.
3. Власова О. І., Яремчук І. В. Екзистенційні аспекти переживання старості. *Актуальні проблеми психології*. 2022. № 3. С. 44–51.
4. Мей Р. Смысл тревоги. Львів: Видавництво УКУ, 2020. 320 с.

ПІДХОДИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ РІВНЯ ЕМПАТІЇ ПІДЛІТКІВ

Бесараб Анастасія

Освітнє середовище, зокрема стиль педагогічної взаємодії, рівень підтримки з боку дорослих і однолітків, а також організація навчального процесу, може як сприяти розвитку емпатії, так і пригнічувати її прояви. Психологічний аналіз дозволяє виявити внутрішні механізми формування емпатії, визначити чинники, що впливають на її рівень, та обґрунтувати необхідність впровадження психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток емоційної чутливості, толерантності та здатності до співпереживання в підлітковому віці.

Метою тези є дослідження підходів щодо ефективності психолого-педагогічної корекції рівня емпатії підлітків.

Емпатія підлітків – це психологічна здатність особистості в підлітковому віці розпізнавати, розуміти та емоційно співпереживати почуттям, станам і переживанням інших людей, що виявляється у співчутті, підтримці, здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії та формуванні морально-ціннісних орієнтацій у соціальному середовищі [1, 4].

Формування емпатії в підлітковому віці – це складний психолого-педагогічний процес розвитку здатності до емоційного співпереживання, розуміння почуттів інших людей та побудови гармонійних міжособистісних стосунків, що відбувається під впливом соціального оточення, освітнього середовища, стилю виховання, рівня емоційної зрілості та особистісних особливостей підлітка (рис. 1).

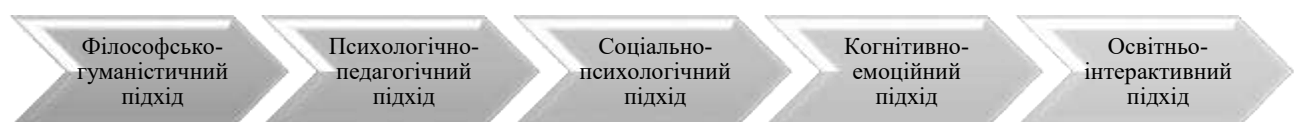


Рис.1. Психолого-педагогічні підходи становлення емпатії підлітків

В контексті *філософсько-гуманістичного підходу* сучасні науковці (Е. Помиткін, І. Бех, В. Роменець, Т. Титаренко) розглядають емпатію як складову духовного розвитку та моральної самосвідомості особистості. Вони наголошують,

що формування здатності до співпереживання є основою гуманістичної освіти, спрямованої на розвиток особистісних смислів і цінностей. Емпатія у цьому контексті постає як духовно-моральний феномен, що забезпечує гармонію внутрішнього світу людини з соціальним середовищем [5, с. 54].

Представники *психологічно-педагогічного підходу* (Л. Карамушка, Н. Чепелєва) підкреслюють роль освітнього середовища як чинника розвитку емоційного інтелекту, комунікативної культури та емпатії. Емпатія трактується як динамічний процес емоційного пізнання іншої людини, який формується у взаємодії «викладач – учень» через діалог, рефлексію й співпрацю. Вони наголошують, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку емпатійності щодо соціальних норм і моральних орієнтацій [2, 3].

Соціально-психологічний підхід ґрунтується на напрацюваннях науковців (В. Панок, Н. Пов'якель, І. Гуменюк), які акцентують увагу на соціальних механізмах становлення емпатії – груповій взаємодії, спільній діяльності, емоційній ідентифікації. Емпатія у підлітковому віці розглядається як здатність до розуміння емоційного стану інших членів групи, що сприяє формуванню навичок співпраці та запобіганню міжособистісним конфліктам у шкільному середовищі. Вони доводять, що соціальна підтримка та сприятливий клімат у колективі є базою для розвитку емпатії [2, 5].

Когнітивно-емоційний підхід зумовлений доробками авторів (Н. Савелюк, В. Міщенко), які зосереджують увагу на внутрішніх психічних механізмах емпатії: сприйнятті, розумінні, співпереживанні та когнітивній диференціації емоцій. Вони визначають емпатію як інтегральну характеристику емоційного інтелекту, що поєднує емоційну чутливість, саморегуляцію та здатність до морального вибору. Дослідження показують, що розвиток емпатії у підлітків залежить від рівня емоційної грамотності, саморефлексії та досвіду соціальної взаємодії [2, 4].

Освітньо-інтерактивний підхід обумовлений працями вчених (Т. Сущенко, Л. Гречаник, О. Черненко), які розглядають навчально-виховний процес як простір розвитку емпатійності через спільну діяльність, діалог, рольові ігри, тренінгові

методики. Вони підкреслюють значення педагогічної підтримки, позитивної комунікації, безпечного освітнього середовища для розвитку співчуття, толерантності та моральної відповідальності підлітків [1, 3].

Синтез українських і зарубіжних підходів засвідчує, що формування емпатії в підлітковому віці є психолого-педагогічним процесом, який залежить від: емоційної безпеки в освітньому середовищі; цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту; наявності позитивних моделей міжособистісної взаємодії; підтримки з боку педагогів і ровесників. Саме тому, емпатія підлітків формується як результат поєднання внутрішніх психологічних чинників (емоційна зрілість, саморефлексія) і зовнішніх соціально-освітніх впливів (атмосфера довіри, взаємоповага, педагогічна підтримка).

Сукупно всі ці підходи демонструють, що емпатія в освітньому середовищі – це не лише емоційна здатність співпереживати, а психолого-педагогічний феномен, який: формується в соціальній взаємодії; пов'язаний із моральним вихованням і розвитком емоційного інтелекту; визначає якість міжособистісних стосунків у шкільному колективі; є ключовим чинником соціальної адаптації, психологічного благополуччя й профілактики девіантної поведінки. Таким чином, формування емпатії в підлітковому віці є ключовим чинником розвитку емоційної зрілості, соціальної компетентності та моральної відповідальності особистості. Освітнє середовище, як простір щоденної взаємодії, відіграє вирішальну роль у цьому процесі, оскільки саме тут підлітки набувають досвіду співпереживання, розуміння інших і побудови конструктивних стосунків.

Список використаних джерел

1. Kim E.J., Son J.-W., Park S.K. et al. Cognitive and Emotional Empathy in Young Adolescents: an fMRI Study. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2020. Vol. 41.
2. Карамушка Л.М. Соціально-психологічні чинники розвитку емпатії у професійному середовищі. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2021. №1. С. 45–56.
3. Максименко С.Д. Психологія особистості: генеза, розвиток, самоорганізація. Київ: КМ Академія, 2020. 312 с.
4. Петренко Н.І. Емпатія як чинник соціальної адаптації підлітків. *Психологія і суспільство*. 2021. №4. С. 39–46.
5. Помиткін Е.О. Принцип духовності у підготовці майбутніх професіоналів. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник. Київ–Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. С. 53–65.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кісар Анастасія

Проблема соціальної тривожності посідає одне з провідних місць у сучасній психологічній науці, оскільки безпосередньо впливає на міжособистісну взаємодію, самооцінку, комунікативні навички та загальний рівень психологічного благополуччя особистості. Актуальність дослідження соціальної тривожності здобувачів вищої освіти зумовлена сучасними суспільно-політичними умовами в Україні. Соціальна нестабільність, невизначеність майбутнього, змішана форма навчання та втрата звичного соціального оточення істотно позначаються на психологічному стані студентської молоді, підвищуючи ризик розвитку соціальної ізоляції й уникання міжособистісного спілкування. За таких умов зростає потреба у глибшому вивченні соціальної тривожності як чинника, що визначає рівень соціальної адаптованості, психологічної стійкості та ефективності комунікативної взаємодії здобувачів вищої освіти [1–6].

Мета публікації – визначити та проаналізувати особливості соціальної тривожності здобувачів вищої освіти та її взаємозв'язок із показниками особистісної і ситуативної тривожності.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу встановити, що соціальна тривожність є багатовимірним і соціально детермінованим психологічним феноменом, який поєднує емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Вона проявляється як емоційно-когнітивний стан внутрішнього напруження, невпевненості й очікування негативної соціальної оцінки, що виникає у міжособистісних ситуаціях і зумовлений потребою зберегти позитивне соціальне «Я». На відміну від сором'язливості, соціальна тривожність має виражений дезадаптивний потенціал, оскільки обмежує соціальну активність і знижує рівень комунікативної ефективності.

Основними чинниками виникнення соціальної тривожності у здобувачів вищої освіти, на думку науковців (І. Батраченко, Р. Білоус, Н. Зайцева, Є. Коєць та ін.), є

високий рівень нейротизму, низька самооцінка, перфекціонізм, когнітивні спотворення (зокрема надмірне самофокусування та негативні автоматичні думки), ненадійні типи прив'язаності та досвід емоційного знецінення в дитинстві, що формують базове почуття невпевненості та страху відторгнення. До чинників соціальної тривожності також належать інтолерантність до невизначеності як схильність сприймати двозначні, непередбачувані соціальні ситуації як загрозливі, а також соціальний тиск, зумовлений домінуванням цінностей успішності, самопрезентації та залежністю від зовнішнього схвалення, що посилюється цифровим середовищем.

Емпіричне дослідження проводилось на базі ВДПУ імені Михайла Коцюбинського за участю 30 студентів 3 курсу з використанням методик:

- Шкала оцінки соціальної фобії (SPIN);
- Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна (оцінка ситуативної тривожності);
- Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор.

Результати показали, що більшість здобувачів вищої освіти характеризуються помірно підвищеним рівнем тривожності. За шкалою особистісної тривожності (Дж. Тейлор) 53% мають середній рівень (з тенденцією до високого), а 44% - високий, що свідчить про стійку схильність до емоційної чутливості та напруження. За шкалою ситуативної тривожності (Спілбергер–Ханін) 50% респондентів демонструють високі показники, що вказує на виражену реакцію тривоги у навчальних чи соціальних стресових ситуаціях. За методикою SPIN 40% учасників не мають проявів соціальної тривожності, однак близько 23% демонструють високий або дуже високий рівень, що свідчить про труднощі в соціальній взаємодії, страх осуду та схильність уникати спілкування.

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона виявив статистично значущий позитивний зв'язок між ситуативною та соціальною тривожністю ($r = 0,59$; $p \leq 0,05$). Це підтверджує, що інтенсивність емоційних переживань у конкретних стресових ситуаціях тісно пов'язана із загальною схильністю до хвилювання у соціальних контактах. Водночас зв'язок між особистісною та соціальною тривожністю виявився

статистично незначущим, що частково спростовує гіпотезу. Отже, соціальна тривожність здобувачів вищої освіти переважно зумовлюється не стільки стійкими особистісними рисами, скільки впливом поточних умов, адаптивних механізмів та ситуацій соціальної оцінки.

Узагальнення наукових підходів засвідчує, що соціальна тривожність у здобувачів вищої освіти є результатом взаємодії особистісних, соціальних і ситуаційних чинників. Вона формується під впливом самооцінки, рівня соціальної підтримки, досвіду міжособистісної взаємодії та особливостей освітнього середовища. Підвищений рівень соціальної тривожності призводить до уникання контактів, емоційного напруження та труднощів у самопрезентації, що негативно позначається на навчальній і професійній успішності студентів. Отже, подальше дослідження цього феномена має бути спрямоване на розробку психокорекційних програм, спрямованих на розвиток соціальної впевненості, емоційної стійкості та конструктивних стратегій спілкування.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробці та впровадженні психокорекційних програм для здобувачів вищої освіти, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності, підвищення толерантності до невизначеності та формування адаптивних когнітивних стратегій соціальної взаємодії. Окремої уваги потребує аналіз впливу онлайн-середовища на прояви соціальної тривожності студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Батраченко І. О. Соціальна тривожність у міжособистісній взаємодії студентів. *Вісник Львівського університету*. Серія: Психологічні науки. 2021. Вип. 10. С. 45-53.
2. Білоус Р. М. Соціально-психологічні особливості тривожності студентської молоді. *Науковий вісник ХНПУ*. 2022. № 63. С. 102–110.
3. Зайцева Н. О. Психологічні особливості прояву соціальної тривожності у студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 4, Т. 2. С. 138–144.
4. Коєць Є. М. Соціальна тривожність студентів як прояв емоційно-особистісної нестійкості. *Психологічний часопис*. 2020. № 1(15). С. 78–85.
5. Симоненко П. О. Соціальні мережі як предиктор соціальної тривожності у студентської молоді. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2024. Т. 15, Вип. 4. С. 98 -15.
6. Хорні К. Невротична особистість нашого часу. Київ: Основи, 2018. 224 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В ПІДЛІТКІВ

Левчук Давид

У сучасному інформаційному суспільстві Інтернет став невід'ємною частиною життя підлітків, забезпечуючи доступ до знань, спілкування та розваг. Однак надмірне використання цифрових технологій призводить до формування Інтернет-залежності, що негативно впливає на психоемоційний стан, соціальну адаптацію та розвиток особистості. Особливої уваги потребує вивчення чинників, які сприяють виникненню залежності саме в підлітковому віці, коли відбувається активне формування світогляду, соціальних навичок і самоідентифікації. Актуальність теми зумовлена необхідністю своєчасного виявлення ризиків, розробки профілактичних заходів та ефективних моделей соціально-педагогічної підтримки [1–2].

Мета дослідження – визначити психологічні та соціальні чинники, що впливають на формування Інтернет-залежності в підлітків, а також окреслити особливості її прояву з метою розробки ефективних напрямів профілактики, корекції та соціально-педагогічної роботи з підлітками, які мають ознаки залежності від Інтернету.

Небезпека, яка проявляється в хворобливій залежності від ігор, ґрунтується на безконтрольній комп'ютерній ігровій діяльності. У 39,8% досліджуваних час від часу виникають проблеми, що зумовлені тривалим користуванням Інтернетом. Для цих досліджуваних важливим є визначення цілісності впливу цих проблем на їхнє життя. Доречним буде зауваження щодо того, що після провадження Проєкту кількість досліджуваних з цим рівнем Інтернет-залежності знизилась до 32,7% респондентів.

Нездатність протистояти життєвим труднощам, що супроводжується низькою самооцінкою, погана переносимість життєвих труднощів, невпевненість в собі – важливі фактори, що формують уникати поведінки. В даному випадку Інтернет служить засобом самозахисту від почуття болю, приниження та поганого настрою. Тому, психологічні аспекти механізму формування залежності засновані на природному прагненні підлітків позбутися різного роду проблем і

неприємностей, пов'язаних з повсякденним життям. Психіка в даному віці ще нестійка до несприятливих впливів і будь-які переживання та неприємності сприймаються як безвихідні або катастрофічні. В такому випадку, основними механізмами інтернет-адиктивної поведінки є втеча від реальності та прийняття «віртуальних» ролей, ховаючись за віртуальної маскою «ніком», придумуючи собі ідеальний образ, втрачаючи індивідуальність (своє «Я»).

Опираючись на теоретичну основу соціально-психологічної роботи з підлітками, які мають Інтернет-залежність, нами було розроблено та апробовано психотренінг «Майбутнє без залежностей», який включав у себе 4 етапи (підготовчий, пілотний, основний, узагальнюючий) та тривав 10 місяців (з березня 2024 по грудень 2025). Серед соціально-значимих результатів психотренінгу можна виділити: створення умов для запобігання виникнення Інтернет-залежності у підлітків; сприяння подоланню Інтернет-залежності у підлітків; привернення увагу учасників освітнього процесу до проблем Інтернет-залежності у підлітковому віці; отримання постійного доступу до шляхів, методів та способів попередження та корекції Інтернет-залежності тощо.

Після впровадження психотренінгу кількість Інтернет-залежних підлітків знизилась до 28,4%, що вказує на позитивний вплив розробленого нами психотренінгу. Що стосується того, що ці показники є не суттєвими, то це зумовлено відтермінування дії психотренінгу. Окрім того, проблема Інтернет-залежності є досить глибокою і без подолання основних причин її виникнення, таких як низька самооцінка, невпевненість, проблеми в спілкуванні з однолітками, неможливо її подолати. Тому з підлітками, які мають Інтернет-залежність та вище описані характеристики варто проводити комплексну роботу, яка буде включати в себе різні види та форми діяльності. Показники Інтернет-залежності підлітків представлені на діаграмі на рисунку 1. З метою перевірки ефективності та дієвості розробленого нами психотренінгу було проведено дослідження до та після його впровадження.

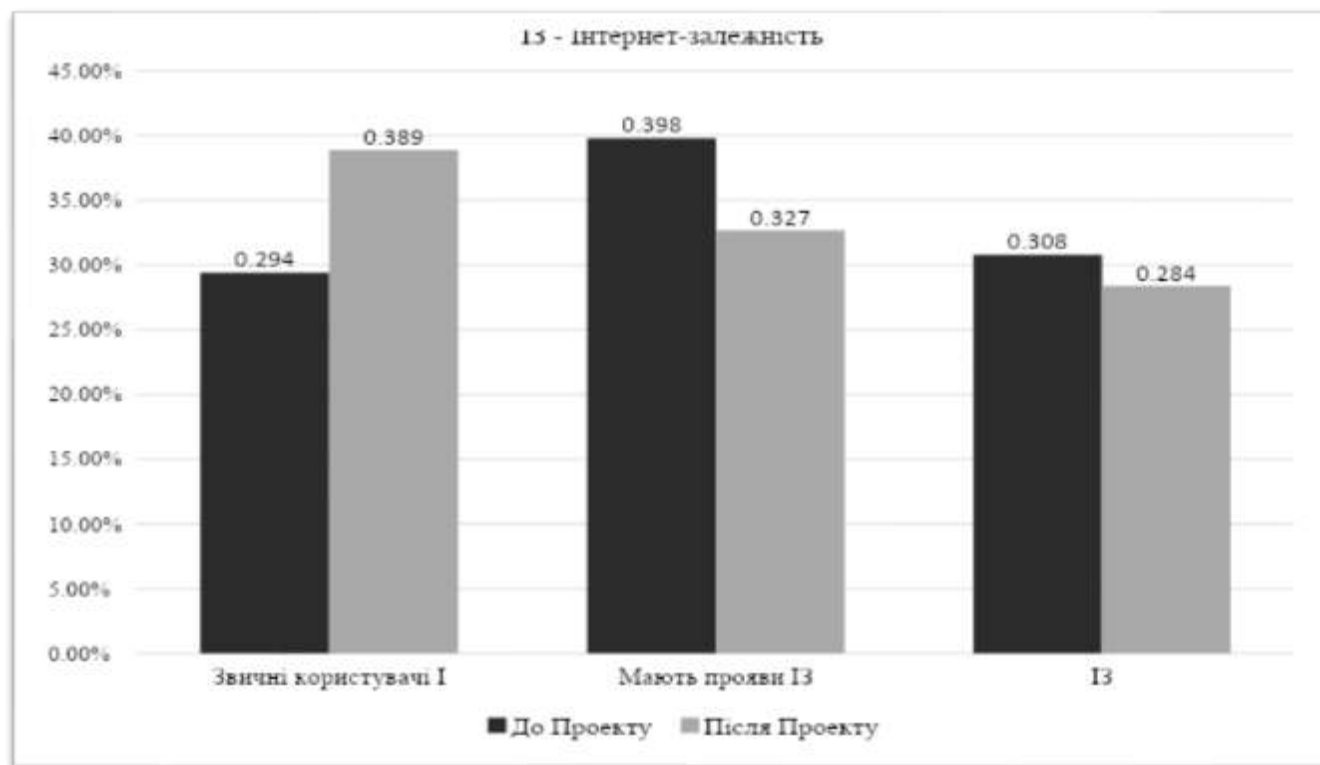


Рис. 1. Показники Інтернет-залежності підлітків за методикою К. Янга

Таким чином, проведення роботи та впровадження психотренінгу «Майбутнє без залежностей» зокрема, є дієвим методом подолання Інтернет-залежності у підлітків, про що свідчать відмінності в результатах діагностування Інтернет-залежності до та після його впровадження.

Результати, отримані в ході дослідження показали, що після впровадження психотренінгу знизилась кількість досліджуваних з яскравим проявом Інтернет-залежності. Не значну різницю отриманих результатів можна пояснити тим, що проблема Інтернет-залежності є досить складною та тривалою у вирішенні. Тому, варто продовжити реалізовувати розроблений нами психотренінг, збільшуючи його тривалість та залучаючи до вирішення цієї проблеми різних фахівців.

Список використаних джерел

1. Яковенко С. І. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан підлітків. *Наука і освіта*. 2020. № 5. С. 44–49.
2. Янг К. Інтернет-залежність: клінічне визнання, оцінка та лікування. К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2015. 142 с.

ВПЛИВ КОМПЛЕКСНОЇ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ В СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Марківської Ірини

Самооцінка студентами досягнутих у процесі навчання результатів є важливим стимулом навчання. Вони можуть сприяти формуванню мотиву, який тісно пов'язаний з інтересом до учіння, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети. Самооцінка дозволяє встановити відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим цілям і завданням навчання, відзначити власні успіхи, виявити недоліки у навчальній роботі, встановити причини відхилень, проектувати нові завдання [1 – 3].

Метою тези є дослідження впливу комплексної тренінгової програми на розвиток професійної самооцінки студентів у ЗВО.

Дослідження ефективності комплексно-тренінгової програми (КТП) щодо формування самооцінки майбутніх фахівців ЗВО здійснювалося на основі результатів чотирьох методик: Дембо–Рубінштейна, О. Моткової, Т. Лірі та С. Будассі. Основна увага приділялася впливу КТП на становлення професійної самооцінки студентів. У процесі дослідження було проаналізовано індивідуально-психологічний компонент, що охоплює особистісні якості, уявлення про себе, рівень домагань та міжособистісні стосунки.

Результати формуючого експерименту показали позитивну динаміку: середній бал в експериментальній групі зріс на 9,52, а якість знань – на 28,96%, тоді як у контрольній групі – лише на 0,98 бала і 0,67% відповідно. Графічні дані підтверджують ефективність КТП: зростання показників високого та достатнього рівнів і зменшення низьких, що свідчить про позитивний вплив програми на самооцінку, мотивацію та успішність студентів. занесено в таблицю 1.

Таблиця 1

**Динаміка успішності студентів контрольної та експериментальної груп
із впровадженням КТП**

Групи	ЕК	Результати розвитку самооцінки студентів								СБ	ПСБ	ЯЗ у%	ПЯЗ
		Низький рівень (Н) [35 – 59]		Середній рівень (С) [60 – 73]		Достатній рівень (Д) [74 – 89]		Високий рівень (В) [90 – 100]					
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%				
КГ	ВК	38	25,5	78	52,35	31	20,81	2	1,34	65,03	0,98	22,15	0,67
	ПК	32	21,48	83	55,70	31	20,81	3	2,01	66,01		22,82	
ЕГ	ВК	40	27,59	80	55,17	24	16,55	1	0,69	63,8	9,52	17,24	28,9 6
	ПК	5	3,45	73	50,34	61	42,07	6	4,14	73,32		46,21	

Позначення до таблиці: КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група; ЕК – етапи контролю; ВК – вступний контроль; ПК – підсумковий контроль; СБ – середній бал; ПСБ – приріст середнього балу; ЯЗ – якість знань; ПЯЗ – приріст якості знань

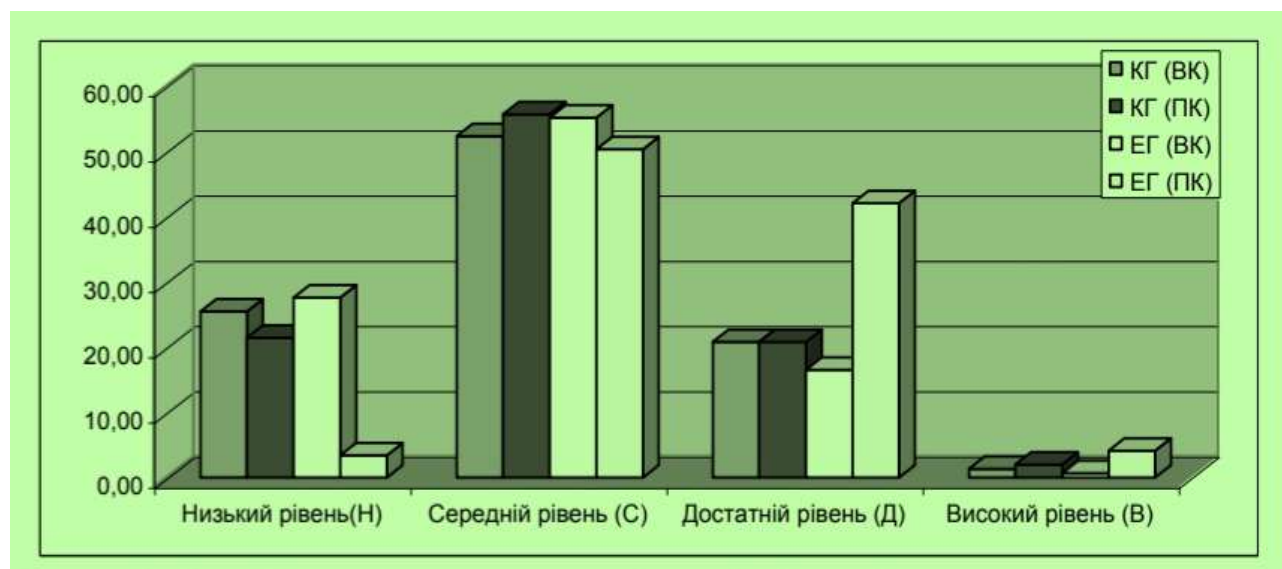
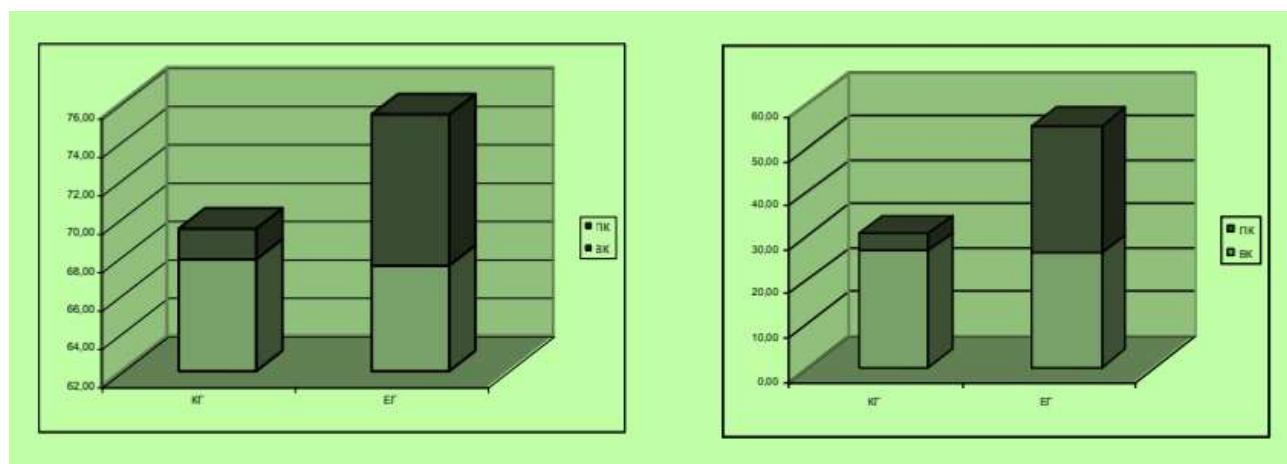


Рис. 1. Динаміка показників рівнів розвитку самооцінки в майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО за результатами впровадження КТП

Проаналізувавши узагальнені результати рівнів сформованості самооцінки в майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО, робимо висновок, що в експериментальних групах студентів відсоткові значення до початку та після завершення експериментального дослідження зазнали суттєвих змін. На 28,96%

збільшилася кількість студентів із достатнім і високим рівнями самооцінки за професійними ознаками щодо рівня домагань. Порівняння результатів після завершення експерименту між експериментальною та контрольною групами дає такі результати за рівнем домагань: різниця у прирості середнього балу студентів становить 6,13 бала (рис.2 а), у прирості якості знань 25,09 % (рис. 2 б).



а.

б.

Рис. (а, б). Графічне представлення результатів експерименту за показниками рівня домагань

На констатувальному етапі експерименту рівні самооцінки в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах були майже однаковими. Після впровадження КТП на формувальному етапі в ЕГ спостерігалось зростання високого та достатнього рівнів самооцінки (до 7,76% і 47,24%), а низький рівень зменшився до 2,07%. У КГ ці зміни були менш вираженими. Середній бал самооцінки зріс на 6,13 у ЕГ, а якість знань – на 25,09%. Зменшення дисперсії, щільності розподілу та стандартного відхилення в ЕГ свідчить про стабільність і вирівнювання рівня знань студентів.

Таким чином, аналіз узагальнених результатів формування відповідного рівня самооцінки в майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО, підтверджених за допомогою методів математичної статистики (значення t-критерію Стьюдента), дає підстави стверджувати про ефективність навчання та виховання за розробленою в дослідженні психокорекційною програмою.

Самооцінка й оцінка інших не обов'язково мають збігатися, але повинні оголошуватись на спільних зустрічах, аналізуватись та обговорюватись. Студент не може бачити себе очима викладача. Тому різні точки зору повинні бути викладені та обговорені. Таким чином можна усунути непорозуміння, вузькі місця та труднощі в оцінюванні. Крок за кроком майбутні психологи мають учитися оцінювати власну компетентність, реагувати у відповідь, сприймати оцінку інших та обговорювати її. Завдяки такому покроковому підходу до самооцінки студенти відповідним чином сприймають оцінку інших [2].

Таким чином, вплив на становлення самооцінки в студента під час навчання у ЗВО найбільш продуктивно здійснювати через відповідну йому провідну діяльність. З переходом до нового вікового періоду самооцінка збагачується різним змістом, змінює структуру у зв'язку зі зміною типу провідної діяльності.

Вплив комплексної тренінгової програми на розвиток професійної самооцінки в студентської молоді виявився ефективним і статистично значущим. У результаті впровадження КТП спостерігається зростання рівня адекватної самооцінки, підвищення мотивації до професійного самовдосконалення, покращення якості навчальної діяльності та емоційної стабільності студентів. Позитивна динаміка показників у експериментальній групі підтверджує, що системна психотренінгова робота сприяє формуванню впевненості у власних силах, розвитку реалістичного рівня домагань і готовності до професійної самореалізації.

Список використаних джерел

1. Візнюк І., Долинний С. Organization of Social and Pedagogical Work With Children and Young People in the Territorial Community. Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2022. С. 24-26.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Офіційне Інтернет-представництво Президента України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 02.11.2025).

РЕСУРСНІ ТА СТРЕСОГЕННІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВПО У ПРИЙМАЮЧИХ ГРОМАДАХ

Дериведмідь Михайло

Адаптація внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у приймаючих громадах – це завжди складний, багатогранний етап життя, що вимагає від людей глибоких внутрішніх змін. На мій погляд, успішність цього процесу, включаючи здатність внутрішньо переміщених осіб боротися зі стресом, значною мірою залежить від того, наскільки сильною була травма, що торкнулася власної ідентичності людини. Для родин, які виховують дітей з інвалідністю, ці виклики відчуються значно гостріше. Їхня адаптація ускладнюється не лише додатковими потребами дитини, а й постійним стресом, що лягає на плечі батьків, та відчутними труднощами у пошуку спеціалізованих послуг і комфортного, інклюзивного, безбар'єрного середовища [1 – 8].

Метою тези є виявлення та аналіз ресурсних й стресогенних чинників, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб у приймаючих громадах, з урахуванням їхнього впливу на психоемоційний стан, інтеграцію в нове середовище та доступ до підтримувальних ресурсів. Більшість дослідників виокремлюють два взаємодоповнюючі підходи до адаптації ВПО:

Соціокультурний (психологічний) підхід акцентує на пристосуванні до нових культурних норм, стилю спілкування та соціального оточення, що змінює ідентичність і спосіб життя. Для родин з дітьми з інвалідністю особливо важливо налагодити нові соціальні зв'язки та отримати підтримку, адже це сприяє психологічному благополуччю та розвитку дитини [2, 6].

Ресурсний (економічний) підхід зосереджується на доступі до життєво необхідних ресурсів: роботи, освіти, медицини, соціальних послуг. Для сімей з дітьми з інвалідністю це питання не лише комфорту, а й базової життєздатності. Спеціалізоване обладнання, реабілітація та адаптоване житло є критично важливими для функціонування родини [6, 8].

О. Зінченко виокремлює три ключові аспекти соціально-психологічної адаптації ВПО, які можна розглядати як послідовні виклики для родини [1, 6].

1. *Зміна поведінкових стратегій* пов'язана з руйнуванням звичного способу життя та необхідністю пристосування до нових умов. Для батьків дітей з інвалідністю це означає пошук нових спеціалізованих послуг і підтримки.

2. *Культурна адаптація* стосується інтеграції в нове середовище, що навіть у межах однієї країни може мати мовні, релігійні та поведінкові відмінності. Вона полегшує доступ до мереж підтримки.

3. *Соціально-психологічна адаптація* охоплює емоційне реагування на стрес і втрати. Батьки дітей з інвалідністю часто переживають подвійне навантаження: постійний догляд і травму переміщення, що ускладнює стабілізацію психоемоційного стану та пошук допомоги.

Адаптація внутрішньо переміщених родин з дітьми з інвалідністю потребує комплексної підтримки з боку місцевої влади, громадських організацій та мешканців приймаючих громад. Доступ до спеціалізованої допомоги, інклюзивної освіти та реабілітації залежить від ефективної координації між установами. З позиції ресурсного підходу, переселення часто супроводжується втратою роботи, доходу та стабільності. Для родин з дітьми з інвалідністю витрати на житло, лікування, адаптацію та реабілітацію є критичними. Тому адаптація має включати пріоритетний доступ до працевлаштування, соціальних пільг і спеціалізованих послуг [1, 3].

Особисті ресурси (відчуття стабільності та контролю) є ключовими для батьків, які пережили травму переміщення. Відновлення психоемоційного стану потребує професійної допомоги, зокрема у випадках ПТСР, тривожних розладів чи емоційного вигорання. Матеріальні втрати також впливають на психологічний стан, особливо через відсутність власності та залежність від соціальної допомоги, що посилює відчуття безпорадності та ізоляції.

Психоемоційні труднощі характерні для всіх ВПО, але для батьків дітей з

інвалідністю вони значно глибші. Постійний догляд, пошук допомоги та обмежені можливості розвитку дитини в новому середовищі можуть призвести до виснаження та депресії. Адаптація самих дітей з інвалідністю ускладнюється порушенням реабілітаційних програм, втратою звичних соціальних зв'язків і обмеженим доступом до інклюзивної освіти [5, 7]. Рівень інклюзивності середовища (наявність пандусів, спеціального транспорту, доступу до освітніх і медичних закладів) визначає успішність інтеграції дитини та всієї родини.

Для аналізу динаміки соціально–психологічної адаптації ВПО доцільно звернутися до класичних моделей, зокрема до концепції U–подібної кривої, запропонованої Дж. Гуллагорном. Ця модель є фундаментальною для опису процесу акомодатії індивіда до нового соціокультурного середовища і демонструє циклічність психоемоційних станів, які переживає людина під час адаптації [1, 5].

Гіпотеза Гуллагорна описує адаптацію як процес, що проходить через етапи з U-подібною динамікою психоемоційного стану: від ейфорії та оптимізму (через кризу чи дезадаптацію) до поступового відновлення і завершення адаптації. У контексті вимушеного переселення ця модель трансформується у W-подібну, оскільки після стабілізації частина ВПО повертається додому, переживаючи повторний цикл адаптації. Повернення супроводжується новою ейфорією, а згодом – шоком від змін, труднощами реадаптації та відновленням соціальних зв'язків. Отже, W-модель точніше відображає подвійний адаптаційний процес переселенців [2, 8].

Ставлення приймаючої громади, включаючи рівень толерантності, відсутність стигматизації та готовність до допомоги, є також значущим соціальним фактором. Негативне ставлення, упередження або ігнорування специфічних потреб ВПО загалом та осіб з інвалідністю зокрема можуть стати значними бар'єрами на шляху інтеграції. Наявність дієвих державних та недержавних програм підтримки, орієнтованих саме на потреби ВПО – родин з дітьми з інвалідністю (наприклад, пріоритетний доступ до медичних послуг, безперервної реабілітації, спеціальних

освітніх програм, індивідуального соціального супроводу), є ключовою для їхньої успішної та повноцінної інтеграції [4, 7].

На основі всіх вищезгаданих чинників, стає зрозуміло, що для успішної інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нові громади необхідний комплексний, міждисциплінарний підхід. Я особисто переконаний, що особливу, пріоритетну увагу слід приділяти саме родинам, які виховують дітей з інвалідністю. Їхні потреби є дуже багатогранними і вимагають не просто допомоги, а цілеспрямованих та інтегрованих заходів, що охоплюють як медичні, так і соціально–психологічні аспекти [6, 8].

Під час планування соціально-психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам, особливо сім'ям з дітьми з інвалідністю, важливо враховувати весь спектр чинників, що вплинули на їхнє життя – від довоєнних потреб до викликів війни, переміщення та адаптації в нових громадах. У світовій практиці адаптація ВПО часто асоціюється з відновленням довоєнних умов, однак не менш важливою є стабілізація психоемоційного стану родини та її функціонування як цілісної системи. За умов неможливості повернення, пріоритетом стає довгострокова інтеграція в приймаюче середовище, що особливо критично для дітей з інвалідністю, яким необхідна безперервна реабілітація, доступ до інклюзивної освіти та підтримка у новій громаді.

Список використаних джерел

1. Андросович К. А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 3. С. 20–24.
2. Безрук О. О. Адаптація у контексті соціальної мобільності в сучасному суспільстві: теоретичний аспект. *Вісник Міжнародного слов'янського університету*. 2012. Т. 15, № 1–2. С. 47–53.
3. Бочаріна Н. О., Мазур О. О. Особливості психологічної адаптації дітей раннього віку. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 228–232.
4. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 40. С. 33–49.
5. Емішянц О. Б. Особливості соціально-психологічної адаптації особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Т. 4, № 1. С. 47–52.
6. Корнієнко І. О., Скопа С. І. Особливості прояву рівня стресу в матерів дітей із затримкою психічного розвитку. *Український психологічний журнал*. 2020. Т. 2, № 14. С. 151–170.
7. Кошонько Г. А. Профілактика сімейної дезадаптації як аспект соціально-педагогічної діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2011. № 16. С. 262–271.
8. Чухрій І. В. Чинники соціально-психологічної адаптації матерів, які виховують дитину-інваліда. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 171–181.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Подоба Світлана

У межах дослідження ресурсних та стресогенних чинників адаптації внутрішньо переміщених осіб у приймаючих громадах було обрано комплексний підхід, що охоплює чотири ключові напрями: когнітивний, соціально-поведінковий, емоційний та мотиваційний. Така структура дозволила всебічно оцінити психологічні особливості адаптаційного процесу, враховуючи як індивідуальні, так і соціальні аспекти [1–6].

Мета дослідження – виявити та проаналізувати ключові ресурсні й стресогенні чинники, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб у приймаючих громадах, з урахуванням особистісних, соціокультурних та інституційних аспектів інтеграції.

Когнітивна сфера передбачала аналіз процесів усвідомлення, самооцінки, знань про себе та життєвих обставин, згідно чого використано:

1) методику «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ- 3)» (О. Калюк, О. Савченко), яка оцінює рівень задоволеності життям, міжособистісними стосунками та глибину внутрішнього розчарування;

2) тест-карту оцінки готовності до сімейного життя (І. Юнда), що дозволяє визначити рівень підготовленості до побудови сімейних стосунків;

3) тест на емоційний інтелект (Н. Голл), який оцінює здатність до емоційного самоконтролю, емпатії та впливу на емоції інших.

Соціально-поведінкова сфера охоплювала вивчення моделей міжособистісної взаємодії та поведінки у конфліктних ситуаціях. Застосовано:

1) опитувальник Томаса–Кілманна, що класифікує типи поведінки у конфлікті та допомагає оцінити здатність до конструктивного вирішення суперечностей;

2) методику оцінки агресивності у відносинах (А. Ассінгер), яка дозволяє визначити рівень коректності та емоційної стриманості у спілкуванні.

Емоційна сфера включала аналіз психоемоційного стану, здатності до саморегуляції та позитивного сприйняття життя. Використано:

1) шкалу позитивного ментального здоров'я (PMH-Scale) в адаптації Л. Карамушки, О. Креденцер, К. Терещенко, що оцінює рівень психологічної стійкості та здатність до конструктивної взаємодії;

2) модифіковану шкалу суб'єктивного благополуччя BBC-SWB, яка охоплює три компоненти: психологічне благополуччя, фізичне самопочуття та міжособистісні взаємини.

Мотиваційна сфера досліджувала прагнення до побудови стосунків, створення сім'ї та реалізації особистісно значущих цілей. Застосовано:

1) опитувальник «Для тих, хто любить» (Т. Говорун, О. Кікінежді), що дозволяє оцінити глибину романтичних почуттів;

2) авторську анкету для оцінки психологічної готовності до шлюбних стосунків у юнацькому віці.

Застосування зазначених методик забезпечило багатовимірний аналіз адаптаційного потенціалу внутрішньо переміщених осіб, дозволяючи виявити ключові чинники, що сприяють або ускладнюють інтеграцію в нове соціальне середовище. Результати дослідження свідчать про те, що психологічна готовність до шлюбних стосунків є багатокомпонентним явищем, яке формується під впливом низки індивідуально-психологічних чинників. Зокрема, ключовими детермінантами виступають здатність до емоційної регуляції, сформована позитивна Я-концепція, досвід партнерської взаємодії та мотивація до відповідальності у стосунках.

Здатність керувати власними емоціями забезпечує стабільність у міжособистісній взаємодії, сприяє зниженню конфліктності та формуванню

довірливих стосунків. Позитивне уявлення про себе, як складова Я-концепції, корелює з рівнем самооцінки, що, у свою чергу, впливає на здатність до побудови рівноправного партнерства. Наявність попереднього досвіду романтичних взаємин формує у молоді уявлення про особливості спільного життя, очікування від партнера та моделі поведінки у парі.

Гендерні особливості також виявилися значущими: дівчата частіше демонстрували емоційну залученість, орієнтацію на емоційне зближення та внутрішню мотивацію до створення сім'ї. Юнаки, натомість, були більш сфокусовані на реалізації особистих цілей і виявляли готовність до виконання традиційних соціальних ролей у шлюбі. Суб'єктивне відчуття психологічного благополуччя виявилось важливим чинником, що сприяє конструктивній взаємодії у партнерських стосунках. Високий рівень внутрішньої гармонії, задоволеності життям та емоційної стабільності створює сприятливе підґрунтя для формування зрілих, відповідальних і довготривалих шлюбних зв'язків.

Отже, психологічна готовність до шлюбних стосунків є результатом інтеграції емоційних, когнітивних та мотиваційних компонентів, що формуються у процесі соціального розвитку особистості та її міжособистісного досвіду. У межах дослідження було виокремлено три основні типи психологічної готовності до шлюбних стосунків, що відображають рівень емоційної зрілості, мотиваційної налаштованості та усвідомлення відповідальності у партнерських взаєминах.

Зріла готовність передбачає емоційну стабільність, емпатію, реалістичні очікування та відповідальність у стосунках.

Умовна готовність має формальний характер, базується на соціальних уявленнях без глибокого емоційного осмислення.

Неусвідомлена неготовність проявляється у романтизованому сприйнятті шлюбу, ідеалізації партнера та униканні відповідальності через низьку емоційну зрілість.

Запропонована типологія дозволяє глибше зрозуміти внутрішню структуру

психологічної готовності молоді до шлюбних стосунків та є основою для подальшої психодіагностики, корекційної роботи й освітніх програм, спрямованих на розвиток емоційної компетентності та партнерської відповідальності.

Емпіричне дослідження, дозволило комплексно оцінити рівень психологічної готовності молоді до шлюбних стосунків та виявити ключові чинники, що її формують. Застосування багатовимірного підходу (когнітивного, соціально-поведінкового, емоційного та мотиваційного) забезпечило глибоке розуміння внутрішніх механізмів готовності до партнерства. Результати засвідчили, що психологічна готовність до шлюбних взаємин залежить від здатності до емоційної саморегуляції, позитивної Я-концепції, досвіду міжособистісної взаємодії та мотивації до відповідальності. Виявлені гендерні відмінності свідчать про різні акценти у сприйнятті шлюбних ролей: емоційна глибина у дівчат і практична орієнтація у юнаків.

Визначення трьох типів готовності (зрілої, умовної та неусвідомленої) дозволяє окреслити рівень психологічної зрілості молоді та її потенціал до побудови гармонійних стосунків. Зріла готовність, що поєднує емоційну стабільність, емпатію та реалістичні очікування, є найсприятливішою основою для формування здорової сім'ї.

Таким чином, психологічна готовність до шлюбних стосунків у юнацькому віці є складним і динамічним процесом, що потребує системного підходу до діагностики, розвитку та підтримки в освітньому і соціальному середовищі.

Список використаних джерел

1. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2011. 304 с.
2. Потапчук Н. Д., Карпова Д. Є. Вплив батьківської сім'ї на формування дитини як майбутнього сім'янина. Габітус : науковий журнал з соціології та психології. Одеса, 2023. Вип. 45. С. 254–258.
3. Помиткіна Л. та ін. Психологія сім'ї : навч. посіб. Київ : Нац. авіац. ун-т «НАУ-друк», 2010. 270 с.
4. Столярчук О. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. П., 2015. 136 с.
5. Титаренко Т. М., Злобіна О. Г., Лепіхова Л. А. та ін. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : наук. моногр. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.
6. Федоренко Р. П. Психологія молоді сім'ї : навч. посіб. Вид. 2-ге, змін. та допов. Луцьк, 2021. 480 с.
7. Федоришин Г. М. Психологічні проблеми сімейного виховання. Івано-Франківськ, 2013. 224 с.
8. Чепмен Г. П'ять мов любові. Київ : Брайт Букс, 2016. 200 с.

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Помазан Тетяна

Нині агресивність підлітків зростає через соціальну напруженість та психологічну нестабільність, спричинену війною. Інформаційний простір переповнений негативом, що провокує девіантну поведінку, агресію та жорстокість. Феномен агресії досліджувався науковцями століттями, що призвело до різних його трактувань. Проблема агресії та агресивної поведінки розкрита в роботах А. Бандури, Л. Берковіца, Г. Васильєвої, Д. Долларда, О. Дроздова, В. Ковальова М. Левітова, К. Лоренца, В. Мерліна, М. Скока, Л. Семенюк, Л. Славиної, проте психосоціальні чинники агресії у підлітків в умовах кризових ситуацій малодосліджені [1–7].

Метою дослідження є аналіз психосоціальних чинників агресії у підлітків в умовах кризових ситуацій. Агресія є великою проблемою в суспільстві. Такі негативні прояви, як ворожість, насильство, жорсткість, деструктивна поведінка призводить до посилення антропологічної кризи та порушенню нормального розвитку людини та суспільства. «Агресія» з латинської мови «adgradi» (ad -на, gradus – крок) означає наступ, напад. *Агресія* – це будь-яка форма поведінки, мотивів і установок, націлених на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження [1, 5].

В теорії З. Фрейда агресія визначалась, як біологічна та спадкова, вона могла виражатись явно або приховано. Спочатку він наголошував, що якщо є перешкоди для отримання лібідо, тоді виникає агресія. Але пізніше З. Фрейд переглянув свою теорію та пов'язав агресію з танатичним потягом, який розглядався, як руйнівна сила, спрямована на розпад та розчинення індивіда. Щоб не сталось саморуйнування потрібно переміщати енергію з первинних об'єктів на інші. К. Лоренц визнає агресію, як один із головних інстинктів, які забезпечують виживання та прогресивний розвиток усіх тваринних видів, у тому числі й людини. Він визначає

поняття «агресія» щодо поведінки, пов'язаної із самообороною.

Е. Фромм визначає поняття “агресія” щодо поведінки, пов'язаної із самообороною, з реакцією на загрозу, і в кінцевому результаті приходять до поняття доброякісної агресії. А специфічно людську пристрасть до абсолютного панування над іншою живою істотою і бажання руйнувати (злоякісну агресію) [3, с. 112]. Фрустраційна теорія запропонована Дж. Доллардом, де агресивна поведінка розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес. Основні положення цієї теорії: фрустрація завжди призводить до агресії у будь-якій формі; агресія завжди є результатом фрустрації [4, с. 253].

Д. Берковіц вважав, що механізм виникнення агресії більш складний, ніж реакція на фрустрацію. Він припускав, що потрібно відчувати гнів, щоб запустилась агресія. І ще потрібно враховувати індивідуальні особливості особистості, яким чином вони реагують на фрустрацію [5, 7]. Згідно теорії соціального навчання, представником якої є А. Бандура, прояви агресивності з'являються у людини в результаті навчання, виховання, наслідування, оскільки суб'єкт у повсякденному житті знаходиться під впливом різних моделей агресивної поведінки в сім'ї, субкультурі, засобах масової інформації [6, 7].

Від того розуміємо, що *підлітковий вік* – важливий етап формування особистості, коли завершується фізичне дозрівання та починається становлення «Я-концепції». Емоційна напруженість цього періоду спричинена не лише індивідуальними рисами, а й гормональними змінами, які впливають на психоемоційний стан. Цей період супроводжується різними кризами: психологічною, інтелектуальною, фізичною, сексуальною, сімейною та зміною системи цінностей. Те, як підліток переживає стресові ситуації та формує емоційні реакції, визначає його майбутній розвиток і готовність до дорослого життя.

Агресивна поведінка має вікові та гендерні особливості, а її прояви залежать від біологічних, психологічних та соціальних факторів. Важливу роль у формуванні

агресії відіграють ситуативні чинники. Серед основних причин агресивних реакцій у підлітків – особливості самосвідомості, індивідуальнопсихологічні та соціально-психологічні аспекти. Негативні чинники, такі як наслідки війни, дистанційне навчання, інтернет-залежність і загальний інформаційний фон, підсилюють агресію та тривожність, особливо у підлітків, які переживають емоційну нестабільність через вікові зміни.

Таким чином, здійснено всебічний аналіз феномену агресії, зокрема її теоретичних основ та чинників, що впливають на її прояви. Розглянуто різні наукові підходи до виникнення агресії: біологічний, інстинктний, фрустраційний та соціальний, кожен з яких пояснює її походження з різних позицій. Окрему увагу приділено підлітковому віку як критичному періоду формування особистості, з його особливостями, викликами та кризовими станами, що можуть посилювати агресивні прояви. Виявлено, що агресія в підлітковому віці обумовлена складною взаємодією внутрішніх і зовнішніх факторів, а її регуляція потребує усвідомленого підходу та підтримки.

Список використаних джерел

1. Астремська І. В. Теоретичні аспекти проблеми дослідження агресивної поведінки особистості. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Соціологія. 2013. Т. 225. Вип. 213. С. 111–115.
2. Drndarević D. Psychological Theories of Aggression. Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja 2021. Vol. XL 2-3. S. 91-104
3. Куриця Д. Основні підходи по поняття агресія / Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. м. Кам'янець-Подільський: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут». 2023р. С. 251-254
4. Герасимчук О. Основні теорії агресії та фрустрації: причини виникнення і подолання. Психологічні науки. Серія 12. 2025р. № 26(71). С. 5–19
5. Трофимчук В.В. Теоретичний аналіз феномену «Агресивність особистості». Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка . 2018р. №1(13). С.184-188
6. Шайгородський Ю. Криза підліткового віку як процес переоцінки цінностей. Соціальна психологія. 2009р. № 6 (38). С. 148–153.
7. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія / Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська та ін. / за ред. Л. З. Сердюк. К.: Педагогічна думка, 2015. 197 с.
8. Мойсєєва О.Є. Агресія підлітків. Юридична психологія. 201. № 1. С.139-148

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЩОДО ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Года Олександр

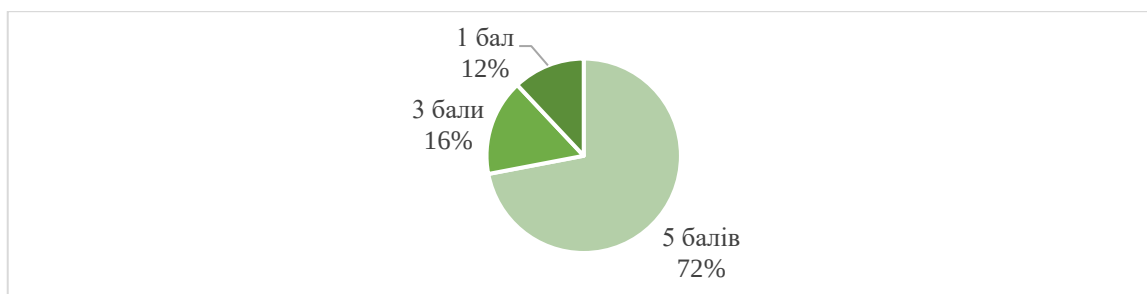
В умовах гібридної війни імідж військовослужбовців стає об'єктом інформаційних атак і важливим елементом національної безпеки. Формування позитивного іміджу сприяє ефективній взаємодії з цивільним населенням, підвищує мотивацію, самооцінку та психологічну стійкість військових, що важливо для протидії пропаганді, зміцнення довіри до армії та підвищення професійної компетентності. Дослідження цієї теми дозволяє визначити компоненти сформованості внутрішньої мотивації для формування іміджу, що є ключовим фактором успішної професійної діяльності військовослужбовців.

Метою тези є дослідження впливу рівня професійного та зовнішнього самоздійснення військовослужбовців на їх здатність до саморегуляції, ефективної взаємодії з оточенням та підтримання позитивного іміджу, а також визначення ключових чинників успіху в професійній діяльності.

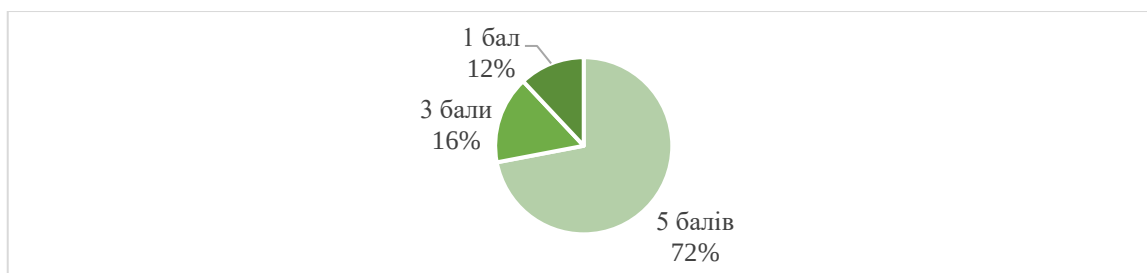
Важливими компонентами сформованості внутрішньої мотивації виступають, зокрема: почуття реалізації, почуття компетентності, докладені зусилля, задоволення від діяльності. Використано такі психодіагностичні методики: Тест «Оцініть свій імідж» (Дж. Ягер), опитувальник професійного самоздійснення (О. Кокун), опитувальник внутрішньої мотивації (Р. Раян, адаптація В. Климчука, О. Музики), методика діагностики мотивації до успіху (Т. Елерс), опитувальник самомоніторингу (М. Снайдер). Методи математичної статистики використовувалися для обробки даних.

Результати тестування свідчать, що професійне самоздійснення є важливим фактором, яке позитивно впливає на зовнішнє самоздійснення військовослужбовців, особливо серед старших вікових груп, що підтверджує важливість досвіду та особистісного розвитку для досягнення високих професійних результатів. На рис. 1 представлено розподіл опитуваних за компонентами внутрішньої мотивації.

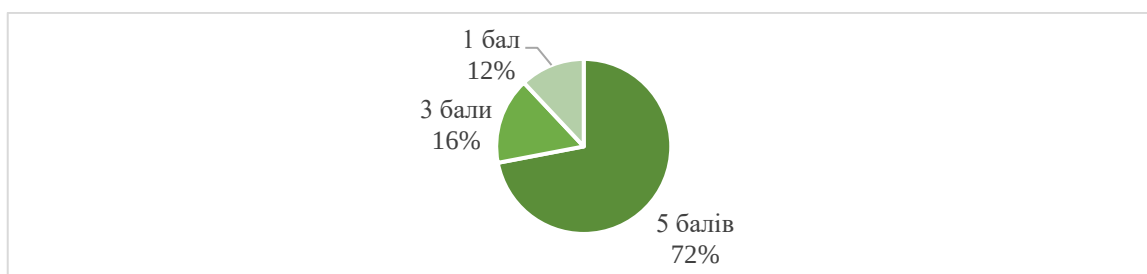
Компонента: Почуття реалізації



Компонента: Почуття компетентності



Компонента Докладені зусилля



Компонента: Задоволення від діяльності

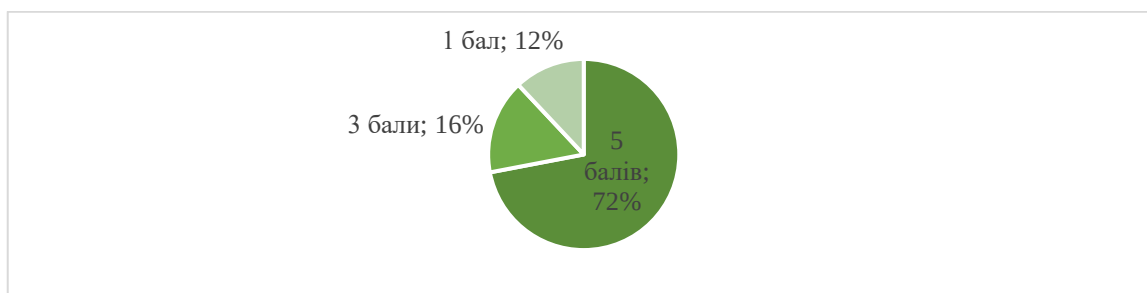


Рис. 1. Розподіл опитуваних за компонентами внутрішньої мотивації

Високий рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення у респондентів старшої вікової групи підтверджує важливість досвіду і саморозвитку для формування ефективного іміджу військовослужбовця, що дозволяє не тільки досягати високих результатів у

професійній сфері, але й забезпечувати стабільність у поведінці, взаємодії з іншими членами колективу та зовнішніми структурами. Респонденти старшої вікової групи, які мають більше досвіду служби, демонструють кращі результати у порівнянні з молодшими військовослужбовцями, що можна пояснити тим, що досвід у професійній діяльності надає більшу впевненість у собі, що, в свою чергу, допомагає досягати високих результатів у розвитку як внутрішнього, так і зовнішнього самоздійснення.

Всі респонденти старшої вікової групи, які мають високий рівень професійного самоздійснення, відповідно демонструють високий рівень зовнішньо-професійного самоздійснення, що підтверджується результатами тестування, де 59% респондентів отримали оцінку понад 54 бали, 23% – понад 52 бали, а 18% – понад 50 балів. Всі ці результати перевищують встановлену норму, яка складає ≥ 50 балів, що свідчить про високий рівень розвитку цих показників у даних респондентів. Результати демонструють, що військовослужбовці, які досягли високого рівня професійного самоздійснення, також здатні проявляти високий рівень зовнішнього самоздійснення, що вказує на їх здатність не тільки до саморегуляції у професійній діяльності, а й до ефективної взаємодії з оточенням, що є важливим для підтримки позитивного іміджу та успіху в професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Vizniuk, I.M., Dolynyny, S.S., Volohata, K.M., & Romashchuk, O.I. (2024). International charity and cooperation projects regarding the organization of volunteer post-traumatic growth programs. *Science and technology today*, 1(29), 391-399.
2. Візнюк, І.М., Долинний, С.С., Волохата, К.М., & Ромашук, О.І. (2024). Психокорекційна програма підвищення рівня посттравматичного зростання у волонтерів в умовах воєнного часу. *Вісник науки та освіти*, 1(19), 750-759.
3. Кокун О. М. Опитувальник професійного самоздійснення. *Практична психологія та соціальна робота*, 2014. Вип. 7. С. 35 – 39.
4. Пугач С., Візнюк І., Долинний С., Драчук М. Стиль життя та психосоціальна адаптація військовослужбовців силових структур. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2024. Вип. 31(1). С. 69-79.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ СТРЕСУ ТА ЖИТТЄВИХ КРИЗ

Базистюк Олег

Проблема емоційної стійкості особистості в умовах складних життєвих обставин набуває особливої актуальності у сучасному суспільстві, що переживає кризові, воєнні та соціально-економічні виклики. Високий рівень емоційної стійкості є запорукою ефективної адаптації, збереження психічного здоров'я, професійної ефективності та гармонійного розвитку особистості.

Питанням дослідження емоційної стійкості присвячено значну кількість праць як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Зокрема, С. Лазарус, Р. Лазарус, Р. Плутчик, А. Бандура, С. Мадді, В. Франкл, К. Роджерс та А. Маслоу розглядали її крізь призму психологічної адаптації, копінг-стратегій та особистісного зростання. Серед українських дослідників цю проблематику ґрунтовно вивчали О. Бондарчук, Н. Пов'якель, І. Візнюк, Л. Карамушка, В. Климчук, С. Максименко, Н. Чепелєва, Т. Титаренко, І. Мартинюк, які акцентують на ресурсному, когнітивно-поведінковому та ціннісно-смысловому аспектах емоційної стійкості. Науковці зазначають, що емоційна стійкість не є вродженою властивістю, а формується у процесі життєвого досвіду, соціальної взаємодії, розвитку саморегуляції та особистісних цінностей. Вона виявляється у здатності людини зберігати внутрішню рівновагу, контролювати емоції й конструктивно діяти в умовах стресу, невизначеності та ризику [1–3].

Метою тези є обґрунтування психологічних засад емоційної стійкості особистості та дослідити її прояви в умовах стресу й життєвих криз.

В сучасному суспільстві, яке характеризується високим рівнем невизначеності, соціально-економічною нестабільністю, воєнними подіями, зростанням психологічних навантажень та інформаційного тиску, проблема збереження психічного здоров'я людини набуває особливої актуальності. Одним із ключових психологічних чинників, що забезпечують ефективне функціонування

особистості в умовах стресу й кризи, виступає емоційна стійкість – здатність людини контролювати власні емоційні реакції, зберігати внутрішню рівновагу та адаптивність до зовнішніх викликів [1, 3].

Вивчення особливостей емоційної стійкості особистості в умовах складних життєвих обставин має високе теоретичне та практичне значення, оскільки сприяє розробці ефективних програм психологічної підтримки, формуванню адаптивних стратегій поведінки та підвищенню рівня психологічного здоров'я населення в умовах сучасних суспільних викликів. Саморегуляція як контроль над емоціями, імпульсами та поведінкою в складних ситуаціях.

Емоційна стійкість особистості – це здатність людини зберігати внутрішню рівновагу, ефективно справлятися зі стресом, адаптуватися до змін, долати труднощі та відновлюватися після емоційних потрясінь без тривалих негативних наслідків для психічного здоров'я. Основні характеристики емоційної стійкості [2, 3]:

1. Оптимізм як здатність бачити перспективу навіть у кризових обставинах.
2. Гнучкість мислення щодо відкритості до нових рішень і стратегій.
3. Витривалість як здатність не здаватися перед труднощами.
4. Самоусвідомлення: розуміння власних емоцій і потреб.

Емоційна стійкість є фундаментальною якістю, що забезпечує психологічне благополуччя, професійну ефективність і гармонійні міжособистісні стосунки. Вона дозволяє людині зберігати внутрішню рівновагу в умовах стресу, швидко адаптуватися до змін і долати труднощі без тривалих негативних наслідків. У професійній сфері емоційна стійкість сприяє продуктивності, прийняттю зважених рішень та запобігає вигоранню. У міжособистісних взаємодіях вона проявляється через здатність до емпатії, конструктивного вирішення конфліктів і підтримання стабільних, довірливих стосунків. Саме тому емоційна стійкість є ключовим чинником успішної соціальної адаптації та психічного здоров'я [1, 2].

В умовах складних життєвих обставин (воєнні події, соціально-економічна

нестабільність, втрата близьких, зміни середовища) емоційна стійкість виступає ключовим чинником психологічного благополуччя. Вона виявляється у здатності особистості знижувати рівень тривожності, контролювати негативні емоції, конструктивно долати стресові ситуації, зберігати оптимізм і впевненість у власних силах. До основних психологічних особливостей емоційної стійкості належать [1, 2]:

- саморегуляція як уміння свідомо контролювати власні емоції, поведінку і думки;
- резильєнтність як здатність відновлюватися після стресу, використовувати кризу як ресурс для розвитку;
- адаптивна гнучкість щодо уміння змінювати стратегії поведінки відповідно до ситуації;
- позитивне мислення як установка на пошук рішень замість зосередження на проблемах;
- емоційна компетентність у здатності розпізнавати, розуміти й виражати власні почуття без деструктивних реакцій.

Таким чином, у кризових умовах саме ці якості визначають ефективність подолання труднощів, рівень соціальної адаптації та збереження психічного здоров'я. Висока емоційна стійкість дозволяє особистості не лише протистояти негативним впливам, а й трансформувати складні обставини в досвід саморозвитку, що є показником зрілості, гармонійності та життєвої компетентності людини.

Список використаних джерел

1. Візнюк І. М. Психосоматичні кореляти психологічної стійкості особистості. Національна академія педагогічних наук України інститут психології ім. ГС Костюка. Київ, 2012. 244 с.
2. Візнюк, І. М. Психологічна стійкість особистості у контексті збереження психосоматичного здоров'я. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. ГС Костюка НАПН України, 2019. №12. 55 – 67.
3. Візнюк І. М. Психологічна стійкість майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах дистанційного навчання: монографія / укладено І. М. Візнюк. Вінниця : Вид-во ТОВ «Друк», 2021. 270 с. DOI: <https://doi.org/10.31652/2080-75-25-385-1-270>

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Яськова Таміла

Дослідження професійної самоорганізації студентів постає актуальним у контексті зростання вимог до самостійності, стійкості до стресу і здатності планувати навчально-професійну діяльність у мінливому освітньому середовищі ЗВО. У роботі професійна самоорганізація розглядається як інтегральний конструкт, що поєднує цілепокладання, планування, вольову регуляцію, самоконтроль і рефлексію, а її рівень трактується як функція взаємодії особистісних ресурсів із керованими параметрами навчального середовища [1–8].

Мета емпіричної частини полягала у вимірюванні внеску загальної самоефективності, рисової та темпераментної структури особистості й сприйнятих характеристик освітнього середовища у варіативність показників самоорганізації, а також у перевірці ефективності короткострокової психокорекційної програми, спрямованої на розвиток саморегульованого навчання. Дизайн складався з констатувального етапу та формувального експерименту з пре- та пост- вимірюванням в експериментальній і контрольній групах. Збір даних здійснювався онлайн із дотриманням етичних вимог (добровільність, анонімність, право відмови), а тенденцію до соціально бажаних відповідей контролювала шкала брехні EPI [2].

Для оцінювання цільових і предикторних змінних використано узгоджену батарею інструментів: опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) з субшкалами планомірності, цілеспрямованості, наполегливості та вольової організованості, фіксації та відповідальності, самоорганізації засобами та орієнтації на теперішнє [5]; шкалу загальної самоефективності GSE в українській адаптації; особистісний опитувальник Айзенка (EPI) для вимірювання екстраверсії та нейротизму [1]; скорочений інвентар «Великої п'ятірки» TIPI-UKR [5]; а також авторський блок оцінки освітнього середовища (організація навчання, автономія, доступність ресурсів і платформ, регулярність та якість зворотного зв'язку

викладачів, соціально-психологічний клімат групи, особливості комунікації). Описова статистика та перевірка нормальності розподілів визначали вибір параметричних або непараметричних критеріїв, для формувального етапу застосовано парні t-тести в експериментальній і контрольній групах.

Результати констатувального етапу окреслили типову картину середнього загального рівня самоорганізації з нерівномірністю по субшкалах: виразнішою виявилася наполегливість (третина вибірки на високому рівні).

Суттєва частка респондентів мала підвищену орієнтацію на теперішнє, що за відсутності балансування довготерміновим плануванням може знижувати дисципліну виконання проєктних завдань. За EPI у вибірці домінував нейротизм, що свідчить про підвищену чутливість до стресорів і необхідність цілеспрямованих стратегій емоційної саморегуляції. Профіль TIPI-UKR вказав на помірну екстраверсію у поєднанні з відносно високими доброзичливістю та добросовісністю і водночас нижчою емоційною стабільністю; за GSE більшість студентів перебували у середній зоні при відчутній міжіндивідуальній варіативності, що робить доцільними інтервенції, спрямовані на “мікроперемоги” та підсилення відчуття компетентності.

Позанавчальна зайнятість студентів не впливає на рівень самоорганізації, хоча пов’язана з вищою екстраверсією. Середній бал не є надійним показником саморегуляції чи самоефективності, що вказує на потребу окремої роботи з регуляторними навичками. На основі цього проведено п’ятитижневу інтервенцію, яка охоплювала навички планування, тайм-менеджменту, рефлексії та емоційної саморегуляції. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущі покращення: зросли показники самоорганізації, самоефективності, наполегливості, а рівень нейротизму знизився. У контрольній групі таких змін не виявлено, що підтверджує ефективність саме програмної інтервенції [3, 4, 8].

Інтерпретуючи результати, варто наголосити на трьох практично значущих

висновках.

По-перше, навіть короткочасна, але структурована інтервенція, інтегрована в навчальний процес і підкріплена фідбеком, сприяє зростанню регуляторних навичок.

По-друге, найбільш чутливими до змін є елементи, що підтримують робочий ритм: календарні звички, планування часу, техніки фокусування та антистресу – вони швидко проявляються у поведінці, зокрема в дотриманні термінів.

По-третє, стабільність ефектів залежить від середовищних чинників, які контролює ЗВО: чітких дедлайнів, доступності матеріалів, якісного фідбеку та підтримувального клімату. Із урахуванням обмежень дослідження (тривалість програми, можливий вплив супутніх чинників) логічним наступним кроком є відстеження довгострокової сталості змін за 3–6 місяців і використання квазіекспериментальних дизайнів із включенням об'єктивних поведінкових метрик навчальної платформи.

Емпіричні дані підтверджують, що професійна самоорганізація студентів залежить від взаємодії внутрішніх ресурсів (самоефективність, добросовісність, емоційна стабільність) із підтримувальним освітнім середовищем. Запропонована програма може бути масштабована в ЗВО за умови впровадження структур підтримки – календарних ритуалів, пірінгової взаємодії, цифрових нагадувань і шаблонів планування.

Список використаних джерел

1. Галецька І. К. Клініко-психологічне дослідження. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2015. 212 с.
2. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету*. Серія «Філософські науки», 2003. №5. С. 433–442.
3. Маслоу А. Г. Мотивація і особистість / пер. з англ. Київ : PSYLIB, 2019. 320 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2010. 544 с.
5. Яцюк М. В. Психологія саморегуляції особистості : психологічний практикум / уклад. М.В. Яцюк. Вінниця : КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», 2023. 81 с.
6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : *Freeman and Company*, 1997. 604 p.
7. Wisniewski B., Zierer K., & Hattie J. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 10. Article 3087.
8. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ДИСТАНЦІЙНИХ МІЖНАРОДНИХ КОМАНДАХ

Власова Олена

В умовах глобалізації та розвитку інформаційних технологій особливої актуальності набуває проблема комунікації в дистанційних міжнародних командах, що загострилася під час пандемії COVID-19. Наукові дослідження показують, що такі команди стикаються з бар'єрами, зумовленими географічною розпорошеністю, часовими відмінностями, культурною різноманітністю та опосередкованістю спілкування технічними засобами [2, 3], що потребує переосмислення традиційних підходів до командної взаємодії. Ефективність комунікації визначається системою соціально-психологічних чинників, серед яких організаційний контекст (психологічна безпека, довіра, згуртованість) має сильніший вплив, ніж особистісні характеристики (міжкультурна компетентність, емоційний інтелект, комунікативні навички), хоча їхня роль залежить від організаційних умов [1–2].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка інтегративної моделі впливу соціально-психологічних чинників на ефективність комунікації в дистанційних міжнародних командах. На основі аналізу наукових джерел нами було розроблено дворівневу модель чинників, яка відображає їхню ієрархічну природу.

Модель ефективної комунікації в дистанційних міжнародних командах складається з двох взаємопов'язаних рівнів: на першому рівні особистісні характеристики учасників (міжкультурна компетентність, емоційний інтелект та комунікативні навички) формують ядро індивідуальних ресурсів, необхідних для взаємодії у багатокультурному та віртуальному середовищі, тоді як другий рівень (організаційний контекст) модерує їхню реалізацію через психологічну безпеку, довіру, згуртованість та стиль керівництва, створюючи умови для повноцінного використання індивідуальних ресурсів і забезпечуючи цілісність та результативність командної комунікації.

Для перевірки розробленої моделі було проведено емпіричне дослідження за

участю 109 респондентів з дистанційних міжнародних команд, серед яких 78 українських та 31 іноземний учасник. Дослідження базувалося на використанні батареї методик: авторська анкета, тест на емоційний інтелект Н. Голла, тест командних ролей Белбіна та тест комунікативних умінь Л. Міхельсона [2].

Результати дослідження показали, що хоча особистісні характеристики (CQ, EQ) мають значення, вирішальним чинником ефективності комунікації є організаційний контекст: згуртованість, довіра та психологічна безпека пояснюють до 65% варіації результативності, тоді як особистісні ресурси діють опосередковано через нього. Виявлено мультиплікативну взаємодію – висока міжкультурна компетентність без довіри дає лише помірний ефект, тоді як їх поєднання забезпечує максимальну продуктивність.

Результати кореляційного аналізу підтвердили наші очікування щодо значущості особистісних характеристик: міжкультурна компетентність корелює з ефективністю ($r=0,44$, $p<0,001$), емоційний інтелект також демонструє зв'язок з ефективністю ($r=0,38$, $p<0,001$). Водночас, найсильніші зв'язки виявлено саме між організаційним контекстом та результативністю: згуртованість з задоволеністю ($r=0,74$, $p<0,001$), згуртованість з продуктивністю ($r=0,59$, $p<0,001$), довіра з продуктивністю ($r=0,55$, $p<0,001$), психологічна безпека з ефективністю ($r=0,52$, $p<0,001$). Ці дані переконливо свідчать про перевагу організаційних факторів.

Важливо, що нами також підтверджено існування медіаційного механізму: емоційний інтелект корелює з психологічною безпекою ($r=0,48$, $p<0,001$), а міжкультурна компетентність - з довірою ($r=0,43$, $p<0,001$). Це означає, що особистісні характеристики впливають на ефективність не безпосередньо, а через формування сприятливого організаційного контексту. Регресійний аналіз дозволив кількісно оцінити внесок різних чинників. Організаційний контекст пояснює від 45% до 65% варіації ефективності ($R^2=0,45$ для продуктивності, $R^2=0,65$ для задоволеності). Найвагомішими предикторами виявилися згуртованість ($\beta=0,61$, $p<0,001$) та довіра ($\beta=0,36$, $p<0,01$) для продуктивності, а також згуртованість ($\beta=0,51$, $p<0,001$) та довіра ($\beta=0,47$, $p<0,001$) для задоволеності

комунікацією. Особливо показовим є той факт, що особистісні характеристики не мали незалежного внеску при контролі організаційних змінних (β для EQ=0,00, $p=0,085$), що остаточно підтверджує медіаційний механізм їхнього впливу. Важливою знахідкою стало виявлення мультиплікативної взаємодії чинників. Виявилось, що команди з високою міжкультурною компетентністю, але низькою довірою демонструють лише помірну ефективність ($M=3,12$), тоді як команди, де обидва показники високі, досягають значно вищої ефективності ($M=4,38$). Іншими словами, за високої довіри міжкультурна компетентність реалізується повністю ($r=0,52$, $p<0,001$), проте за низької довіри навіть високий рівень CQ не дає значущого ефекту ($r=0,21$, незначущий). Це підтверджує, що високий рівень одного фактора не компенсує низький рівень іншого.

Культурні відмінності засвідчили, що для українських команд ключовою є згуртованість, а для іноземних – довіра, що узгоджується з різними ціннісними орієнтаціями; також українські учасники демонструють сильніші соціально-емоційні навички, тоді як іноземні – кращу саморегуляцію. Якісний аналіз підтвердив домінування організаційних проблем (відсутність неформального спілкування, мовні та часові бар'єри), а більшість пропозицій щодо покращення стосувалися саме організаційних змін. Порівняння успішних і проблемних команд показало, що найбільші відмінності спостерігаються за показниками контексту, а не особистісних характеристик. На основі цього розроблено інтегровану модель, яка враховує ієрархічність впливу, медіаційний механізм, мультиплікативну взаємодію та культурну специфіку, а практичне значення полягає у пріоритеті створення атмосфери безпеки, довіри та згуртованості, доповнених розвитком особистісних навичок у межах комплексних програм організаційного розвитку.

Список використаних джерел

1. Liu X. Bridging Cultures in Virtual Workplaces: A Communication-Focused Review of Global Virtual Teams. *Business and Professional Communication Quarterly*. 2025. P. 1-26. DOI: 10.1177/2329490625127747.
2. Татарчук Н. М. Формування комунікативної компетентності волонтера закладу соціальної роботи: кваліфікаційна робота магістра / Запорізький національний університет, факультет соціології та управління. Запоріжжя, 2020. 120 с.

ВПЛИВ ВИСОКОЇ ІНТЕНСИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЕМПІРИЧНИЙ ПІДХІД

Данчишина Олена

Сучасна цифровізація освіти й активне використання технологій штучного інтелекту (ІІ) таких як ChatGPT, GitHub Copilot та Google Gemini суттєво впливають на мотиваційні процеси здобувачів вищої освіти. Використання ІІ може підвищувати ефективність і результативність освітнього процесу лише за умови, якщо здобувачі сприймають його як ресурс для саморозвитку, а не як засіб уникнення зусиль чи шлях до швидких результатів. Отже, формування внутрішньої мотивації до усвідомленого використання ІІ є ключовим завданням сучасної освіти.

Метою дослідження є вивчення впливу високої інтенсивності використання технологій штучного інтелекту на мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти, а також визначення шляхів зменшення залежності від зовнішніх стимулів і розвитку внутрішньої мотивації.

Теоретичним підґрунтям стали сучасні підходи до вивчення мотиваційної сфери особистості, саморегуляції та впливу цифрових технологій на навчальну діяльність здобувачів вищої освіти. Ключовим орієнтиром виступає теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана [1] у межах якої мотивація розглядається як континуум — від зовнішньо зумовленої до внутрішньо автономної, що відображає рівень особистісної зрілості та здатність до саморегуляції.

У контексті вивчення впливу цифрових технологій на освітню мотивацію сучасні дослідники Г. Геншоу, Дж. Венс, К. Брувер [2]; А. Кларін, І. Армінін, К. Кауппінен, Е. Нордбек, А. Ояла [3]; Н. Мвілонго та К. Мвіта [5] доводять, що частота й характер використання штучного інтелекту безпосередньо впливають на типи мотивації здобувачів вищої освіти. Активне, але усвідомлене залучення до цифрових інструментів сприяє посиленню внутрішньої мотивації, автономності та пізнавальної активності, тоді як неусвідомлене або надмірне користування ІІ може

зумовлювати залежність від зовнішніх стимулів, зниження саморегуляції та втрату внутрішнього сенсу навчання.

Згідно з когнітивною теорією мультимедійного навчання Р. Майєра [4], навчання є ефективним лише тоді, коли навчальний матеріал відповідає когнітивним можливостям і зацікавленості здобувача. Якщо взаємодія з технологіями є фрагментарною або неперсоналізованою, вона не викликає внутрішньої мотивації. Тому штучний інтелект варто розглядати не як джерело мотивації, а як інструмент, ефективність якого визначається рівнем усвідомленості та саморегуляції користувача.

Емпіричне дослідження було проведено у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського за участю 162 здобувачів денної форми навчання факультету психології. Для оцінки мотиваційної сфери використано комплекс психодіагностичних методик: мотивація досягнення успіху та уникнення невдач Т. Елерса, шкалу академічної мотивації Р. Валеранда (AMS), опитувальник академічної саморегуляції Р. Райана і Д. Коннелла (SRQ-A, адаптація М. Яцюк) та авторську анкету «Використання ІІІ у навчально-професійній діяльності», спрямовану на вивчення частоти, цілей і рівня усвідомленості використання технологій штучного інтелекту у навчанні.

Результати дослідження показали, що здобувачі з високою частотою використання технологій штучного інтелекту відзначаються високою цифровою обізнаністю та прагненням оптимізувати навчальний процес, зокрема заощаджувати час і зусилля.

Виявлено слабку позитивну тенденцію між частотою використання ІІІ та зовнішньою мотивацією ($r = 0,192$; $p = 0,015$), що свідчить про те, що здобувачі вищої освіти здебільшого застосовують штучний інтелект як практичний інструмент для виконання навчальних завдань під впливом зовнішніх факторів.

Інтерпретація цього зв'язку вказує, що здобувачі, які інтенсивно користуються ІІІ у навчальному процесі, більше орієнтовані на зовнішні стимули — такі як

оцінки, схвалення чи швидке досягнення результату — ніж на внутрішні мотиви пізнання та саморозвитку. Для решти показників — статистично значущих зв'язків із високим рівнем використання технологій штучного інтелекту не виявлено ($p > 0,05$).

На основі отриманих даних була розроблена тренінгова програма, спрямована на зниження залежності від зовнішніх стимулів та усвідомлене використання ШІ. Після її впровадження зафіксовано позитивні якісні зміни у рівнях прояву мотивації до успіху: серед її учасників не виявлено здобувачів вищої освіти із низьким рівнем мотивації, тоді як у контрольній групі їхня частка становить 20 %.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні динаміки змін мотивації залежно від інтенсивності використання ШІ та аналізі відмінностей між здобувачами різних спеціальностей, рівнів підготовки й індивідуальнопсихологічних характеристик.

Список використаних джерел

1. Deci E., Райан Р. Самодетермінація та внутрішня мотивація у поведінці людини. Кембридж : Springer, 2000. 371 с.
2. Genshow H., Vance J., Brouwer K. The Impact of AI Assistants on Student Motivation in Higher Education. *Journal of Educational Technology*. 2022. Vol. 19 (4). P. 45–58.
3. Clarin A., Arminen I., Kauppinen K., Nordbeck E., Ojala A. Contextual Factors in AI Use and Student Motivation. *Computers & Education*. 2023. Vol. 191. P. 104–673.
4. Mayer, R. E. *Multimedia Learning*. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 320 p.
5. Mvilongo N., Mwita K. AI Integration and Academic Outcomes: The Role of Intrinsic Motivation. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28 (3). P. 2801–2815.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Іванюк Іван

Сьогодення характеризується динамічними соціальними, економічними та технологічними змінами, що безпосередньо впливають на психологічний стан молоді. Пришвидшення темпів урбанізації, зростання інформаційного навантаження, екологічні та техногенні катастрофи, глобальні епідемії, зокрема пандемія COVID-19, активні бойові дії на території України, спричиняють підвищення рівня тривожності у суспільстві загалом та серед юнаків і дівчат.

3. Кісарчук зазначає, що тривожність у таких умовах проявляється на двох рівнях – психологічному та фізіологічному [1]. На психологічному рівні вона виражається у деструктивних емоційних станах – страху, напрузі, внутрішньому занепокоєнні, відчутті невизначеності майбутнього. На фізіологічному рівні спостерігаються порушення сну, зміни у функціонуванні серцево-судинної, ендокринної та нервової систем.

Тривожність розглядається як індивідуальна схильність до емоційного напруження в умовах невизначеності чи очікування потенційної загрози, що супроводжується прогнозуванням несприятливого результату. У юнацькому віці підвищений рівень тривожності зумовлює незібраність, внутрішній дискомфорт і поведінкову нестійкість, негативно впливаючи на становлення особистості, самооцінку та впевненість у власних силах.

Важливою складовою дослідження є гендерна детермінованість тривожності. Юнацький вік є сенситивним періодом формування емоційної зрілості та гендерних відмінностей у способах переживання і вираження емоцій. Зокрема, дівчата частіше схильні до внутрішніх форм тривожності, тоді як юнаки демонструють зовнішні реакції напруження [2].

Науковці зазначають, що юнацький вік – це межовий етап між дитинством і дорослістю, який охоплює період від 15 до 23 років [3, с.184]. Саме в цей час особистість

переживає інтенсивні фізіологічні, емоційні та соціальні зміни. Активна перебудова нервової та ендокринної системи зумовлює підвищену емоційну чутливість, нестійкість настрою, потребу в самоствердженні. Юнацький вік дослідниками розглядається як перехідний етап між дитинством і дорослістю, у якому відбувається інтенсивне становлення самосвідомості, формування ціннісних орієнтацій і життєвих планів. Психічний розвиток у цей період створює підґрунтя для усвідомленого вибору життєвого шляху, проте саме процес самовизначення часто супроводжується емоційною напруженістю, невпевненістю та тривожністю [3, с.186].

Проблема тривожності досліджувалася в різних галузях науки, проте найповніше вона розглянута у психології. Зарубіжні дослідники, такі як К. Хорні, Ч. Спілбергер, Ш. Берн, визначали специфіку проявів тривожності, до яких належать негативний емоційний відтінок, невизначеність предмета переживання та відчуття реально існуючої загрози.

Варто зауважити, що сучасні емпіричні дослідження психологічних детермінант та проявів тривожності здебільшого стосуються дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку (Н. Карпенко, Я. Омельченко, О. Склярєнко, С. Ставицька, Н. Шевченко). Частина науковців (І. Кон, Л. Костіна, О. Мікляєва) вважає, що тривожність як стійка особистісна риса формується переважно в підлітковому віці. Юнацький вік характеризується нерівномірністю та суперечливістю розвитку на міжіндивідуальному та внутрішньоособистісному рівнях (Д. Бокум, Г. Крайг, Л. Мудрик, Х. Ремшмідт, І. Шаповаленко), що робить його особливо вразливим до проявів тривожності. Ф. Райс у праці «Психологія підліткового та юнацького віку» [4] зазначає, що психоаналітик Ч. Рікрофт виділяє п'ять форм тривожності, які є релевантними для юнацького віку: тривожність-хвилювання (стосується турботи про інших, а не власні інтереси); тривожність-передчуття (орієнтована на особисті інтереси); тривога-настороженість (прояв пильності та передбачливості, допомагає долати перешкоди); тривога

відокремлення (пов'язана з неможливістю встановлювати нормальні соціальні зв'язки); інтернальна тривога (зумовлена підсвідомими думками, що знижують авторитет важливих для суб'єкта осіб).

Тривожність слід розглядати як складне психологічне утворення, що виникає під впливом багатьох факторів і проявляється як негативне емоційне переживання, пов'язане з потенційною небезпекою.

Прояви тривожності в юнацькому віці можуть мати соматичний та поведінковий характер. Соматичні прояви включають зміни у роботі внутрішніх органів і систем: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, підвищення артеріального тиску, розлади шлунка. Поведінкові прояви є більш різноманітними: від апатії та безініціативності до демонстративної агресії, часто пов'язані із заниженою самооцінкою [5, с.115]. Юнаки з особистісною тривожністю, педантичними або застрягаючими типами акцентуації характеру схильні до низького настрою, комплексу неповноцінності, надмірної залежності від інших та спотвореного сприйняття оточуючого світу.

Юнаки та дівчата з підвищеним рівнем тривожності характеризуються емоційною нестійкістю, надмірним занепокоєнням і схильністю до різних страхів. Розвиток емоційного інтелекту відіграє важливу роль у зниженні тривожності, оскільки сприяє усвідомленню та контролю власних емоційних станів. Висока тривожність може негативно впливати на емоційний інтелект, ускладнюючи усвідомлення і розуміння власних емоцій, а також емоцій інших людей. У стані тривоги молодь часто фіксується на власних переживаннях, що знижує здатність до емпатії та об'єктивного сприйняття ситуацій. Це може призводити до викривленого тлумачення нейтральних сигналів як загрозливих, емоційної дезорганізації, труднощів у саморегуляції, погіршення соціальної взаємодії.

Юнацтво з підвищеним рівнем тривожності схильні уникати соціальних ситуацій, що часто призводить до ізоляції, труднощів у встановленні

міжособистісних контактів і вираженні власних почуттів. Для них характерна занижена самооцінка, надмірна самокритичність і почуття невідповідності соціальним стандартам, що може зумовлювати депресивні стани та суїцидальні думки. Підвищена тривожність також ускладнює процес професійного самовизначення, викликаючи страх помилки, прокрастинацію або уникнення прийняття рішень. Тривожність часто проявляється наприкінці юнацького віку, особливо у студентів-першокурсників під час адаптації до навчання. Вона супроводжується стресом, слабкою саморегуляцією і труднощами у професійному самовизначенні. Високий рівень тривожності гальмує особистісний розвиток, спричиняє невротизацію, знижує емоційну стійкість і впевненість у собі, підсилює чутливість до критики та схильність уникати соціальних контактів.

Тривожність у юнацькому віці є складним психологічним утворенням, що формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Вона негативно позначається на становленні особистості, самооцінці та процесі професійного самовизначення. Гендерна зумовленість проявів тривожності свідчить про потребу врахування статевих відмінностей у психологічній підтримці юнаків і дівчат.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в поглибленому аналізі взаємозв'язку тривожності з емоційним інтелектом і розробці психопрофілактичних програм, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та формування позитивної самооцінки молоді.

Список використаних джерел

1. Кісарчук З.І. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К. Шк.світ, 2008. 112 с.
2. Кодацька Н. О. Гендерні аспекти прояву страхів і тривожності у студентів юнацького віку. Молодий вчений. 2016. № 7. С. 317-321.
3. Погорілий С.О., Пріснякова Л.М. Особливості самооцінки юнацького віку. II Всеукраїнська наук.-практ.конференція (ВНПЗ ДГУ, 2021). С. 184-189.
4. Райс Ф. Психологія підліткового та юнацького віку. Харків, 2000. 656 с.
5. Фенина О. Особливості тривожності і страхів у студентської молоді // Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога : матеріали наук.-пр. конф. Луцьк. 2021. С. 114–117
6. Яремко Р.Я., Гродська В.М., Дзюбак А.В., Ільків Х.В. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі. Молодий вчений. 2022. № 5. С. 83 – 86.

ЕМПІРИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЩОДО РІВНЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

Голензовська Галина

Юнацький вік є критичним періодом становлення особистості, коли відбувається інтенсивний пошук власної ідентичності, формування життєвих цінностей та професійних орієнтацій. У цей час молоді люди стикаються з підвищеними вимогами соціального середовища, що нерідко супроводжується зростанням рівня тривожності, невпевненістю у власних можливостях та труднощами у міжособистісній взаємодії. Високий рівень тривожності негативно позначається на навчальній успішності, соціальній активності та психологічному благополуччі, а також може стати чинником ризику розвитку психоемоційних порушень у майбутньому. Особливого значення набуває врахування рівня соціально-психологічної адаптації, адже саме він визначає здатність юнаків і дівчат ефективно взаємодіяти з оточенням, долати труднощі та реалізовувати власний потенціал. Недостатня адаптованість посилює прояви тривожності, тоді як високий рівень адаптації сприяє зниженню психологічної напруги та підвищенню стійкості до стресових факторів [1–6].

У сучасних умовах соціальних трансформацій, інформаційного перевантаження та зростання конкуренції на освітньому й професійному ринку проблема корекції тривожності осіб юнацького віку набуває особливої актуальності. Розробка та емпірична перевірка програм психокорекційного спрямування, що враховують рівень соціально-психологічної адаптації, є важливим завданням як для теоретичної психології, так і для практичної діяльності психологів, педагогів та соціальних працівників.

Дослідження емпіричних результатів програми корекції тривожності осіб юнацького віку з урахуванням рівня їхньої соціально-психологічної адаптації має значну наукову й практичну цінність, оскільки дозволяє не лише поглибити

розуміння психологічних механізмів тривожності, а й запропонувати ефективні інструменти її подолання та профілактики.

Мета публікації – розкрити основні результати емпіричного дослідження, спрямованого на зниження рівня тривожності та підвищення соціально-психологічної адаптованості осіб юнацького віку засобами комплексної психокорекційної програми.

У юнацькому віці (18-23 роки) інтенсивні завдання самовизначення, освітні та соціальні виклики часто супроводжуються підвищеною ситуативною й особистісною тривожністю. Тривожність, у разі хронізації, негативно позначається на самооцінці, міжособистісній взаємодії та рівні соціально-психологічної адаптованості. Потребує перевірки ефективність комплексних, поетапних корекційних програм, які поєднують когнітивно-поведінкові, емоційно-регуляційні й тілесно-орієнтовані компоненти та враховують вихідний рівень адаптованості.

Дослідження здійснювалося упродовж березня-квітня та жовтня 2025 року на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У вибірку увійшли 60 осіб юнацького віку (від 18 до 23 років), розподілених на експериментальну (ЕГ, $n=30$) та контрольну (КГ, $n=30$) групи за результатами первинної діагностики. До ЕГ включали осіб із середнім/високим рівнем тривожності та зниженими показниками адаптованості. Тривалість програми – 6 тижнів, 12 занять по 90 хвилин.

Інструменти, що були використані: шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна [6]; методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс – Р. Даймонд) [5]; шкала самооцінки Дембо – Рубінштейн (модифікація Прихожан) [1]; опитувальник міжособистісних відносин Т. Лірі [4]; методика рівня соціальної фрустрованості В. Вассермана [2]. Проведено констатувальний і контрольний зрізи (до та після реалізації програми). Статистична обробка включала описову статистику, а також кореляційний аналіз. Значущість

змін визначалась на основі отриманих емпіричних показників та їх порівняння до і після впровадження програми.

Програма включала п'ять взаємопов'язаних етапів:

- діагностично-мотиваційний;
- когнітивно-поведінковий (робота з автоматичними думками, зниження катастрофізації);
- емоційно-регуляційний (дихальні техніки, візуалізація, релаксація);
- тілесно-орієнтований (заземлення, усвідомлення тілесних сигналів);
- соціально-психологічний (асертивність, комунікація, подолання страху оцінки);
- рефлексивний компонент забезпечував перенесення здобутих навичок у повсякденне життя.

Таблиця 1

Ключові результати програми корекції тривожності

Показник	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)	Динаміка в ЕГ (%)	Характер змін
1	2	3	4	5
Тривожність (Спілбергер–Ханін)	48,6 → 34,2	~47,8 → ~47,8	↓ ~30%	Значуще зниження
Соціально-психологічна адаптованість (Роджерс–Даймонд)	42,8 → 63,1	~42,5 → ~43,0	↑ ~47%	Значуще підвищення
Самооцінка (Дембо–Рубінштейн)	+20% (зближення «реального» та «ідеального Я»)	Без змін	↑ ~20%	Позитивна динаміка
Міжособистісні відносини (Т. Лірі)	Авторитарність ↓ 25–30%; Підозрілість ↓ 25–30%; Співпраця ↑ 20–25%; Товариськість ↑ 20–25%	Без змін	Зниження негативних, підвищення позитивних	Гармонізація взаємодії
Соціальна фрустрованість (Вассерман)	Помірно-високий → помірно-низький	Без змін	↓ ~30%	Зниження рівня фрустрованості

Результати емпіричного дослідження (табл. 1) підтверджують ефективність застосованої психокорекційної програми в експериментальній групі порівняно з контрольною. Зокрема, зафіксовано статистично значуще зниження рівня *тривожності* (за шкалою Спілбергера–Ханіна показник зменшився майже на 30%), тоді як у контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Водночас показники *соціально-психологічної адаптованості* (за методикою Роджерса–Даймонда) продемонстрували приріст близько 47%, що свідчить про підвищення здатності до конструктивної взаємодії та успішної інтеграції в соціальне середовище.

Важливим є також покращення *самооцінки* за шкалою Дембо–Рубінштейн: спостерігається зближення «реального Я» та «ідеального Я», зростання загальної самооцінки приблизно на 20%, зменшення самокритичності та очікування невдач. У *сфері міжособистісних відносин* (за тестом Т. Лірі) відзначено позитивну динаміку – зниження авторитарності та підозрілості на 25–30% і водночас підвищення співпраці та товариськості на 20–25%, що свідчить про зменшення соціальної напруги та покращення якості комунікації.

Не менш показовим є зниження рівня *соціальної фрустрованості* (за методикою В. Вассермана приблизно на 30%), що вказує на підвищення задоволеності базових соціальних потреб. Сукупність отриманих результатів засвідчує комплексний позитивний вплив програми на психологічний стан, соціальну адаптацію та міжособистісну взаємодію учасників експериментальної групи, що підтверджує її наукову й практичну значущість.

Учасники ЕГ відзначали покращення сну й концентрації, зменшення соматичної напруги, зростання впевненості у самопрезентації та в груповій взаємодії. Знизилося уникання соціальних ситуацій, а дихальні й тілесні практики посилили відчуття внутрішньої опори. Отримані результати підтверджують ефективність інтегративної програми: вона знижує тривожність і підвищує адаптованість молоді завдяки когнітивній корекції переконань, тренуванню

емоційної саморегуляції, зменшенню соматичної напруги та підтримувальній груповій взаємодії. Відсутність змін у контрольній групі засвідчує, що позитивна динаміка зумовлена саме корекційним впливом програми.

Програма сприяла статистично значущому зниженню ситуативної та особистісної тривожності й підвищенню рівня соціально-психологічної адаптації. Зафіксовано покращення самооцінки, гармонізацію «Я-концепції», зростання соціальної компетентності та зниження фрустрованості. Інтеграція когнітивно-поведінкових, емоційно-регуляторних і тілесно-орієнтованих технік у груповій роботі виявилася оптимальною для студентської молоді.

Перспективи подальших досліджень передбачають лонгітюдне відстеження стійкості ефектів програми через 3, 6 і 12 місяців, що дасть змогу оцінити тривалість і стабільність змін. Важливим напрямом є порівняння ефективності окремих модулів для підгруп із різним рівнем соціально-психологічної адаптованості, аби визначити найбільш результативні компоненти. Перспективною є адаптація протоколу до онлайн- та змішаного формату, що розширить можливості його використання у сучасному освітньому середовищі. Доцільним є також включення біопсихофізіологічних індикаторів (зокрема варіабельності серцевого ритму) як об'єктивних маркерів зниження напруги та відновлення.

Список використаних джерел

1. Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн (модифікація Прихожан). *Методичні матеріали кафедри соціально-психологічних дисциплін СумДУ*. Суми : Сумський державний університет, 2019. URL : <https://surl.li/oatsdl>
2. Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. І. Вассерман (модифікація В. В. Бойко) : опис і бланк. URL : <https://surl.li/lgreky>
3. Міллер С. Психологія розвитку : методи дослідження. 50 с.
4. Опитувальник міжособистісних відносин Т. Лірі. URL : <https://surl.li/oldqxx>
5. Роджерс К., Даймонд Д. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації особистості. Перекл. з англ. та адапт. Є. Головахи, О. Кроїк. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2020. 56 с.
6. Спілбергер Ч. Д., Ханін Ю. Л. Шкала реактивної та особистісної тривожності. Переклад і адаптація для української вибірки : *Практична психологія та соціальна робота*. Київ : Науковий світ, 2021. № 6. С. 45-52.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ РОЗРОБНИКІВ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМАНДНОЇ РОБОТИ В ІТ-СФЕРІ

Байда Юлія

У сучасному ІТ-середовищі ефективність командної роботи значною мірою визначається не лише технічними навичками розробників програмного забезпечення, а й рівнем розвитку їхньої емоційної сфери. Недостатня саморегуляція, емоційне виснаження чи низький рівень емпатії негативно впливають на мікроклімат колективу, знижують продуктивність і якість взаємодії. Тому дослідження взаємозв'язку між компонентами емоційної сфери та командною ефективністю набуває особливої актуальності.

Метою публікації є представлення результатів емпіричного дослідження емоційної сфери програмістів, аналіз кореляційних зв'язків між її компонентами та показниками ефективності командної роботи, а також виявлення впливу психокорекційної програми на розвиток емоційної компетентності фахівців ІТ-сфери.

Дослідження проведено у 2025 році на базі ФОП Кирилюк В. В. У вибірку увійшли 76 розробників програмного забезпечення: 70 чоловіків і 6 жінок, віком від 25 до 39 років. Для комплексного вивчення емоційної сфери та показників командної ефективності було використано низку валідних психодіагностичних методик, зокрема методику емоційного інтелекту Н. Холла (оцінка п'яти компонентів емоційного інтелекту), 16-факторний опитувальник Р. Кеттела (шкали А, С, І, Q3, Q4), тест «Самооцінка стійкості до стресу», методику Дж. Грінберга «Дослідження синдрому вигорання» та методику «Оцінка привабливості організаційної культури» (шкали 3, 5, 6) [1, 3, 4, 6].

Первинні результати показали, що більшість респондентів мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту (64–70%), помірну емоційну стійкість і самоконтроль, але в частини програмістів виявлено ознаки емоційного виснаження

(22,4 % – високий рівень вигорання). У середньому рівень стресостійкості виявився помірним, що вказує на потенціал розвитку навичок саморегуляції. Аналіз організаційної культури показав розрив між реальним і бажаним станом (у межах +1,3 – +1,5 бала), що свідчить про прагнення учасників до більшої згуртованості та командної підтримки.

Для перевірки висунутої гіпотези було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона (r) [5] між усіма показниками діагностичних методик. Розрахунки дозволили побудувати повну кореляційну матрицю та сформувану теплову карту, яка наочно демонструє взаємозв'язки між показниками. Отримані коефіцієнти показали значущі зв'язки між емоційною саморегуляцією, емпатією, стресостійкістю та командною ефективністю ($r = 0,47-0,58$), тоді як емоційне вигорання мало зворотний вплив ($r = -0,49$). Отримані значення підтверджують теоретичну модель емоційної детермінованості командної взаємодії.

На основі теплової карти було проведено кластерний аналіз методом ієрархічної кластеризації за методом Уорда, який дозволив виділити три взаємопов'язані комплекси – емоційно-стресостійкий, емоційно-інтелектуальний та кластер міжособистісної взаємодії [2].

Отримані результати дослідження визначили проблемні аспекти емоційної сфери (зниження самомотивації та емоційної саморегуляції, стресостійкості, прояви вигорання), які стали підґрунтям для розроблення психокорекційної програми. Вона була реалізована у форматі чотирьох тренінгових модулів, побудованих за принципом інтегративного підходу, що передбачає поєднання когнітивних, емоційних, тілесних і поведінкових аспектів розвитку особистості.

Після завершення формувального етапу було проведено повторне тестування у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах (по 12 осіб у кожній) з використанням ідентичного психодіагностичного комплексу. Порівняння результатів здійснювалося за допомогою t -критерію Ст'юдента [5]. Виявлено статистично значущі

позитивні зміни в ЕГ за показниками емоційного інтелекту, самоконтролю, підвищення стресостійкості, зниження емоційного вигорання ($p \leq 0,05$). У КГ істотних змін не зафіксовано. Отримані дані свідчать про високу ефективність психокорекційної програми та підтверджують її вплив на підвищення емоційної компетентності й командної взаємодії.

Проведене емпіричне дослідження дало змогу комплексно оцінити емоційну сферу програмістів і підтвердило гіпотезу про наявність тісного взаємозв'язку між емоційними компонентами та ефективністю командної роботи. Найбільш значущими чинниками виявилися емоційний інтелект та саморегуляція, стресостійкість та вмотивованість, тоді як емоційне вигорання негативно впливає на продуктивність. Впроваджена психокорекційна програма показала статистично достовірне підвищення показників цих компонентів. Таким чином, висунута гіпотеза та теоретична модель емоційної детермінованості ефективності командної роботи отримали емпіричне підтвердження, що відкриває перспективи подальших досліджень у напрямку розвитку емоційної компетентності та психологічного супроводу розробників програмного забезпечення та в загальному фахівців ІТ-сфери.

Список використаних джерел

1. Емоційне вигорання педагогів: методичні рекомендації / Укладачі: Коняхіна А. В. та ін. Суми: Методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.
2. Климчук В. О. Кластерний аналіз: використання у психологічних дослідженнях. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 30–36.
3. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Герасименко М. В., Ткаченко В. В. *Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: методичний посібник*. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
4. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум. / За ред. Л. М. Карамушки. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
5. Руденко В. М. Математична статистика : навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
6. Яцюк М. В. Психологія саморегуляції особистості: психологічний практикум. Вінниця: КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», 2023. 81 с.

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ВІДХИЛЕННЯМИ У ПОВЕДІНЦІ

Невеселюк Богдана

Підлітковий період є ключовим у формуванні особистості, адже саме тоді закладаються основи самосвідомості та свідомих вчинків на тлі фізіологічних і психічних змін. Самооцінка значною мірою залежить від взаємодії з ровесниками та ставлення дорослих, а високий рівень тривожності негативно впливає на навчання, соціальні контакти й може переходити у депресивні прояви. Відхилення у поведінці зумовлюють як об'єктивні чинники (родина, школа, група однолітків), так і суб'єктивні (низька адаптивність, несформованість самооцінки, психічна нестійкість). За даними досліджень, депресивні розлади спостерігаються у близько 30% підлітків, середній вік їх початку становить приблизно дев'ять років [1–7].

Метою тези є обґрунтування особистісних особливостей розвитку підлітків з відхиленнями у поведінці.

Експериментальне дослідження було проведено із 30 підлітками, віком 13-14 років (15 хлопців, 15 дівчат) – учнями Тульчинського ліцею №2. Респондентів було поділено на дві групи по 15 осіб для участі в експерименті: одна група є контрольною (КГ), а друга група – експериментальною (ЕГ). Для комплексного аналізу психологічного стану підлітків було використано низку психодіагностичних методик: методика «Шкала соціальної тривожності Лібовіца (LSAS)»; методика «Шкала оцінки соціальної фобії SPIN; методика «Опитувальник Л. Почебут (адаптація О. Степанюк)» (тест агресивності); методика «Діагностика вад особистого розвитку (ДВОР) (автор З. Карпенко)». Проведене емпіричне дослідження спрямоване на детальне вивчення особистісних особливостей підлітків з відхиленнями у поведінці, а також на виявлення ключових чинників, що впливають на розвиток таких особливостей (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльні результати психодіагностичного обстеження підлітків

Методика / Показник	Контрольна група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ)	Основні висновки
1	2	3	4
LSAS (Шкала соціальної тривожності Лібовіца)	60% – виражена тривожність; 40% – помірна	67% – виражена; 27% – сильна; 6% – помірна	У ЕГ більше випадків сильної тривожності
SPIN (Соціальна фобія)	73% – низький/легкий рівень; 27% – середній; важких проявів немає	54% – низький/легкий; 39% – середній; 7% – важкий	У ЕГ більше середніх і важких проявів
Опитувальник агресивності (Л. Почебут)	Вербальна агресія: 50–75%; Фізична: 14–17%; Предметна: 0–33%; Емоційна: 11–25%; Самоагресія: 14–33%	Вербальна агресія: 67–100%; фізична: 17–50%; Предметна: 33–50%; Емоційна: 50–67%; Самоагресія: 33–67%	У ЕГ агресивність вираженіша за всіма формами
ДВОР (З. Карпенко)	Тривожність: середній рівень у 9 осіб (40–67%); Імпульсивність: середній у 7, низький у 1, відсутній у 5; Агресивність: середній у 10, відсутній у 5; нечесна поведінка: середній у 4, решта відсутня; Асоціальність: середній у 6, низький у 4, відсутній у 5; замкнутість: середній у 6, низький у 3; Невпевненість: середній у 3; екстернальність: помірна у 2; естетична нечутливість: низька у 2	Тривожність: середній у 14 (50–70%); Імпульсивність: середній у всіх; агресивність: середній у більшості, високий у 6; нечесна поведінка: середній у 14; Асоціальність: середній у більшості, низький у 4; замкнутість і Невпевненість: середній у більшості; Екстернальність: низька у 7; Естетична нечутливість: низька у частини	У ЕГ вади особистого розвитку більш поширені та інтенсивні

Отримані результати діагностичного обстеження свідчать про суттєві відмінності між підлітками контрольної та експериментальної груп. У контрольній групі переважають помірні та легкі прояви соціальної тривожності, що поєднуються з відносно високим рівнем самооцінки та менш вираженими формами агресивності й особистісних вад. Натомість в експериментальній групі домінують виражені та сильні прояви тривожності, наявні випадки важкої соціальної фобії, а також більш поширені й інтенсивні прояви агресивності (вербальної, емоційної, предметної та самоагресії).

Додатково у підлітків цієї групи спостерігається значно вищий рівень імпульсивності, агресивності, схильності до нечесної поведінки та асоціальності, що поєднується з менш стабільною самооцінкою: понад чверть учасників мають її низький рівень. Така сукупність показників свідчить про психологічну вразливість підлітків експериментальної групи, їхню недостатню соціально-психологічну адаптованість та потребу у цілеспрямованій психокорекційній підтримці, спрямованій на зниження тривожності, розвиток емоційної регуляції та формування адекватного самосприйняття.

Таким чином, отримані дані дозволяють зробити висновок, що підлітки ЕГ, порівняно із підлітками КГ, характеризуються підвищеною соціальною тривожністю та соціальною фобією, водночас рівень їх агресивності та загальні вади особистісного розвитку не мають суттєвих відхилень. Показники самооцінки свідчать про її зниження у порівнянні з контрольною групою, що вказує на певні психологічні особливості підлітків ЕГ і відображає специфіку впливу чинників, які відрізняють ці групи. Отримані результати підтверджують необхідність подальшого аналізу та врахування цих особливостей при плануванні психокорекційних та профілактичних заходів.

Список використаних джерел

1. Валюшко М. О. Депресивні стани підлітка та їх причини. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2020»* : XXII Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. С. 308–310.
2. Круглова Н. Теоретичні засади дослідження сутності депресії та депресивних станів і їх психологічних проявів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2020. №49. С. 202. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.202-223> (дата звернення: 09.07.2025)
3. Кушнір Ю. В., Оверчук В. А., Шпортун О. М. Вікова та спеціальна психологія: навчальний посібник. Вінниця : Центр оперативного друку «Документ Принт», 2020. 135 с. 4. Михайлова Е., Матковська Т. Депресивний розлад поведінки у підлітків. *Охорона здоров'я дітей та підлітків*. 2021. №1. С. 46. URL: <https://surl.li/jwmgpc> (дата звернення: 09.07.2025).
5. Радченко В. О. Проблеми булінгу в підлітковому віці. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку* : 2021 рік : зб. доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Жана Піаже. Кропивницький, 2021. С. 165.
6. Смух Н. Р. Здоров'я збереження як домінуючий аспект освітньої діяльності навчального закладу. *Здоров'язбережувальні технології закладу освіти в умовах сучасних освітніх змін*. 2019. №12. С. 87.
7. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. 214 с. URL: <https://surl.li/jzajez> (дата звернення: 09.07.2025).

РОЗБУДОВА РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЖІНОК У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Андроненко Тетяна

Проблема розбудови психологічних ресурсів жінок, які перебувають у складних життєвих обставинах, посідає важливе місце в сучасній системі психологічної допомоги. Її дослідження дозволяє глибше зрозуміти механізми самопідтримки, переосмислення досвіду та відновлення внутрішньої рівноваги. У науковій літературі потенціал особистості розглядається з позицій різних теоретичних підходів. Дослідники акцентують увагу на внутрішніх і зовнішніх ресурсах людини (М. Боднар, О. Вернік, О. Штепа) та її здатності адаптуватися до мінливих умов середовища (Л. Ніколаєв, І. Дмитрик, І. Горбоконь). О. Соркіна та Л. Шинкарьова трактують ресурси як сукупність фізичних, емоційних і духовних можливостей, що забезпечують ефективне подолання стресових чинників [1–4].

Мета – дослідити психологічні особливості розбудови ресурсів жінок, які потрапили дослідження в складні життєві обставини, та визначити психологічні підходи до розбудови їх ресурсного потенціалу.

Дослідження було спрямоване на виявлення психологічних особливостей розбудови ресурсів жінок у складних життєвих обставинах. Емпіричну базу становив Центр соціально-психологічної допомоги «Рука допомоги» (м. Одеса), участь у дослідженні взяли 30 жінок віком 18–60 років. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик: Опитувальник життєстійкості (Hardiness Survey, автор С. Мадді); Шкала суб'єктивного благополуччя (BBC-SWB, автори Р. Pontin, М. Schwannauer, S. Tai, М. Kinderman, українська адаптація Л. Карамушки); Методика дослідження копінг-стратегій у стресових ситуаціях (Coping Inventory for Stressful Situations – CISS, автори Н. Ендерс, Дж. Паркер, українська адаптація О. Васильєвої); Шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale – GSES, автори R.

Schwarzer, M. Jerusalem, українська адаптація І. Галецька).

За методикою «Опитувальник життєстійкості» було встановлено, що переважній кількості жінок притаманний середній рівень розбудови всіх компонентів життєстійкості: залученість – 76,7%, контроль – 83,4%, прийняття ризику – 83,3%. Загальний показник життєстійкості також перебував на середньому рівні та становив 90% від загальної вибірки (табл. 1).

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою «Опитувальник життєстійкості»

Шкала	Рівень					
	низький		середній		високий	
	п	%	п	%	п	%
Залученість	7	23,3	23	76,7	-	-
Контроль	4	13,3	25	83,4	1	3,3
Прийняття ризику	5	16,7	25	83,3	-	-
Загальна життєстійкість	3	10	27	90	-	-

За методикою «Шкала суб'єктивного благополуччя» у 46,7% було виявлено низький рівень суб'єктивного благополуччя, зокрема 53,3% за шкалою «психологічне благополуччя». Тільки 23,3% респонденток продемонстрували високий загальний показник суб'єктивного благополуччя, що свідчить про обмежені психологічні ресурси (табл. 2).

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою «Шкала суб'єктивного благополуччя»

Шкала	Рівень					
	низький		середній		високий	
	п	%	п	%	п	%
Психологічне благополуччя	16	53,3	11	36,7	3	10
Фізичне здоров'я	8	26,7	13	43,3	9	30
Стосунки	11	36,7	11	36,7	8	26,6
Показник суб'єктивного благополуччя	14	46,7	9	30	7	23,3

Результати дослідження за методикою «Дослідження копінг-стратегій у стресових ситуаціях» засвідчили, що домінуючою стратегією подолання стресу серед респонденток є емоційно орієнтований копінг (53,3%) та 46,7% продемонстрували середній рівень емоційної орієнтації, що вказує на переважання емоційного способу адаптації в складних життєвих обставинах (табл. 3).

Таблиця 3

Результати дослідження за методикою «Дослідження копінг-стратегій у стресових ситуаціях (CISS)»

Шкала копінгу	Рівень					
	низький		середній		високий	
	n	%	n	%	n	%
Вирішення завдання	27	90	3	10	-	-
Емоції	-	-	14	46,7	16	53,3
Уникнення	-	-	30	100	-	-
Відволікання	-	-	30	100	-	-
Соціальне відволікання	-	-	30	100	-	-

Оцінка самоєфективності за методикою «Шкала загальної самоєфективності» показала, що у вибірці переважає середній рівень самоєфективності (36,7%) та вище за середній (26,7%). Низькі показники за шкалою продемонстрували 6,7% жінок (табл. 4).

Таблиця 4

Результати дослідження за методикою «Шкала загальної самоєфективності (GSES)»

Шкала	Рівень	Кількість респондентів	
		n	%
Загальна самоєфективність	високий	-	-
	вище за середній	8	26,7
	середній	11	36,7
	нижче за середній	9	30,0
	низький	2	6,7

Узагальнення результатів дозволяє констатувати наступне: розбудова ресурсного потенціалу жінок, які потрапили в складні життєві обставини, перебуває на етапі становлення, що зумовлено потребою створення цілеспрямованої психологічної програми щодо підвищення особистісного ресурсного потенціалу як цілісної системи.

Програма була розпрацьована з урахуванням сучасних уявлень про ресурсність як динамічну властивість особистості, що включає когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та поведінкові компоненти. Програма передбачала 10 занять тривалістю 90 хвилин кожне та реалізовувалась у форматі групової роботи. Заняття включали психоедукацію, групові дискусії, арттерапевтичні та тілесно-орієнтовані вправи, символічно-метафоричні техніки та рефлексивні кола.

Контрольний етап дослідження засвідчив високу ефективність програми розбудови ресурсного потенціалу, за всіма показниками методик було зафіксовано статистично значущі ($p < 0,001$) покращення. Практично це означає зростання готовності жінок, які потрапили в складні життєві обставини, брати відповідальність, діяти проактивно й утримувати психологічну рівновагу в умовах невизначеності. Отже, дана програма може бути рекомендована як ефективний інструмент розбудови ресурсного потенціалу жінок, які опинилися у кризових чи травматичних життєвих обставинах.

Перспективним напрямом подальших досліджень ми вбачаємо розширення вибірки та проведенні порівняльного аналізу між жінками різного віку та соціального статусу, що дасть змогу глибше зрозуміти чинники розбудови ресурсів.

Список використаних джерел

1. Боднар М. Б., Маннапова К. Р. Психологічні ресурси особистості як чинники виходу із складних життєвих обставин. *Наукові перспективи*. 2025. № 9(63). С. 1403–1417. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/29601/29552>
2. Вернік О.Л. Ресурси у життєдіяльності особистості: психологічний зміст проблеми. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. IX. Вип. 12. С. 47–57
3. Ніколаєв Л.О., Дмитрик І.Я., Горбоконь І.В. Ресурс особистості як психологічний феномен. *Габітус*. 2023. Вип. 50 С. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.50.17>
4. Сорокіна О.А., Шинкарьова Л.В. Особистісні ресурси дружин учасників бойових дій у складних життєвих ситуаціях. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 3. С. 56–62. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-7>
5. Штепа О. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього «Я» людини. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 559–568. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-31.%p>

РОЗДІЛ II

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ

Чорна Богдана

Останніми роками в сучасній психології стали популярні роботи, створені задля дослідження поведінкових якостей, які посіли центральне місце у міждисциплінарних розробках з психології. Враховуючи, що стрес представлений у різних вимірах повсякденного життя, досвід здобуття вищої освіти також може сприйматися як стресовий. Особливої актуальності тема подолання набуває у зв'язку з численними вимогами, що висуваються до студентів у системі вищої освіти. Емпіричне дослідження копінг-стратегій студентів було організоване таким чином, щоб комплексно оцінити поведінкові та когнітивні особливості студентів у стресових ситуаціях, а також визначити ефективність застосування арт-терапії як методу психологічної допомоги. Загальна вибірка дослідження складалася з 60 студентів віком від 17 до 21 року.

Метою дослідження є емпіричне вивчення особливостей використання копінг-стратегій студентами у процесі подолання навчальних та соціально-психологічних труднощів, а також визначення чинників, що впливають на їх ефективність. Згідно того було сформовано вибірку респондентів за віком, статтю, місцем проживання, умовами проживання та роком навчання, що забезпечує комплексний підхід до дослідження копінг-стратегій студентів та дозволяє врахувати різні фактори, які можуть впливати на стратегії подолання стресу.

За віковим критерієм розподіл був наступним: 17 років мали 5 студентів, що становить 8% від загальної кількості, 18 років 12 осіб, або 20%, 19 років 15 осіб (25%), 20 років 14 осіб (23%) і 21 рік також 14 осіб, що складає 23% від загальної вибірки. Що стосується статевої приналежності, то більшість респондентів були жінки 35 осіб, що становить 58% вибірки, тоді як чоловіки становили 25 осіб або 42%. За місцем

проживання розподіл виглядав наступним чином: 38 студентів (63%) проживали в міських умовах, тоді як 22 особи (37%) були представниками сільської місцевості.

Ще один важливий критерій умови проживання студентів. Серед учасників дослідження 28 осіб (47%) проживали у гуртожитках, де характерна певна автономія та одночасно обмежені житлові умови, а 32 особи (53%) проживали у сім'ї або окремо (рис. 1). Для проведення емпіричного дослідження ми використали такі методики [1, 3]:

1. Методика визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма. Опитувальник копінг-стратегій (за Р. Лазарусом).
2. Методика «Індикатор копінг-стратегій» (Е. Амірхан).
3. Опитувальник COPE Inventory.

Дослідження було проведене у три основні етапи. На *першому етапі* студенти пройшли початкове тестування за обраними психологічними методиками, що дозволяло оцінити їх базовий рівень сформованості копінг-стратегій, навичок самоорганізації та здатності до саморегуляції в стресових умовах. *Другий етап* дослідження полягав у впровадженні програми арт-терапії, спеціально розробленої для студентської аудиторії. На *третьому етапі* дослідження студенти повторно проводили тестування за тими самими психологічними методиками, що й на першому етапі.



Рис. 1. Розподіл вибірки досліджуваних за критерієм умов проживання студентів

Отже, завдяки комплексному підходу до дослідження, що поєднував первинне оцінювання, цілеспрямоване втручання у вигляді арт-терапії та повторне тестування, було досягнуто декількох важливих цілей: дослідження дозволило визначити базові копінг-стратегії студентів та їхню ефективність у стресових ситуаціях; реалізація арт-терапевтичної програми показала, що творчі методи психологічної підтримки можуть сприяти підвищенню адаптивності, розвитку емоційної регуляції та вдосконаленню навичок саморегуляції; порівняльний аналіз результатів до та після втручання дав змогу виявити позитивні зміни у когнітивних та емоційних аспектах копінг-поведінки, що підтверджує доцільність використання арт-терапевтичних методик для підтримки студентської аудиторії у період інтенсивного навчального навантаження та високого рівня стресових факторів.

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити переважні копінг-стратегії студентської молоді та проаналізувати їхній зв'язок з індивідуально-психологічними особливостями. Отримані результати свідчать про необхідність розвитку адаптивних стратегій подолання стресу, що сприятиме підвищенню психологічної стійкості студентів та ефективності їхньої навчальної й соціальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Балабанова Л.М., Перелигіна Л.А. Технології відновлення соціально-психологічних ресурсів життєздатності особистості, яка переживає наслідки травматичних подій. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології: монографія*. Харків: ФОП Панов Л.М. 2022. С. 114 с.
2. Вільямс М.Б., Пойюла С. ПТСР: робочий зошит. Ефективні методики подолання симптомів травматичного стресу. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки, 2023. 528 с. С. 416
3. Екстремальна психологія: підручник / О.П. Євсюков, А.С. Куфлієвський, Д.В. Лебедев та ін. К.: Август Трейд, 2007. 502 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЯ ЧЛЕНІВ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Зброжік Іван

Життя сімей військовослужбовців має низку особливих психоемоційних викликів, зумовлених непростими умовами життя. У світлі війни в Україні ці сім'ї стикаються з труднощами, які значно впливають на їх емоційний стан, самооцінку, відчуття відповідальності та соціальну адаптацію.

Мета статті – аналіз сучасних досліджень психологічних аспектів життя членів сімей військовослужбовців

Згідно з даними сучасних досліджень, основні психологічні аспекти життя дружин та дітей військовослужбовців включають (рис. 1).



Рис. 1. Психологічні аспекти життя дружин та дітей військовослужбовців

Психоемоційне напруження. Однією з основних проблем є підвищений рівень стресу та емоційне виснаження. Жінки переживають постійний страх за життя чоловіка, що часто перетворюється на хронічну тривожність, яка може супроводжуватись порушеннями сну, дратівливістю та емоційною нестабільністю [2]. Особливо важкими стають моменти невизначеності та тривалого очікування новин від чоловіка, що погіршує психічний стан жінок і посилює почуття ізоляції. Діти військовослужбовців можуть переживати широкий спектр емоційних станів, таких

як страх, тривога, гнів, сум і агресія, а також мати проблеми зі сном, апетитом та навчанням. Ці стани залежать від віку дитини та спричинені відсутністю батька, невизначеністю, зміною звичного способу життя та стресом, пов'язаним з війною [1].

Соціальна ізоляція та недостатність підтримки. Жінки часто стикаються з недостатньою соціальною підтримкою, що є особливо важливим у періоди гострого стресу. Роль дружин військових у суспільстві передбачає очікування значної стійкості та терплячості, проте реальна підтримка від оточуючих може бути недостатньою, що викликає відчуття самотності [3]. Це може призводити до ізоляції жінок, котрі не завжди готові ділитися своїми переживаннями навіть з найближчими. Діти також можуть бути в ізоляції. В школі вони можуть переживати самотність і незрозуміння однокласників. Можуть переживати булінг бо не у всіх дітей батьки воюють.

Проблеми психологічної адаптації після повернення чоловіків. Коли військовослужбовці повертаються додому, їхній психологічний стан може бути дестабілізованим через наслідки травматичного досвіду, серед яких часто зустрічаються прояви посттравматичного стресового розладу (ПТСР) або відчуження. Жінкам та дітям складно налагодити комунікацію з чоловіками, які можуть бути замкненими, схильними до агресії або уникання близьких стосунків [4, 7]. Це може викликати кризу у взаєминах та додаткове емоційне навантаження на жінок та дітей, які залишаються опорою для своїх чоловіків.

Діти особливо відчують настрої мами та тата, і це впливає на їхній психологічний стан, потрібно говорити з дітьми про війну і не треба намагатись щось від них приховати. З дітьми потрібно бути чесними. Діти відчують фальш, відчують, коли батьки намагаються щось приховати. Варто добирати такі слова, щоб вони були доступні та зрозумілі дитині. Можна спиратись на той досвід, який дитина здобула раніше. Можна сказати, що захисники та захисниці роблять усе можливе, щоб зупинити війну; щоб більше російська агресія не завдавала болю й страждань українському народу [4, 7].

Відповідальність за сім'ю та дітей. Під час відсутності чоловіка багато жінок беруть на себе обов'язки, пов'язані з утриманням сім'ї, вихованням дітей і забезпеченням родини, що потребує підвищеної самеоефективності, адже жінки змушені вирішувати побутові та економічні питання самотійно. Розвинутий рівень відповідальності та самеоефективності дозволяє їм зберігати психологічну стабільність, незважаючи на емоційне та фізичне виснаження [5].

Пошук та прийняття соціальної ідентичності. Жінки військових часто стикаються з унікальною соціальною ідентичністю, яка включає в себе роль дружини героя, але й пов'язана з певними стереотипами і, нерідко, упередженнями. Така подвійність може впливати на їхнє сприйняття власного статусу і місця в суспільстві. Прийняття своєї ролі в суспільстві дозволяє їм краще інтегруватися та знайти підтримку в соціумі [6].

Схильність до емоційного вигорання. Постійне навантаження та підвищене емоційне залучення до життя чоловіка- військовослужбовця, підтримка родини в умовах обмежених ресурсів сприяють розвитку емоційного вигорання. Відсутність особистого часу і ресурсів для відновлення енергії можуть призводити до виснаження, яке має негативний вплив на самопочуття та ефективність жінок у виконанні своїх ролей [7].

Важливість психологічної підтримки та психотерапії. Жінкам військових часто бракує професійної психологічної підтримки, яка могла б допомогти впоратися з постійним стресом і кризовими станами. Дослідження показують, що психотерапевтичні програми, орієнтовані на розвиток стресостійкості та самеоефективності, мають позитивний вплив на загальне психологічне здоров'я жінок, забезпечуючи їм навички подолання стресу і прийняття ситуації [6].

Продовжуючи аналіз психологічних особливостей життя сімей військовослужбовців, варто також зазначити ряд глибинних факторів, що впливають на емоційний стан дітей військовослужбовців.

Велика війна триває вже четвертий рік – це неабиякий стрес для людини, зокрема для дітей. У різних вікових категорій симптоми різні. У немовлят порушуються режим харчування та сну, а дошкільнята передають свій стан через ігри. Дорослим важливо не лякатись, коли діти або забагато грають у війну, або символічно вбивають окупантів. Це не агресія – таким способом здорова психіка позбавляється від зазваної інтоксикації [1].

Основний симптом стрес, на який батькам варто звернути увагу, – це втрата зацікавленості до того, що раніше радувало дитину. Крім того, не треба ігнорувати головний біль чи втрату апетиту за відсутності фізіологічних захворювань – це також може бути реакція організму на стрес. У будь-якому разі не буде зайвим звернутися до психолога, щоб виявити точні причини.

Дитина на емоційному рівні може залишитись у тому моменті, у якому вона була на початку повномасштабного вторгнення. Тобто, фізичний та інтелектуальний розвиток існує, а емоційно так і залишилась, як було раніше. Або навпаки – дитина може стати дуже дорослою. Якщо батько на війні то потрібно пояснити, що тато там, бо захищають усіх нас. Захисники роблять усе, щоб Україна перемогла. Щоб дитина не думала, що її покинули, потрібно давати їй можливість спілкуватися з рідними на фронті. Розповідаючи значущим дорослим, що вона робить, у що грається й що вивчає, дитина не відчуватиме розриву з ними. Ба більше, людині на фронті це даватиме неабияку розраду [1;7].

Дуже важливий вектор підтримки є спільноти, що об'єднує жінок у схожій ситуації, може виступати потужним джерелом емоційної підтримки та розуміння. Спілкуючись з іншими дружинами військових, жінки мають змогу обмінюватися досвідом, вчитися на чужих прикладах та отримувати моральну підтримку. Цей елемент колективної підтримки здатний знижувати рівень тривоги та стресу, а також сприяти формуванню відчуття належності до певної соціальної групи, яка розуміє і розділяє їхні переживання. Такі об'єднання, як групи підтримки, можуть допомогти

в організації ефективної соціальної та психологічної допомоги, яка здатна заповнити прогалини в системі підтримки державних інституцій [3].

Суспільні очікування та тиск часто підсилюють почуття стресу в жінок, адже багато з них зіштовхуються з обмеженими уявленнями про те, як повинні діяти та виглядати "дружини героїв". Часто суспільство створює певний образ дружин військових як сильних, незламних і готових витримувати будь-які негаразди, що створює додатковий тиск. Жінки можуть відчувати необхідність відповідати цим високим очікуванням, навіть якщо це суперечить їхньому справжньому емоційному стану, що може призводити до соціальної ізоляції, адже їм важко знайти середовище, де вони можуть відкрито поділитися своїми страхами і тривогами, не побоюючись осуду.

Таким чином, життя сімей військовослужбовців характеризується високим рівнем емоційної напруги, адаптаційними труднощами та необхідністю пошуку нових життєвих орієнтирів в умовах тривалої відсутності партнера. Забезпечення психологічної підтримки, розвиток ресурсів самореалізації та впровадження соціальних програм сприяють збереженню емоційного благополуччя жінок і зміцненню стійкості сімей у військовий час.

Список використаних джерел

1. Богданов С. О., Гірник А. М., Лазоренко Б. П., Савінов В. В., Соловійова В. В. Соціально-психологічні чинники порушення стресостійкості дітей, що проживають у буферній зоні воєнного конфлікту на сході України. *Проблеми політичної психології*. Вип. 4. Київ. 2016. С. 40-51.
2. Волошина В. В. Психологічні ресурси підтримки дружин військовослужбовців. *Науковий вісник психології*. 2022. №23(3). С. 45-49.
3. Гладоз Т. І. Соціальна ізоляція як фактор психоемоційного виснаження в умовах воєнного конфлікту. *Психологічні перспективи*. 2020. №2. С. 110-115.
4. Жуковська О. В. Особливості впровадження програм соціально-психологічної підтримки військовослужбовців та їх родин. *Військово-медичний журнал*. 2020. С. 15-22.
5. Козак О. В. Психологічні ресурси адаптації жінок в умовах відсутності партнера. *Журнал соціальної психології*. 2019. №14(4). С. 89-93.
6. Кравець Л. О. Проблеми соціальної адаптації та самоідентифікації жінок військових. *Вісник психологічних досліджень*. 2022. №11(5). С. 60-67.
7. Петренко О. П. Психологічні інструменти допомоги сім'ям військових. *Вісник психологічного здоров'я*. 2020. №8(1). С. 55-60.

ТЕОРЕТИЧНОЇ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Сметанюк Ангеліна

На сучасному етапі розвитку постіндустріального суспільства в Україні суттєво зріс інтерес до проблеми допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями. В умовах побудови інклюзивного середовища в умовах країни питання соціалізації людей з інтелектуальними порушеннями (далі – ІІ) виходять на передній план. Особливо гостро постає питання пошуку нових ефективних форм і методів навчання і виховання таких дітей. Одним з найголовніших завдань під час їх реалізації є виявлення та підвищення можливостей інтеграції дітей з інтелектуальною недостатністю як повноцінного суб'єкта взаємодії.

Метою дослідження є здійснення теоретичного аналізу проблеми інтелектуальних порушень у контексті спеціальної психології, визначення основних підходів до їх вивчення, а також окреслення напрямів подальших наукових пошуків і практичного застосування отриманих результатів у сфері корекційно-розвивальної роботи.

Розвиток особистості тісно пов'язаний з онтогенезом – процесом індивідуального розвитку людини від моменту запліднення. Найінтенсивніші зміни відбуваються в дитинстві під впливом генетичних, біологічних і соціальних факторів. Когнітивний розвиток має критичне значення для якості життя, а його порушення становлять серйозну проблему як в Україні, так і у світі. Особливої уваги потребують діти з інтелектуальною дисфункцією, зумовленою органічним ураженням кори головного мозку, що впливає на пізнавальну й емоційно-вольову сфери. Такі порушення вивчає окрема галузь – олігофренопсихологія. Серед українських дослідників цієї проблематики (Н. Стадненко, С. Миронова, В. Синьов, О. Гаврилов та ін.). Зростання кількості осіб з інтелектуальними порушеннями пояснюється впливом війни, екологічними проблемами, розвитком медицини та вдосконаленням обліку. Більшість таких осіб (понад 75%) мають легкий ступінь порушень.

Останніми роками в нашій країні докорінно змінилось ставлення держави та

суспільства до дітей з інтелектуальними порушеннями. Якщо раніше корекційно-розвиткова робота з дітьми, які мають мозкову дисфункцію здійснювалась виключно в спеціальних установах системи освіти та охорони здоров'я, а діти з глибоким ураженням ЦНС знаходились в дитячих будинках соціального захисту, де з ними проводилась корекція за спеціальною програмою, то тепер ми спостерігаємо перехід до кардинально іншої – інклюзивної системи [1].

ІП діагностується приблизно у 1-3% населення Землі, причому у чоловіків вона зустрічається частіше, ніж у жінок [2].

До середини XIX ст. людей з інтелектуальними порушеннями часто ототожнювали з психічно хворими, а медики переважно уникали контакту з ними через нестачу знань. Наукове дослідження ІП розпочалося на початку XIX ст., коли Жан Ескіроль вперше відокремив її від психічних хвороб, підкресливши стійкий характер і зв'язок із недорозвитком мовлення. Француз Едуард Сеген став одним із перших, хто запропонував диференційно-діагностичні критерії та систему корекційної роботи, засновану на розвитку сенсорних і вольових процесів. Створеним «дошки Сегена» досі використовуються в роботі з дітьми з ІП. Його ідеї, зокрема формування позитивних звичок і створення умов для активного залучення дитини, залишаються актуальними для сучасної практики соціальної адаптації.

Слід зазначити, що аж до середини XIX ст. встановлення ІП залишалося переважно медичною проблемою.

Важливим етапом у розвитку діагностики ІП стало створення інтелектуальних тестів. У Франції, з появою спеціальних шкіл, Альфред Біне і Теофіл Сімон розробили перші методики оцінки мислення, уваги та пам'яті, що згодом трансформувалися у відому шкалу Стенфорд–Біне. Альтернативну систему запропонував Г. Россолімо, який оцінював низку психічних функцій, хоча його методика не здобула широкого визнання через обмежене охоплення словесно-логічного мислення. Значний внесок у розуміння аномального розвитку зробила

культурно-історична теорія Л. Виготського, яка підкреслює взаємозв'язок первинних біологічних дефектів і вторинних соціальних порушень, що формуються у процесі розвитку дитини [5].

В Україні лабораторія спеціальної психології була створена у 1955 р. при Науково-дослідному інституті психології. Тематика наукових інтересів стосувалась особливостей мислення дітей з ІП (РВ), способів його корекції (Н. Стадненко) та диференційної діагностики. У 1994 р. дана установа входить у склад Інституту дефектології АПНУ[5].

Під ІП розуміють стійкі порушення пізнавальної діяльності, що виникли внаслідок органічного ураження кори головного мозку, що має дифузний характер. Психічний недорозвиток перешкоджає накопиченню життєвого досвіду і навчання та визначає здатність дітей до соціальної адаптації або навчання. Американська асоціація фахівців з психічної відсталості для діагностичних цілей ще визначає і рівень адаптації. Серед виділених варіантів дизонтогенезу [5, 6]: (загальний психічний недорозвиток, затриманий розвиток, пошкоджений розвиток, дефіцитарний розвиток, викривлений розвиток, дисгармонійний розвиток) ІП (олігофренія) розглядається як типова модель загального недорозвитку.



Рис. 1. Інтелектуальні порушення в психології

В. Синьов, М. Матвєєва та О. Хохліна визначають інтелектуальні порушення (рис. 1) як незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, зумовлене органічним ураженням кори головного мозку. ІП проявляється у тотальному психічному недорозвитку, порушеннях умовно-рефлекторної діяльності, збудження і гальмування, а також взаємодії сигнальних систем. Важливо розмежовувати вроджену ІП та деменцію, яка виникає після трирічного віку як наслідок інших захворювань. Діагностика ІП здійснюється за допомогою стандартизованих інтелектуальних тестів (наприклад, шкали Векслера, Стенфорд–Біне), де IQ нижче 70 вважається показником субнормального інтелектуального функціонування.

В Україні найпоширенішим стандартизованим тестом є шкала Векслера, на основі результатів якого загалом і встановлюється діагноз «розумова відсталість».

Визначення інтелектуальних порушень (ІП) ґрунтується на показниках IQ, однак їх виявлення часто відбувається в шкільному віці через порівняння здібностей дітей. За МКХ-10 ІП класифікують на легку (IQ 50–69), помірну (IQ 35–49), важку (IQ 20–34) і глибоку (менше 20), а також враховують супутні поведінкові порушення. Американська асоціація інтелектуальних порушень пропонує альтернативну класифікацію – за рівнем необхідної підтримки: періодична, обмежена, велика та глибока. Такий підхід фокусується не лише на когнітивних можливостях, а й на потребах людини у взаємодії з соціальним середовищем [6].

ІП виникає внаслідок ушкодження головного мозку в пренатальний, натальний або постнатальний період. Вона визначається не стільки етіологічно, скільки раннім періодом впливу шкідливих факторів. Один і той же шкідливий чинник, який діє на різних стадіях розвитку плоду, може спровокувати різні порушення, а різні патогенні фактори, що впливають на організм в одному періоді розвитку, призводять до схожих або ж однакових наслідків [5]. В результаті, спостерігаємо порушення не лише когнітивної сфери, а й емоційно-вольової, поведінкової та фізичної. Інтелектуальні порушення – це не хвороба центральної нервової системи, це певний стан, який

виникає під час ураження в довербальний період.

Причини інтелектуальних порушень (ІП) класифікують за органічним та культурно-сімейним підходами. До органічних належать генетичні аномалії, нейробіологічні впливи, пологові травми, інфекції нервової системи. Культурно-сімейна ІП зумовлена несприятливими соціально-економічними умовами та недостатнім стимулюванням у ранньому віці. Українські дослідники також виділяють недоношеність, асфіксію та нейротоксичні впливи як значущі фактори. Діти з ІП проходять усі стадії психічного розвитку, однак із порушенням темпу, термінів і якісних характеристик [4].

Підсумовуючи вищесказане, необхідно відзначити, що вітчизняними та закордонними дослідниками зроблено значний внесок у розкриття змісту поняття, «інтелектуальні порушення» (розумова відсталість) її причини, прояви та симптоми. Інтелектуальні порушення (розумова відсталість) представляє собою обмеженість розумового розвитку і, як наслідок, обмеження життєдіяльності. Проте при спеціальному навчанні і своєчасній корекції діти з цим захворюванням здатні оволодіти навчальними компетенціями.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник, Кам'янець-Подільський: Аксіома.2009. 308 с.
2. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2005. 164 с.
3. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: Методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2014. 260 с.
4. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: Монографія. Знання, Київ, 2008. 359 с.
5. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г.Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів: Методичний посібник. Видавець ПП Зволейко Д.Г, Кам'янець-Подільський, 2006. 36с.
6. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми.*Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць. №1(3). 2004.291с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНУ ВТРАТИ

Пенькова Світлана

Головний удар військового протистояння прийняли на себе воїни Збройних Сил України, багато з яких, захищаючи не тільки суверенітет і незалежність України, але й екзистенційну можливість її існування, загинули як справжні Герої. Саме тому у колах наукової спільноти проблема переживання втрати членами сім'ї загиблих воїнів стає предметом все більш глибокого та детального дослідження у психології.

Метою дослідження є здійснення психологічної характеристики феномену втрати, визначення його основних проявів та чинників, що впливають на переживання втрати, а також окреслення можливостей використання отриманих результатів у практиці психологічної допомоги та підтримки особистості.

Синдром втрати (гостре горе) – це сильна емоційна реакція на втрату близької людини, яка може бути як реальною, так і уявною, тимчасовою або остаточною. Процес горювання включає глибоку тугу, біль, безнадію, але також є способом збереження зв'язку з тим добрим, що було. Хоча домінує печаль, часто присутні також гнів, провина, страх і сором. Втрата значущої фігури може порушити звичний емоційний баланс, впливаючи на сон, апетит, увагу. Більшість людей здатні адаптуватися, однак у 10–20% випадків горювання ускладнюється й потребує професійної допомоги.

Завдання горювання – адаптація.

Алгоритм дій щодо адаптації в ситуації гоювання адаптація[1, 2]:

1. Визнати втрату реальною. Віра і заперечення часто виникають одночасно. Розуміння того, як сталася смерть, також є важливою частиною прийняття реальності втрати.

2. Поступово відчувати біль втрати, залишаючись при цьому на зв'язку з життям та іншими. Існує Подвійний процес – орієнтація на втрату і орієнтація на

відновлення. Орієнтація на втрату – це фокус на емоціях, пов'язаних із померлим: туга, спогади, жаль. Орієнтація на відновлення передбачає поступове повернення до активного життя: турботу про себе, стосунки, фізичну та психічну підтримку. Помірне уникання почуттів може бути корисним, але надмірне – ризикує призвести до ускладненого горювання [2, 3].

3. Трансформувати і продовжувати стосунки з померлими. Відносини змінюються від фізичної присутності до більш інтерналізованої присутності, пам'яті та особистого провідника [3].

4. Перебудувати, модифікувати, розширювати своє відчуття себе та свою ідентичність – запитайте себе «Хто я зараз?», коли ви стикаєтесь з потенційними новими ролями, статусом та обов'язками. Чи відповідає ваша поточна система підтримки вашим зміненим потребам [6].

5. Віднайти сенс і довіру до життя та інших людей. Смерть може кинути виклик фундаментальним життєвим цінностям, очікуванням та філософським/екзистенційним переконанням. Часто це завдання пов'язане з переоцінкою відчуття свого призначення у світі, а також з переосмисленням своїх цілей і пріоритетів. Види горювання [1, 3]:

1. Антиципаторне (випереджувальне) горювання – страх втратити близьку людину під час бою чи нападу на цивільне населення.

2. Відстрочене горювання – громадяни зосереджуються на виживанні сім'ї; накопичуються численні втрати. Ветерани бойових дій не можуть проявляти сильні емоції під час бою.

3. Невизначене горювання – трапляється, коли смерть має запитання без відповіді, наприклад, зниклі безвісти люди.

4. Ускладнене горювання (розлад подовженого горювання) – інтенсивне гостре горювання стає хронічним із поширеними хворобливими симптомами та дисфункцією. ПГ зазвичай 10-15% не під час війни)[1].

Горювання – це природна реакція на втрату значущої прив'язаності, що супроводжується емоційними та психофізіологічними порушеннями (тривога, туга, гнів, провина, порушення сну й апетиту). Втрата «безпечної бази» може призводити до дезорганізації та соціального відчуження, однак більшість людей здатні адаптуватися й досягти «нової норми». У 10–20% випадків горювання набуває ускладненого, подовженого характеру з хронічними симптомами та порушенням функціонування, що потребує комплексної психологічної допомоги.

Нетипові симптоми (патологічні): тривалі переживання горя (кілька років), затримка реакції на смерть близького (немає вираження страждань протягом 2 і більше тижнів), сильна депресія, яка супроводжується безсонням, напруга, грікі докори на свою адресу і необхідність самокритики, поява хвороб психосоматичного характеру, таких як виразковий коліт, ревматичний артрит, астма, іпохондрія: розвиток симптомів, від яких страждав померлий, гіперактивність: людина починає розвивати кипучу діяльність, не відчуваючи болю втрати, яскрава ворожість, спрямована проти конкретних людей, часто супроводжувана погрозами, однак тільки на словах, неадекватна нормальному соціальному і економічному існуванню поведінка, може бути повна зміна стилю життя, стійкий дефіцит ініціативи, нерухомість, слабковиражені емоції; нездатність емоційно відчувати, різкі переходи від страждань до самозадоволення за короткі проміжки часу. Можливе виношування суїцидальних планів, зміна відношення до друзів і родичів; подразливість, небажання набридати, відхід від соціальної активності; прогресуюча самотність [1, 2].

Існує низка теорій, що пояснюють, чому люди мають такі сильні емоції після тяжкої втрати. Перший напрям досліджень в межах психології втрати стосується втрати близької людини. Психодинамічна модель, розроблена на основі праць З. Фрейда та його послідовників, є однією з найвпливовіших у поясненні наслідків тяжкої втрати [1, 3].

Психодинамічна модель, розроблена на основі праць З. Фрейда та його послідовників, є однією з найвпливовіших у поясненні наслідків тяжкої втрати. Відповідно до даної моделі, формування перших і найбільш важливих відносин відбувається в перші роки життя, коли виникає прихильність до людей, які забезпечують догляд та турботу, найчастіше до батьків. Пізніше людина витрачає свою емоційну і фізичну енергію на спроби знайти ще когось, хто може його зрозуміти, дати те, чого йому не вистачало в дитинстві, встановити близькі стосунки. Тому коли вмирає хтось близький, людина відчуває себе знедоленим. В емоційному сенсі він відчуває, що як би «відрізали» частина його [2, 3].

Модель жалоби за Фройдом. Власне мислення Фройда про горювання пройшло складний внутрішній розвиток, який призвів до розширення чутливості у стосунках. У праці «Печаль та меланхолія» (1917) З. Фройд розглядав горювання як процес «відриву» лібідозної енергії від втраченого об'єкта та її перенесення на новий. Він визнавав, що цей процес є болісним і повільним, а відмова від прив'язаності – неохочою. У випадку порушення процесу горювання, за Фройдом, виникає меланхолія, де «тінь об'єкта падає на его», викликаючи самозвинувачення та амбівалентність. Через ідентифікацію з втраченим об'єктом любов зберігається в модифікованому вигляді: зовнішній зв'язок трансформується у внутрішній, забезпечуючи психічну безперервність.

Досить поширеною є лінійна теорія горювання за Е. Кюблер-Росс: заперечення, гнів, торг, депресія, прийняття. Ці етапи можуть проходити в довільному порядку або вибірково. Більшість людей так чи так зустрічали ці стадії проживання горя. Люди не обов'язково проходять через усі стадії, їхній порядок може змінюватися й залежати від індивідуальних особливостей людини, її соціального оточення, також ці стадії можуть повторюватись, або ж людина може «застрягнути» на одній із них [1].

Модель подвійного практикування подолання втраченого. Згідно цієї моделі скорбота – це поступовий подвійний процес. Модель розділяє два процеси у почутті скорботи. Для більшості людей скорбота ніколи не завершується; вона може повернутися в певній формі в кожному новому життєвому контекст [2, 3].

Теоретичні основи на основі праць Роберта Столороу. Столороу описує феноменологічними термінами кілька потенційних ефектів нестерпних травматичних емоційних переживань. Один із них він називає «втратою абсолютизмів повсякденного життя». Люди кажуть, що їхній погляд на світ змінився назавжди після травматичної події, яку неможливо опрацювати. Столороу описує це як «руйнування власного емпіричного світу». Можна також описати аспект цього руйнування як втрату здорового заперечення або абсолютизму [3].

За Р. Столороу, травматичні переживання призводять до втрати «абсолютизмів повсякденного життя» – зруйнованої віри у стабільність, безпеку й передбачуваність світу. Людина більше не сприймає реальність «нормально», відчуваючи постійну загрозу, що відокремлює її від оточення, яке продовжує жити у звичному ритмі [3. с. 499].

Таким чином, аналіз основних праць з теми горя дозволив розширити коло знань і, відповідно, понятійний апарат стосовно феномена горя. Горе є універсальним переживанням всіх людей, реакція на втрату значущого об'єкта, частини ідентичності або очікуваного майбутнього, що включає душевний біль, смуток, гнів, безпорадність, почуття провини і розпач.

Список використаних джерел

1. Войтович М.В. Психологічні особливості горювання. *Актуальні проблеми психології*. Том V. Випуск 19. 2020. С. 10-20
2. Власенко А. Вінник Н. Переживання втрат: специфіка, конфлікт, транстенденція, подолання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р. № 3. Т. 1. С.33-37.
3. Sussillo M. Beyond the grave-adolescent parental loss: «Letting go» and «holding on». *Psychoanalytic Dialogues*, 2005. №15(4). Р. 499-527.

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В УМОВАХ ВИСОКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В БІЗНЕС-ОРГАНІЗАЦІЇ

Дарія Раловець

У сучасних умовах функціонування бізнес-організацій професійна діяльність працівників дедалі частіше супроводжується високим рівнем відповідальності, інтенсивними міжособистісними взаємодіями, необхідністю швидкого прийняття рішень та постійним емоційним напруженням. Такі умови створюють значне психоемоційне навантаження та підвищують ризик розвитку синдрому емоційного вигорання. Особливо вразливими до цього феномену є працівники, діяльність яких пов'язана з обслуговуванням клієнтів, медичними та реабілітаційними послугами, управлінськими функціями, де помилка або зниження ефективності можуть мати серйозні наслідки.

Емоційне вигорання негативно впливає не лише на психологічне здоров'я працівника, а й на ефективність діяльності організації загалом, спричиняючи зниження продуктивності, погіршення якості послуг, зростання плинності кадрів та конфліктності в колективі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення специфіки прояву емоційного вигорання в умовах високої професійної відповідальності та пошук психологічних ресурсів його профілактики, серед яких провідне місце посідає емоційна регуляція [1–7].

Метою тези є аналіз особливостей прояву емоційного вигорання у працівників бізнес-організацій в умовах високої професійної відповідальності та визначення ролі емоційної регуляції як психологічного чинника його профілактики.

Професійне вигорання розглядається сучасною психологією як багатовимірний психоемоційний синдром, що формується під впливом тривалого професійного стресу та хронічного емоційного навантаження. Згідно з концепцією К. Масlach, вигорання включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. Умови високої професійної відповідальності в бізнес-організаціях сприяють прискоренню розвитку саме

емоційного виснаження як базового елементу синдрому [6, с. 50].

Емоційне виснаження проявляється у відчутті постійної втоми, зниженні енергії, емоційній спустошеності та втраті внутрішніх ресурсів для ефективної професійної взаємодії. Працівники з високим рівнем відповідальності часто змушені контролювати власні емоції, демонструвати стриманість і професіоналізм навіть у складних або конфліктних ситуаціях, що з часом призводить до накопичення напруги. Деперсоналізація в умовах високої професійної відповідальності може мати менш виражений характер, оскільки працівники часто зберігають усвідомлення значущості своєї діяльності та відповідальності перед клієнтами або пацієнтами. Проте за відсутності належних механізмів емоційної регуляції поступово з'являється формалізоване ставлення до роботи, зниження емпатії та дистанціювання від професійних обов'язків [3, 5].

Редукція особистісних досягнень виявляється у сумнівах щодо власної компетентності, зниженні задоволеності результатами праці та відчутті професійної неефективності. У працівників бізнес-організацій це часто поєднується з високими внутрішніми стандартами, перфекціонізмом і страхом помилки, що додатково посилює ризик вигорання. Важливу роль у профілактиці емоційного вигорання відіграє емоційна регуляція як здатність усвідомлювати, контролювати та конструктивно трансформувати власні емоційні стани. Дослідження свідчать, що працівники з розвиненими навичками емоційної регуляції демонструють вищий рівень стресостійкості, адаптивності та професійного благополуччя. Когнітивна переоцінка, усвідомлене прийняття емоцій, використання соціальної підтримки та навички саморефлексії сприяють зниженню інтенсивності негативних емоцій і запобігають хронічному виснаженню [1, 4].

Емпіричні дані, отримані у процесі дослідження працівників бізнес-організації, показали, що найбільш вираженим компонентом вигорання є емоційне виснаження при відносно низькому рівні деперсоналізації. Це свідчить про те, що працівники, незважаючи на втому, зберігають професійну відповідальність і емпатійне ставлення до клієнтів. Водночас суб'єктивні оцінки втомлюваності та

зниження енергії вказують на потребу впровадження профілактичних заходів, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції [2, 6].

Таким чином, специфіка прояву емоційного вигорання в умовах високої професійної відповідальності полягає у домінуванні емоційного виснаження на ранніх етапах при збереженні професійної мотивації та відповідальності. Відсутність системної психологічної підтримки та навичок емоційної регуляції може призвести до подальшого розвитку синдрому та негативних наслідків як для особистості, так і для організації. Емоційне вигорання є серйозною психологічною проблемою працівників бізнес-організацій, діяльність яких характеризується високим рівнем професійної відповідальності. Найбільш уразливим компонентом синдрому виступає емоційне виснаження, що формується внаслідок тривалого емоційного напруження та недостатнього відновлення ресурсів. Емоційна регуляція розглядається як ключовий психологічний ресурс профілактики вигорання, який забезпечує підтримання психоемоційного балансу, збереження професійної ефективності та психологічного благополуччя працівників. Розвиток навичок емоційної саморегуляції, усвідомленості та емоційної компетентності має стати важливим напрямом психологічної підтримки персоналу бізнес-організацій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією програм психологічної профілактики емоційного вигорання, спрямованих на формування емоційної регуляції та стресостійкості працівників у професійному середовищі.

Список використаних джерел

1. Булах І. С. Емоційна компетентність як чинник професійного благополуччя особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 112–120.
2. Водоп'янова Н. Є. Професійне вигорання: діагностика, профілактика, корекція. Київ : Генеза, 2018. 256 с.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ : Віват, 2019. 512 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління персоналом організації. Київ : Либідь, 2017. 384 с.
5. Лотоцька-Голуб Л. О. Профілактика професійного вигорання фахівців соціономічних професій. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. № 9. С. 98–106.
6. Маслач К., Джексон С. Синдром емоційного вигорання: концепція та методи вимірювання. *Організаційна психологія*. 2016. № 3. С. 45–60.
7. Титаренко Т. М. Психологічні ресурси особистості в умовах соціальних змін. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 304 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Смирнова Єлизавета

У сучасних умовах, коли суспільство переживає значні соціальні й економічні зміни, особливо в період війни, як дорослі, так і молодь стикаються з високим рівнем емоційної напруги. Почуття самотності, внутрішній дискомфорт, невизначеність та відсутність чітких планів на майбутнє часто супроводжують підлітків у сьогоденні. Підвищена тривожність у цьому віці нерідко приховується за поведінковими реакціями, схожими на інші труднощі – агресію, залежності або надмірну поступливість, що може ускладнювати спілкування з однолітками.

Період підлітковості є одним із найчутливіших і водночас суперечливих етапів у житті людини. Саме тоді з'являються перші спроби осмислити своє призначення, визначити власну індивідуальність, знайти себе та зайняти місце у світі дорослих. Цей час має надзвичайно важливе значення для формування та подальшого розвитку особистості [1–5].

Актуальність цієї проблеми пов'язана з потребою краще усвідомити психологічні механізми та форми прояву соціальної тривожності.

Мета публікації полягає в тому, щоб дослідити психологічні особливості соціальної тривожності в підлітковому віці та окреслити ключові фактори, які впливають на її виникнення та розвиток.

Соціальна тривожність – це не просто «сором'язливість», а складний емоційний стан, що потребує особливої уваги. У підлітків вона може виявлятися в різних життєвих обставинах – у школі, під час занять у гуртках, у взаємодії з дорослими та однолітками.

З метою виявлення тенденції, було проведено дослідження у якому взяли участь 50 школярів 10-А та 10-Б класів (15-16 років) м. Вінниці. Для вивчення психологічних особливостей прояву соціальної тривожності була використана методика «Шкала

соціально-ситуативної тривожності Кондаша» (адаптація А. Прихожан).

Результати емпіричного дослідження за цією методикою показали, що:

- серед учнів 10-А класу було виявлено 3 учні з високим рівнем шкільної тривожності та 7 учнів з дещо підвищеним рівнем;
- серед учнів 10-Б класу - 2 учнів мають високий рівень і 8 учнів - дещо підвищений рівень шкільної тривожності;
- не виявлено жодної дитини з рівнем шкільної тривожності «надмірний спокій».

Дослідження показало, що серед учнів 10-А та 10-Б класів переважають підвищені та високі рівні шкільної тривожності (у 10-А – 3 високих і 7 підвищених випадків; у 10-Б – 2 високих і 8 підвищених). Випадків «надмірного спокою» не зафіксовано. Це свідчить про актуальність проблеми тривожності та необхідність психолого-педагогічної підтримки учнів, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції та створення сприятливого навчального середовища.

Аналіз результатів також показав, що в 10-А класі:

- 4 учні мають високий рівень самооціночної тривожності;
- 6 учнів мають високий рівень міжособистісної тривожності.

Схожа тенденція спостерігається в 10-Б класі:

- 6 учнів мають високий рівень міжособистісної тривожності;
- 3 учня мають високий рівень самооціночної тривожності.

Аналіз показав, що серед учнів обох класів простежується підвищений рівень самооціночної та міжособистісної тривожності. У 10-А класі 4 учні мають високий рівень самооціночної тривожності та 6 – міжособистісної; у 10-Б класі відповідно 3 та 6 учнів. Це свідчить про схожу тенденцію в обох класах і підтверджує актуальність проблеми міжособистісних взаємин та самооцінки для психологічного комфорту школярів. Відповідно, що 33% продіагностованих десятикласників мають певну тенденцію до підвищеної тривожності, але все ж таки це в межах норми, так як певний рівень тривожності – природна характеристика активної діяльності

особистості, а також беремо до уваги теперішні умови в країні, а також тривале дистанційне навчання, яке спричиняє певній ізоляції від оточення.

Результати дослідження свідчать про те, що проблема соціальної тривожності є актуальною серед підлітків і потребує подальшої уваги з боку педагогів, психологів та батьків.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що соціальна тривожність у підлітковому віці є багатофакторним явищем, яке формується під впливом як індивідуально-психологічних особливостей, так і соціального середовища. Виявлено, що ключову роль у її виникненні та розвитку відіграють рівень самооцінки, міжособистісні взаємини, особливості спілкування з однолітками та дорослими, а також умови навчального середовища.

Таким чином, результати публікації підтверджують необхідність комплексного підходу до вивчення та корекції соціальної тривожності підлітків, що передбачає поєднання психологічної підтримки, педагогічних стратегій та створення сприятливого соціально-емоційного клімату.

Список використаних джерел

1. Адамик Н. Соціально-психологічна особливість тривожності підлітків, які навчаються у закладах інтернатного типу. Режим доступу: <https://surl.li/puqsuo> (дата звернення 15.11.2025).
2. Єфіменко Н. Соціальна тривога у дітей та підлітків: причини та шляхи подолання. 2024. Режим доступу: <https://surl.li/sssagq> (дата звернення 15.11.2025).
3. Матохнюк Л.О., Шпортун О.М. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. Габітус, 2020. Вип. 19. С. 157-163.
4. Міщук М. Про розлад соціальної тривоги. 2021. Режим доступу: <https://surl.li/phhkte> (дата звернення 15.11.2025).
5. Центр практичної психології сектор «Навчально-методичний центр психологічної служби». Особливості підліткового віку. 2019. Режим доступу: <https://surl.li/wxowmd> (дата звернення 15.11.2025).

ВПЛИВ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА САМООЦІНКУ УЧНІВ 5 КЛАСІВ

Зайчук Олександр

Шкільна тривожність є одним із ключових факторів, що перешкоджають особистісному самоздійсненню школярів, особливо в перехідному віці. Вона проявляється як емоційний стан занепокоєння, страху та невпевненості, пов'язаної зі шкільним середовищем, і може негативно впливати на психологічне благополуччя, самооцінку та адаптацію дитини. У сучасних умовах, з урахуванням соціальних стресів (наприклад, навчальне навантаження, взаємини з однолітками), ця проблема набуває актуальності, оскільки призводить до зниження мотивації до навчання та перешкод у професійному самоздійсненні в майбутньому. Недостатнє вивчення взаємозв'язку тривожності з благополуччям у молодшому шкільному віці зумовлює необхідність емпіричного аналізу для розробки профілактичних стратегій [1–4].

Мета публікації – проаналізувати вплив шкільної тривожності на психологічне благополуччя та самооцінку учнів 5 класів та визначити перспективи її корекції для сприяння особистісному самоздійсненню.

Дослідження проводилося на базі Вінницького ліцею №35, де було опитано 25 учнів 5 класу (вік 10–11 років). Використано три методики: Тест шкільної тривожності Філіпса (для оцінки рівня тривожності), Опитувальник «Індекс благополуччя ВООЗ-5» (адаптація Л. Карамушки, К. Терещенко, О. Креденцер) та Шкалу самооцінки Розенберга (RSE). Обробка даних здійснювалася за допомогою Microsoft Excel з використанням математичної статистики.

Результати показали, що 64% учнів мають низький рівень тривожності (10–15% розбіжностей з ключем), що корелює з високим психологічним благополуччям (середній бал 64–92% за ВООЗ-5) та високою самооцінкою (31–40 балів за RSE). Ці учні демонструють впевненість у соціальних взаємодіях, відсутність страху перед перевірками знань та позитивне ставлення до себе. Водночас 24% мають

підвищений рівень тривожності (50–60% розбіжностей), що супроводжується середнім благополуччям (44–60%) та самооцінкою (21–29 балів), з проявами фрустрації в досягненні успіху та страхом самовираження. Найвищий рівень тривожності (75–85%, 12% учнів) асоціюється з низьким благополуччям (0–40%) та самооцінкою (10–19 балів), де домінують фізіологічні реакції стресу, уникнення соціальних ситуацій та залежність від оцінок оточення. Кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона, $n=25$) підтверджує негативний зв'язок між тривожністю та благополуччям ($r = -0,68$, $p < 0,05$) та самооцінкою ($r = -0,72$, $p < 0,05$), що вказує на тривожність як бар'єр для особистісного зростання.

Таким чином, шкільна тривожність є визначальним чинником зниження психологічного благополуччя та самооцінки учнів 5 класів, що перешкоджає їхньому самоздійсненню. Більшість школярів демонструють адаптивність, але 36% потребують втручання для подолання тривожних факторів. Результати підкреслюють необхідність інтеграції психологічної підтримки в шкільне середовище.

Подальші дослідження можуть фокусуватися на розробці програм корекції тривожності з використанням релаксаційних технік та групової терапії для посилення благополуччя та самооцінки, з урахуванням гендерних та соціальних відмінностей у більших вибірках.

Список використаних джерел

1. Біда О. А., Чичук А. П., Сироежко О. В. Волонтерська діяльність як соціально-педагогічний феномен соціального становлення особистості. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2021. № 14(3). С. 164–171.
2. Карамушка Л. М., Терещенко К. В., Креденцер О. В. Адаптація опитувальника «Індекс благополуччя ВООЗ-5» для українського населення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 5. С. 12–18.
3. Філіпс Б. М. Шкільна тривожність: діагностика та корекція: навч. посіб. Київ: Генеза, 2020. 136 с.
4. Зайчук О. О. Діагностика шкільної тривожності учнів 5 класів та її вплив на психологічне благополуччя: курсова робота. Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2024. 34 с.

ПОНЯТТЯ СТРЕСУ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Лилак Ольга

У зв'язку з тривалим воєнним станом в Україні повсякденне життя багатьох людей відбувається в умовах хронічної напруги: навіть за відсутності безпосередньої фізичної загрози постійні переживання за близьких і безперервний інформаційний потік підтримують високий рівень тривоги та очікування небезпеки. У межах класичних уявлень про стрес як універсальну адаптаційну відповідь організму (У. Кеннон; Г. Сельє) тривале емоційне збудження та стан «пильності» виснажують ресурси саморегуляції, підвищують ризик психосоматичних порушень і знижують стійкість до щоденних навантажень. Транзакційний підхід Р. Лазаруса і С. Фолкман акцентує, що інтенсивність стресу визначається не лише подією, а й її когнітивною оцінкою та доступними копінг-стратегіями; отже, у ситуації невизначеності й тривалих загроз зростає ймовірність дезадаптивних способів подолання, конфліктності та емоційного виснаження.

Історичні огляди стресології (J. Mason) підкреслюють, що саме тривалий, повторюваний стрес є найбільш критичним для здоров'я, адже поєднує психічні й соматичні механізми реагування. Додатково дослідження психосоматичних проявів емоційного стресу в медичній психології (J. Bansal та співавт.) підтверджують, що стрес може мати відчутні тілесні наслідки, посилюючи потребу у своєчасній діагностиці, профілактиці й психологічній допомозі. Тому вивчення стресу, тривожності та ефективних способів їх подолання в умовах тривалої воєнної напруги є особливо актуальним як для збереження психічного благополуччя, так і для профілактики пов'язаних із ним фізичних ускладнень і соціальних конфліктів.

Метою тези є обґрунтування поняття «стресу» в науковій літературі.

Наприкінці XIX ст. В. Джеймс і К. Ланге у своїй теорії емоцій підкреслили ключову роль фізіологічних реакцій у формуванні переживань, що стало підґрунтям для подальшого розуміння стресових відповідей організму. У XX ст. поняття «стрес» набуло наукового змісту: В. Кеннон описав реакцію «бий або тікай» і показав роль

симпатичної нервової системи та адреналіну, а також увів ідею гомеостазу, який порушується під дією загрози й відновлюється через адаптаційні механізми. Подальший розвиток напряду пов'язаний із Г. Сельє, який у 1936 р. увів термін «стрес» у фізіологію та обґрунтував універсальність реакцій на різні шкідливі стимули, запропонувавши концепцію загального адаптаційного синдрому (GAS) [2;4].

Стрес – це природна фізіологічна й психологічна реакція організму на стресори (подразники), які сприймаються як тиск, загроза або виклик. Вона мобілізує ресурси адаптації (зокрема через викид адреналіну й кортизолу), однак тривалий або надмірний стрес може шкодити психічному та соматичному здоров'ю. У сучасному розумінні стрес доцільно трактувати як процес: людина оцінює події як загрозливі чи такі, що перевищують її можливості, і саме ця оцінка визначає силу та характер реакції на них [2, 5].

Стрес не завжди має негативний вплив: у помірній формі він може мотивувати до корисних дій (підготовка до іспитів, заняття спортом, профілактичні огляди) та підвищувати продуктивність. Г. Сельє наголошував, що існує еустрес – «позитивний» стрес, пов'язаний із мобілізацією ресурсів і оптимальним функціонуванням; зокрема, перед змаганнями чи важливим іспитом він може посилювати енергійність і концентрацію, а дослідження показують, що легкий стрес здатен покращувати запам'ятовування. Вивчення стресу сформувалося на перетині психології, медицини й біології та суттєво розвинулося завдяки працям Г. Сельє та В. Кеннона [1, 4].

До формування наукового поняття «стрес» життєві труднощі пов'язували з фізичним і емоційним перенапруженням без системного пояснення механізмів впливу на організм; у давнину ці стани трактували через уявлення про «баланс/дисбаланс» (традиційна китайська медицина, гуморальна теорія Гіппократа). Вагомим кроком стало поняття *milieu intérieur* К. Бернара, що підготувало основу для ідеї гомеостазу та розуміння підтримання внутрішньої стабільності за умов зовнішніх змін. У 1960–1970-х рр. Р. Лазарус запропонував

когнітивно-транзакційний підхід: стрес визначається не лише реакцією організму, а й тим, як людина оцінює подію (первинна оцінка загрози/виклику) і власні ресурси подолання (вторинна оцінка), що підкреслює суб'єктивність стресу [5].

У 1970-х Р. Адер заклав основи психонейроімунології, показавши зв'язок нервової та імунної систем і вплив психологічного стресу на імунну функцію. У цей же період Дж. Мейсон підкреслив роль емоцій у стресовій відповіді та довів, що фізіологічні наслідки стресу залежать від переживань (страх, гнів, розчарування), а не є «однорідними». У 1990-х Б. Мак'юен увів поняття алостазу й «алостатичного навантаження», пояснивши, як хронічний стрес спричиняє зношування організму. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. посилювався інтерес до підходів управління стресом (усвідомленість, медитація, йога, релаксаційні техніки), що підтримують психофізичне здоров'я. Сучасні дослідження продовжують вивчати довгостроковий вплив хронічного стресу на здоров'я. Хронічний стрес пов'язують із серцево-судинними захворюваннями, депресією, тривожними розладами та дисфункцією імунної системи тощо.

Таким чином, дослідження стресу еволюціонувало від розуміння базових фізіологічних реакцій до більш цілісного погляду, який включає біологічні, психологічні та соціальні фактори. Від реакції «бий або тікай» Кеннона до загального адаптаційного синдрому Сельє та сучасних концепцій дослідження стресу продовжують поглиблювати наше розуміння того, як стрес впливає на здоров'я та поведінку людини. Завдяки постійним дослідженням у таких галузях, як психонейроімунологія та захворювання, пов'язані зі стресом, вивчення стресу залишається динамічною та життєво важливою сферою наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. Bansal J., Bansal A., Shahi M., Kedige S., Narula R. Periodontal Emotional Stress Syndrome: Review of Basic Concepts, Mechanism and Management. *Open Journal of Medical Psychology*. 2014. Vol. 3, No. 3 (April 24).
2. Selye H. *Stress in Health and Disease*. Oxford : Butterworth-Heinemann, 2013. 1300 p.
3. Cannon W. B. *The Wisdom of the Body*. New York : W. W. Norton, 1932.
4. Selye H. *The Stress of Life*. New York : McGraw-Hill, 1956.
5. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer Publishing, 1984.
6. Folkman S., Lazarus R. S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984. P. 123–126.
7. Mason J. W. A historical view of the stress field. *Journal of Human Stress*. 1975. Vol. 1, No. 2. P. 22–36.

ОБГРУНТУВАННЯ ЗАСОБІВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Стадник Микита

Період юнацького віку є важливим для подальшого розвитку особистості і успішне становлення особистості залежить від ефективного розвитку умінь та навичок керування власним життям. Варто наголосити, що особистість юнацького віку долає вікову кризу під час якої особистість вразлива до стресових ситуацій, що з нею можуть трапитись [1–5]. Потужне навантаження на психіку юнаків і дівчат може носити як позитивний характер (формування власних переконань та шляхів вирішення проблемних ситуацій, формування адекватної оцінки власних можливостей, розвиток саморегуляції) так і негативного (розвиток неадекватної самооцінки, підвищення рівня тривожності, інтроверсії, відсутність чітких стратегій програмування власної поведінки).

Мета тези – аналіз засобів психокорекції стресостійкості осіб юнацького віку.

О. Самарін відзначає, що в юнацькому віці особистість опановує майбутню професійну діяльність, набуває необхідних знань і водночас утверджує індивідуальність власних переконань [4, с. 147]. У працях В. Аверіна, П. Баранова, Н. Батуріна юність подається як період інтенсивного особистісного становлення [1]. Завдяки розвитку рефлексії в цьому віці психологічна допомога, зокрема психокорекція, є особливо продуктивною, оскільки сприяє усвідомленню переживань і цілеспрямованому розвитку навичок саморегуляції.

Сучасні умови життя в Україні, зокрема вплив воєнних подій, підсилюють негативні емоційні стани, які можуть виступати передумовами виникнення та розвитку стресу [4, с. 1–4]. Страх перед майбутнім провокує тривожність, невпевненість і відчуття безпорадності, що ускладнює вибір конструктивної стратегії поведінки. За тривалого впливу стресу та недостатності навичок подолання зростає ризик психосоматичних проявів і порушень особистісного та професійного розвитку; характер цього впливу залежить від самооцінки, рівня тривожності, копінг-поведінки

та індивідуально-типологічних особливостей [6, с. 33–34].

Отримані під час констатувального експерименту дані вказують, що рівень стресостійкості зумовлюється самооцінкою, саморегуляцією, тривожністю, копінг-стратегіями й типом нервової системи, що обґрунтовує необхідність корекції саме цих чинників. У вітчизняних підходах (зокрема у працях Г. Балла, В. Бодрова, В. Клименка, М. Корольчука, О. Саннікової, Н. Тарабріної, О. Тімченка) акцентується доцільність психокорекційної підтримки в подоланні стресу [6, с. 156–170], а поєднання індивідуальної та групової роботи розглядається як умова комплексного впливу й стійкішого зменшення негативних проявів проблеми. Слід також зазначити, що сучасні дослідники застосовують психокорекційні заходи для роботи з негативними стресовими станами але не працюють з факторами, що розвивають стресостійкість. У нашому дослідженні ми дотримувалися погляду, що стресові стани – це невід’ємна частина життя, особистісного розвитку кожної особистості у юнацький період.

Спираючись на теоретичні висновки, припускаємо, що в юнацькому віці особистість має внутрішню активність і потенціал до подолання невизначеності, а психолог радше підтримує й посилює цю активність. Тренінгові групи розглядаємо як засіб прискорення психологічного розвитку (зростання самооцінки, саморегуляції, опанування продуктивних стратегій поведінки), тоді як індивідуальна робота спрямовується на корекцію симптоматичних невротичних проявів. У стресовій ситуації людина стає більш відкритою до підтримки: звичні захисні механізми послаблюються, а попередні моделі поведінки можуть не працювати. Тому навіть помірна, але своєчасна психологічна допомога здатна дати значний ефект. Загальна мета роботи зі стресостійкістю – підвищення цілісності особистості, зниження внутрішньої конфліктності й тривожності, розвиток самоконтролю.

Основні завдання психокорекційної програми: зменшити напруження та наслідки психотравмуючих переживань; сформувати навички емоційної саморегуляції; підвищити самооцінку й самоповагу; розширити репертуар

конструктивних стратегій поведінки та самостійного розв'язання проблем. Очікувані результати – зростання впевненості у власних силах, кращий контроль тривожності, підвищення самооцінки й саморегуляції та зменшення рівня тривожності. Відповідно психокорекційна робота буде спрямована на розвиток самоконтролю в стресі, актуалізацію особистісних ресурсів, відновлення після переживань, формування відповідальності й автономності, а також на структурування/переструктурування ставлення до складних життєвих ситуацій. У програмі доцільно застосовувати еkleктичні методи, що забезпечують комплексний вплив: підвищення стресостійкості, самооцінки, зниження тривожності та формування ефективніших поведінкових стратегій у юнацькому віці.

Чинники стресостійкості, що її детермінують і потребують корекції для її поліпшення пропонуємо розвивати за допомогою обраних нами методик, що представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Методики для розвитку стресостійкості й чинників, що її детермінують

№ з/п	Чинники, що потребують корекції	Вправи для корекції
1	2	3
1	Стресостійкість	«Я і стрес», «Циклом», «Самопізнання», «Фантом», «Молекула», «Подорож до цікавого царства»
2	Саморегуляція	«Крок до успіху», «Позбавлення своїх проблем», «Луг», «Прекрасна квітка», «Моя галявина», «Самоконтроль»
3	Тривожність (особистісна тривожність)	«Відверто кажучи», «Самопізнання», «Бал диких тварин», «Квітка», «Лісовий дух», «Прохання до себе»
4	Самооцінка	«Мій портрет у променях сонця», «Комплімент», «Віконечко», «Валіза», «Моя самооцінка», «Твій девіз»
5	Копінг-поведінка (стратегія «соціальна підтримка»)	«Вибір відповідальності», «Види відповідальності», «Знайомство руками», «Молчалка-говорилка», «Соціальні ролі»

Для забезпечення достовірності тренінгової програми нами була проведена діагностика в експериментальній та контрольних групах до і після корекційної

роботи. Перед початком тренінгової роботи з метою підтвердження відсутності відмінностей між експериментальною і контрольною групами ми використовували критерій Стюдента для незалежних вибірок. Проведений аналіз підтвердив, що групи є ріндомізованими, статистично точно доведено, відсутність відмінностей між ЕГ і КГ до проведення тренінгу:

- підвищення рівня розвитку стресостійкості ($t = 0$ ($(0,05 \leq p)$));
- підвищення рівня саморегуляції ($t = 0,727$ ($(0,05 \leq p)$));
- зниження рівня особистісної тривожності ($t = 0,047$ ($(0,05 \leq p)$));
- підвищення рівня самооцінки ($t = 0$ ($(0,05 \leq p)$));
- зниження рівня постійного пошуку соціальної підтримки ($t = 0,766$ ($(0,05 \leq p)$)).

Таким чином, методичною домінантною корекційно-розвиваючої роботи з досліджуваними, які входили в експериментальну групу, було впровадження спеціально організованих заходів, спрямованих на розвиток рівня самоконтролю та саморегуляції, підвищення рівня самооцінки, зниження тривожності. Після проведення психокорекційної роботи у результати групи на яку проводився вплив, відбулися помітні зміни у емоційному стані досліджуваних. Так, у досліджуваних експериментальної групи змінилося кількісне співвідношення рівня розвитку стресостійкості, самооцінки, тривожності, саморегуляції, копінг-стратегії.

Список використаних джерел

1. Баб'як Т., Корнієнко І. Тренінг спілкування «Дозволь собі бути щасливим». Психолог. 2003. № 38. С. 7–8, 10–11.
2. Бондарчук О. І., Пінчук Н. І. Як попередити та подолати стрес у складних умовах сьогодення: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної освіти. Київ: Либідь, 2020. 42 с.
3. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2019. Вип. 7. С. 98–117.
4. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук та ін. Київ: ТОВ «Видавництво “Логос”», 2015. 207 с.
5. Психологія російсько-української війни: внутрішній погляд [Електронний ресурс]: матеріали Всеукраїнського круглого столу (7 квітня 2022 року). Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Асоціація політичних психологів України. Київ: Талком, 2022. 52 с.
6. Роман К. Д. Механізми формування стресостійкості особистості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2024. Т. 6. Вип. 7. С. 155–162.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У МОЛОДІ

Андросович Данило

Дослідження феномену резильєнтності як здатності до відновлення є актуальним особливо зараз, адже ми живемо в складні часи, повномасштабної війни, яка спричиняє хронічний стрес, емоційні та фізичні травми тощо. Саме тому перед фахівцями в галузі психології актуалізується потреба в глибокому, цілеспрямованому вивченні особливостей резильєнтності як важливої здатності відновлюватися після стресових та травматичних подій. Значну увагу, під час вивчення складних життєвих ситуацій, надають ресурсам психіки у процесі адаптації до них, як функціонального потенціалу, який забезпечує здатність до навчання, змін і росту в несприятливих обставинах [1–3].

Мета тези – експериментально дослідити резильєнтність здобувачів вищої освіти. Завданням дослідження було: (1) емпірично визначити рівень резильєнтності студентів юнацького віку в умовах війни в Україні та (2) проаналізувати отримані результати для оцінки їх адаптації й виявлення можливих ризиків/ресурсів. У дослідженні взяли участь 84 студенти 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Роботу організовано поетапно: сформовано вибірку, опрацьовано теоретичні підходи, сплановано процедуру та проведено онлайн-опитування через Google Forms. Для оцінювання використано методику «Шкала сприйняття стресу (PSS-10)», результати якої подано в таблиці 1 [3].

Таблиця 1

Результати одержані за методикою «Шкала сприйняття стресу» в осіб юнацького віку» (PSS-10) (N=84) (%)

N	Низький рівень стресу	Нижчий за середній	Середній рівень	Вищий за середній	Високий рівень стресу
%	6	8	26	28	17
	7,2	9,6	30,2	32,6	20,4

Аналіз результатів показав, що у вибірці переважають середній (30,2%) і

вищий за середній (32,6%) рівні стресостійкості: більшість здобувачів загалом знаходять вихід зі складних ситуацій, хоча інколи емоційне напруження ускладнює адекватну оцінку стресорів. Високий рівень виявлено у 20,4% респондентів, що свідчить про розвинений внутрішній потенціал, адаптивність і здатність зберігати працездатність в екстремальних умовах. Водночас низький (7,2%) і нижчий за середній (9,6%) рівні вказують на групу ризику, якій бракує навичок подолання стресу та впевненості у власних можливостях.

Важливим ресурсом психологічної стійкості є резильєнтність – здатність швидко адаптуватися до змін і відновлюватися після стресу без істотної шкоди для психічного й фізичного здоров'я; попри відносну вродженість, вона піддається розвитку. Результати за методикою «Інструмент дослідження резильєнтності (ІДР)» (Фан–Вень, Ху Чен; адаптація Л. Колесниченко, О. Береженної) подано в таблиці 2 [1;2].

Таблиця 2

Результати дослідження за шкалами «Інструмент дослідження резильєнтності» (ІДР) N=84 (%)

Шкали				Рівень індивідуального результату
Позитивне мислення	Спосіб життя, спрямоване на копінг та корегування	Мислення орієнтоване авіру та надію	Загальний показник резильєнтності	
26,4	14,4	14,4	22	Низький
54	72	66	58	Середній
19,6	13,6	19,6	20	Високий

За шкалою «Загальний показник резильєнтності» у здобувачів переважає середній рівень (58%); високий виявлено у 20%, низький – у 22% вибірки. Високі значення свідчать про здатність ефективно відновлювати ресурси після складних подій, адаптуватися до змін і чинити опір стресу; середній рівень означає, що студенти зазвичай повертаються до «достресового» стану, спираючись на особистісні ресурси; низький – вказує на труднощі відновлення, слабший самоконтроль і пасивність у пошуку рішень у стресових ситуаціях (табл. 3).

За шкалою «Позитивне мислення» високі показники мають 19,6% (18 осіб),

середні – 54% (45 осіб), низькі – 26,4% (22 особи): високий рівень пов'язаний з оптимістичним баченням можливостей і вірою у власні сили, низький – з песимістичною інтерпретацією подій та недовірою до власних ресурсів. Результати за тестом життєстійкості С. Мадді подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Аналіз результатів дослідження за тестом життєстійкості С. Мадді N=84 (%)

Рівні	низький	середній	високий
Життєстійкість	17	72,2	10,8

За результатами тестування за методикою «Тест життєстійкості» С. Мадді, стверджуємо, що 72,2% досліджуваних отримали показники рівня життєстійкості, що відповідають середньостатистичній нормі, 17% отримали показники нижче норми та 10,8% досліджуваних мають високий рівень життєстійкості.

Таблиця 4

Аналіз результатів дослідження за тестом життєстійкості С. Мадді N=84 (%)

Рівні	низький	середній	високий
Залученість	55,4	38,6	6
Контроль	10	48	42
Прийняття ризику	4,8	62,2	33

Експеримент показав, що за шкалою «залучення» у більшості респондентів переважає низький рівень – 55,4% (47 осіб), середній мають 38,6% (33 особи), а високий – лише 6%. Це свідчить про те, що значна частина здобувачів характеризується низькою залученістю до подій та діяльності, що може супроводжуватися відчуттям відстороненості від життя. За шкалою «контроль» зафіксовано 10% (8 осіб) з низьким рівнем, 48% (41 особа) – із середнім і 42% (36 осіб) – із високим рівнем. Отже, більшість учасників у тій чи іншій мірі зберігають переконання, що можуть впливати на події та результати власних зусиль. За шкалою «прийняття ризику» домінує середній рівень – 62,2% (52 особи); високий мають 33% (29 осіб), а низький – 4,8% (4 особи), що свідчить про те, як переважна частина здобувачів схильна сприймати події як джерело досвіду і загалом готова діяти навіть за умов невизначеності.

Отримані дані узгоджуються й свідчать про помірний адаптаційний ресурс

студентів у воєнних умовах: базові механізми відновлення сформовані, але ще не стали стійкою системою саморегуляції для тривалої невизначеності, що проявляється стресовою вразливістю: у частини респондентів реакції на стрес залишаються інтенсивними, а копінг-стратегії – ситуативними та залежними від зовнішньої підтримки. Результати CD-RISC-10 підтверджують переважання середнього/вище середнього рівнів стресостійкості за наявності групи з низькими показниками: загалом здобувачі здатні підтримувати функціонування, однак емоційне виснаження й інформаційний тиск періодично послаблюють самоконтроль. Водночас частка студентів із високою стресостійкістю вказує на наявність розвинених ресурсів (самовпевненість, когнітивна гнучкість, самодисципліна), що забезпечують стабільну працездатність і швидше відновлення.

Показники життєстійкості за С. Мадді свідчать, що більшість студентів перебуває в межах норми за компонентами «залученість–контроль–прийняття ризику», однак частина вибірки нижче норми демонструє ризики відчуження, зниження суб'єктивного контролю та уникання складних викликів, що у воєнний період може посилювати виснаження і тривогу. Водночас здатність швидко відновлюватися після стресових подій є позитивним маркером і вказує на потенціал розвитку резильєнтності за умови цілеспрямованої психологічної роботи. Загалом результати обґрунтовують потребу тренінгової програми розвитку резильєнтності: системне формування саморегуляції, когнітивної гнучкості, керування тривожністю, підтримувальної комунікації та відновлювальних практик може перетворити наявні ресурси студентів на стійку адаптаційну компетентність і зменшити стресову вразливість.

Список використаних джерел

1. Koleshnichenko, L., & Berezhenna, O. (2025). Адаптація на українській вибірці методики «Physical resilience instrument for older adults (PRIFOR)» (Fang-Wen Hu, Cheng-Han Lin, Fang-Ru Yueh, Yu-Tai Lo & Chung-Ying Lin). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/387755614>
2. Асонов, Д., Хаустова, О. (2019). Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. Психосоматична медицина та загальна практика. 4 (4). Retrieved from <https://uk.emedjournal.com/index.php/psp/article/view/219>
3. Кокун О. М., Мельничук Т. І. (2023). Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 25 с.

АНАЛІЗ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Наумова Ольга

Студентський період є складним етапом життя, оскільки молоді люди перебувають під впливом численних стресогенних чинників: високих інтелектуальних навантажень, вимог викладачів, конкуренції серед однолітків, емоційного напруження та невизначеності щодо майбутнього. Тому дослідження копінг-поведінки студентів є актуальним для визначення ресурсів особистості, що підтримують психологічну рівновагу, формування стресостійкості та ефективності навчальної діяльності [1–6].

Метою тези є аналіз копінг-стратегій студентів в умовах невизначеності.

Дослідження проведено на вибірці з 60 студентів віком 18–22 роки різних спеціальностей університету. Використані психодіагностичні методики:

1. Опитувальник «Виявлення толерантності до невизначеності» (С. Баднер);
2. CISS (Н. Ендлер, Дж. Паркер);
3. Опитувальник «Стратегії долаючої поведінки» С. Хобфола;
4. COPE (Ч. Кавер, М. Шейєр, Д. Вентрауб);
5. Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД, Е. Мандрикова) [1, 3, 4].

Результати *опитувальника Баднера* показали, що 22% студентів мають низьку, 48% – середню, а 30% – високу толерантність до невизначеності. Студенти з низьким рівнем схильні до тривожності та потребують стабільності; середній рівень характеризується помірною адаптивністю; високий – прагненням до контролю та передбачуваних умов [3]. За *методикою CISS* домінує орієнтація на завдання (47%), далі емоційна спрямованість (25%) та уникання (17%). Опитувальник Хобфола показав найчастіше використання асертивних дій (18%), пошуку соціальної підтримки (17%) та вступу в соціальний контакт (15%). Менш поширені обережні дії, імпульсивність, уникання та деструктивні стратегії. COPE показав, що студенти активно застосовують гумор (17%), активний копінг, підтримку соціального

оточення та дистракцію (по 15%) [1, 4, 5].

Опитувальник самоорганізації діяльності Е. Мандрикової показав середній рівень планування, цілеспрямованості та самоконтролю серед студентів. Найвищі показники за «Цілеспрямованість» (23%) свідчать про здатність ставити цілі та досягати їх; нижчі за «Фіксація» (10%) та «Орієнтація на теперішнє» (12%) вказують на потребу у розвитку системності та структурованості [2].

Узагальнення результатів *COPE*, *CISS*, *опитувальника Хобфолла та ОСД* показало, що студентська молодь переважно застосовує адаптивні копінг-стратегії, поєднуючи активні, емоційно-орієнтовані та соціальні способи подолання стресу. Студенти з низькою толерантністю до невизначеності частіше використовують емоційно-соціальні та унікальні стратегії, середнім рівнем – комбіновані стратегії, а високим – планування й орієнтацію на завдання. Рівень самоорганізації впливає на ефективність подолання стресу, планування дій та досягнення цілей [1, 2, 4].

Гендерні та вікові відмінності проявляються у різних підходах до coping: чоловіки більш орієнтовані на дію і проблемно-орієнтовані стратегії, жінки – на емоційну підтримку та соціальні контакти. Молодші курси (18–20 років) частіше використовують емоційно-реактивні та унікальні стратегії, старші (21–23 роки) – раціональні та плануючі. Соціальна активність студентів підвищує адаптивність і толерантність до невизначеності. Таким чином, вибір копінг-стратегій визначається поєднанням особистісних, вікових, гендерних та соціальних чинників [2, 5, 6].

Результати підкреслюють важливість розвитку навичок саморегуляції, планування, раціонального прийняття рішень і толерантності до невизначеності для формування конструктивних копінг-стратегій та підвищення психологічної стійкості студентської молоді. Проведений аналіз копінг-стратегій студентів в умовах невизначеності засвідчив, що студентська молодь загалом володіє достатнім потенціалом адаптації: домінує проблемно-орієнтований стиль подолання (орієнтація на завдання), а серед найчастіше використовуваних стратегій переважають асертивні дії, пошук соціальної підтримки,

соціальний контакт, гумор і активний копінг, що вказує на прагнення більшості респондентів зберігати продуктивність у навчанні та стабілізувати емоційний стан через взаємодію з оточенням і залучення ресурсів соціального середовища.

Водночас виявлені відмінності за рівнем толерантності до невизначеності підтверджують нерівномірність психологічних ресурсів: студенти з низькою толерантністю частіше вдаються до емоційно-реактивних та унікальних стратегій, що підвищує ризики напруження й дезадаптації; за середнього рівня домінує комбінування стратегій залежно від ситуації; за високого – більш послідовними стають планування, контроль і орієнтація на завдання. Показники самоорганізації (планування, цілеспрямованість, самоконтроль) виступають важливим предиктором ефективності копіngu: вища структурованість діяльності пов'язана з більш раціональними й результативними способами подолання стресу.

Отримані дані також вказують на роль вікових і гендерних чинників у виборі копінг-поведінки: молодші студенти частіше демонструють емоційно-реактивні й унікальні відповіді, тоді як старші, раціональні та плануючі; чоловіки більш схильні до проблемно-орієнтованих стратегій, жінки, до соціально-емоційної підтримки. У підсумку доцільним є впровадження психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток саморегуляції, навичок планування й прийняття рішень, підвищення толерантності до невизначеності та формування конструктивних копінг-стратегій як умови зміцнення психологічної стійкості студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Афанасенко Л., Мартинюк І., Омельченко Л. та ін. Психологія стресостійкості студентської молоді. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2018. С. 45–78.
2. Кулешова О. В. Фактори формування стресостійкості особистості. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2021. С. 35–36.
3. Griggs S. Hope and mental health in young adult college students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 2017. №55(2). С. 28–35.
4. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості проявів стресостійкості у сучасної молоді. Молодий вчений, 2020. №11(1). С. 59–63.
5. Антоненко О. Особливості прояву стресостійкості у студентської молоді. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи*, 2023. С. 24–27.
6. Тептюк Ю. О. Психологічні умови розвитку стресостійкості у соціальних працівників різних вікових категорій (дис. канд. психол. наук). Київ: НПУ ім. П.П. Драгоманова, 2021. С. 102–115.

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Нікіфорова Софія

Сучасна студентська молодь перебуває під значним психоемоційним навантаженням у зв'язку з воєнними подіями в Україні. Постійна загроза, втрата відчуття безпеки, зміна умов навчання, вимушене переміщення та соціальна ізоляція формують високий рівень стресу, тривожності та депресивних проявів. Актуальною є проблема виявлення психологічних стратегій, які студенти використовують для подолання стресу, визначення їх ефективності та розробка практичних рекомендацій для підвищення стресостійкості молоді. У цих умовах особливого значення набуває дослідження ресурсів особистості та соціальних чинників, що сприяють адаптації студентів до тривалих кризових ситуацій [1–5].

Проаналізовано специфіку життєдіяльності студентської молоді в умовах війни: психологічне напруження, освітні труднощі, порушення соціальних зв'язків, матеріальні втрати, трансформація цінностей та підвищення громадянської активності. Показано, що війна створює умови для формування як дезадаптивних, так і конструктивних механізмів подолання стресу.

Метою тези є оцінити рівень стресу, тривожності, депресивних проявів та визначити типові копінг-стратегії студентів у період війни.

У дослідженні використано такий психодіагностичний інструментарій: методика визначення рівня стресу (стрес-тест); методики оцінки тривожності, депресії та емоційного стану; опитувальники копінг-стратегій; методи визначення рівня життєстійкості та адаптивних ресурсів.

Отримані результати (рис. 1) свідчать про суттєве психологічне навантаження на студентську молодь і підтверджують, що воєнна невизначеність у поєднанні з академічними вимогами формує хронічний стресовий фон. Понад 80% студентів із середнім та високим рівнем стресу вказують на те, що напруга стала для них не

епізодичною реакцією, а відносно стабільним станом, який виснажує ресурси саморегуляції та підвищує вразливість до емоційних збоїв. На цьому тлі закономірно зростає як ситуаційна, так і особистісна тривожність: перша відображає реакцію на конкретні загрози й оцінювальні ситуації (контрольні, дедлайни, новинний потік), друга – більш стійку схильність сприймати події як небезпечні, що підтримує напруження навіть за відсутності негайних подразників.



Рис. 1. Психологічний стан студентів ЗВО за результатами дослідження

Наявність депресивних симптомів, зниження концентрації та труднощі в навчанні можна обґрунтувати як наслідок тривалого стресу: когнітивні ресурси (увага, робоча пам'ять, швидкість мислення) частково «перемикаються» на постійний моніторинг загрози, через що знижується здатність ефективно засвоювати інформацію та планувати діяльність. Це також може супроводжуватися емоційним виснаженням, зниженням мотивації й відчуттям безпорадності, що погіршує академічну результативність і підсилює замкнене коло «стрес →

погіршення навчання → ще більший стрес».

Широкий спектр копінг-стратегій (від активного подолання до уникання та емоційного реагування) свідчить про те, що студенти намагаються компенсувати різні типи навантаження різними способами, однак ефективність цих стратегій залежить від контексту та доступних ресурсів. Активний копінг і проблемно-орієнтовані дії зазвичай підтримують контроль і знижують невизначеність, тоді як уникання може давати короточасне полегшення, але за хронічного стресу сприяє накопиченню невирішених труднощів і посиленню тривоги. Емоційне реагування, своєю чергою, може бути формою розрядки, але без навичок саморегуляції підвищує ризик емоційних зрывів.

Переважно середній або низький рівень життєстійкості означає, що для значної частини студентів компоненти «залученість–контроль–прийняття виклику» недостатньо сформовані або нестабільні, що знижує здатність бачити сенс у діяльності, утримувати внутрішній контроль і сприймати труднощі як задачу розвитку, а отже – ускладнює адаптацію в умовах тривалої невизначеності. Відповідно, зростає ризик виснаження, навчальної дезадаптації та емоційних розладів.

Виявлені чинники, що впливають на вибір копінг-стратегій (соціальна підтримка, емоційна стабільність, особистісні ресурси, попередній досвід), пояснюють індивідуальні відмінності у психологічній витривалості студентів. За наявності підтримувального оточення та сформованих ресурсів (самооцінка, самоконтроль, оптимістична інтерпретація подій) студенти частіше обирають активні та конструктивні способи подолання, тоді як дефіцит підтримки й попередній негативний досвід сприяють униканню, пасивності або афективним реакціям. У сукупності ці результати обґрунтовують потребу в системних профілактичних і корекційних заходах у ЗВО: розвитку навичок саморегуляції та стрес-менеджменту, підсиленні соціальної підтримки, формуванні життєстійкості й навчанні конструктивних копінг-стратегій як умови збереження психічного

здоров'я та академічної ефективності студентів. На основі аналізу запропоновано програму підвищення стресостійкості, яка охоплює психоедукацію, тренінги емоційної саморегуляції, навчання адаптивним копінг-стратегіям, формування позитивного мислення та зміцнення соціальних зв'язків.

Таким чином, доведено, що воєнний стан суттєво впливає на психологічний стан студентської молоді, підвищуючи рівень стресу, тривожності та депресії. Характер копінг-стратегій, які використовують студенти, безпосередньо пов'язаний із рівнем їх життєстійкості та емоційної регуляції. Розроблені рекомендації та програма психологічної підтримки можуть слугувати ефективним інструментом для зменшення негативного впливу стресу та підвищення адаптивності студентської молоді в умовах війни. Отримані результати мають як теоретичну, так і практичну цінність та можуть бути використані у роботі психологів, викладачів, кураторів.

Список використаних джерел

1. Баттерфілд Е. *Psychological Resilience in Youth Environments*. Journal of Youth Studies, 2020. №13. С. 45–52.
2. Жигайло Н. І. *Психологічні механізми адаптації молоді в кризових умовах*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2020.
3. Кокун О. М. *Психологія стресу та емоційної регуляції*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018.
4. Лазарус Р., Фолкман С. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984.
5. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека*. Київ: ФОП Марич В., 2009.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Школяр Анастасія

Потребою суспільства у фахівцях, здатних до ефективної міжособистісної взаємодії, саморегуляції та емпатійного розуміння інших людей, зумовлюється актуальність формування психологічної стійкості та розвитку професійних компетентностей у сучасних умовах. Майбутній психолог у своїй професійній діяльності стикається з емоційно напруженими ситуаціями, які вимагають не лише високого рівня знань, а й сформованого емоційного інтелекту (ЕІ). Саме розвиток емоційного інтелекту забезпечує здатність до рефлексії, співпереживання, усвідомленого прийняття рішень і конструктивного розв'язання конфліктів. Недостатня розвиненість емоційного інтелекту може призвести до професійного вигорання, емоційної нестабільності та зниження ефективності психологічної допомоги клієнтам [1–5].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та систематизувати психологічні підходи до розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, а також визначити практичні умови його формування у процесі професійної підготовки.

Розвиток емоційного інтелекту є багатовимірним процесом, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти особистості. Він передбачає формування здатності розпізнавати, розуміти, регулювати власні емоції та емоції інших людей, що є необхідним для ефективного виконання професійних обов'язків психолога. У сучасній психологічній науці існують різні підходи до розуміння та розвитку емоційного інтелекту, серед яких ключовими є когнітивно-поведінковий, гуманістичний, психодинамічний, а також інтегративний підходи (рис. 1).

Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, Д. Майєрс, О. Кокун) розглядає розвиток емоційного інтелекту як результат усвідомлення взаємозв'язку між думками, емоціями та поведінкою. Застосування цього підходу у підготовці майбутніх психологів сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції,

розвитку адаптивного мислення та конструктивних стратегій реагування на стрес. Через усвідомлення власних автоматичних думок і переконань студенти вчаться регулювати емоційні стани та ефективніше взаємодіяти з оточенням [2, 4].



Рис.1. Підходи щодо розвитку емоційного інтелекту

Гуманістичний підхід (К. Роджерс, А. Маслоу) акцентує увагу на внутрішньому потенціалі людини, її прагненні до самореалізації та гармонії. Згідно з цим підходом, розвиток емоційного інтелекту у майбутніх психологів відбувається через створення умов довіри, прийняття та відкритого діалогу. Важливими є розвиток емпатії, позитивного самосприйняття та толерантного ставлення до емоційних проявів інших [3, 4].

Психодинамічний підхід (З. Фрейд, К. Юнг, Н. Мак-Вільямс) пояснює емоційний інтелект через процес усвідомлення несвідомих емоційних конфліктів. У контексті підготовки психологів цей підхід сприяє розвитку здатності до саморефлексії, глибшого розуміння власних емоційних реакцій і механізмів захисту, що допомагає студентам уникати проєкцій та зберігати професійну дистанцію у

роботі з клієнтами [1, 5].

Інтегративний підхід поєднує елементи різних теоретичних систем і орієнтується на гармонійний розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту – усвідомлення, регуляції, емпатії та мотивації. Практичні технології розвитку емоційного інтелекту в межах цього підходу включають тренінги емоційної компетентності, рефлексивні вправи, арт-терапію, психогімнастику, рольові ігри та методи майндфулнес [4, 5].

Ключовим чинником формування емоційного інтелекту майбутніх психологів є професійно-освітнє середовище, яке має забезпечувати не лише академічну підготовку, а й розвиток особистісних якостей. Практичні заняття, групові тренінги, супервізії та психотерапевтична практика сприяють формуванню навичок емпатійного слухання, емоційної гнучкості та здатності до конструктивної взаємодії.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів є необхідною умовою їх професійного становлення, що забезпечує психологічну стійкість, здатність до саморегуляції, емоційної підтримки клієнтів і побудови ефективних міжособистісних відносин. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інтегративних програм формування емоційної компетентності студентів психологічних спеціальностей, вивченні впливу різних навчальних практик на розвиток компонентів емоційного інтелекту та створенні діагностичних інструментів для оцінювання рівня емоційної зрілості майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Андрєєва І. Н. Емоційний інтелект як феномен сучасної психології. *Психологічний журнал*. 2021. №3. С. 45–52.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ: Видавництво «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 512 с.
3. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ: Педагогічна думка, 2018. 284 с.
4. Мак-Вільямс Н. Психоаналітична діагностика. Київ: Академія, 2020. 432 с.
5. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Вечірко Катерина

Період студентства є одним із ключових етапів розвитку особистості, який визначає формування ціннісних орієнтацій, професійного самовизначення та стратегій самореалізації. В умовах війни процеси особистісного становлення набувають нових смислів і викликів, зумовлених емоційною напругою, нестабільністю соціального середовища та зміною життєвих пріоритетів [1–6].

Мета дослідження – теоретичний аналіз особливостей самореалізації студентської молоді в умовах війни та визначення ключових психологічних чинників, що впливають на цей процес.

Самореалізація розглядається як процес актуалізації внутрішнього потенціалу особистості, спрямований на досягнення узгодженості між внутрішніми потребами, цінностями та соціальними очікуваннями [4]. Для студентського віку характерна інтенсифікація процесів самопізнання, формування професійної ідентичності, зростання потреби у самостійності, свободі вибору та соціальній активності [7]. Як зазначає О. Грішанова [2], важливим чинником самореалізації у студентському середовищі є групова взаємодія, яка сприяє розвитку навичок співпраці, емпатії, самоконтролю та взаємної підтримки. В умовах війни цей аспект набуває особливої ваги, оскільки спільна діяльність та соціальна інтеграція стають ресурсами психологічної стійкості.

Згідно з теоріями психологічного благополуччя (Ryff, 1989; Deci & Ryan, 2020), процес самореалізації передбачає задоволення базових потреб у компетентності, автономії та приналежності [3; 5]. В умовах війни зазначені компоненти можуть бути порушені, що потребує додаткової підтримки з боку освітнього середовища, психолого-педагогічного супроводу та розвитку адаптивних копінг-стратегій [6].

Критеріями розвитку самореалізації студентської молоді є: усвідомлення власної цінності, здатність до цілепокладання, емоційна зрілість, соціальна спрямованість та рефлексивність. Війна, як екстремальний соціально-психологічний контекст,

актуалізує як деструктивні (страхи, тривога, невпевненість), так і конструктивні (рішучість, наполегливість, самоконтроль, прагнення до досягнень) аспекти особистісного розвитку [1]. Саме тому, самореалізація студентської молоді в умовах війни є складним багатовимірним процесом, у якому переплітаються внутрішні мотиваційні фактори та зовнішні соціальні обмеження.

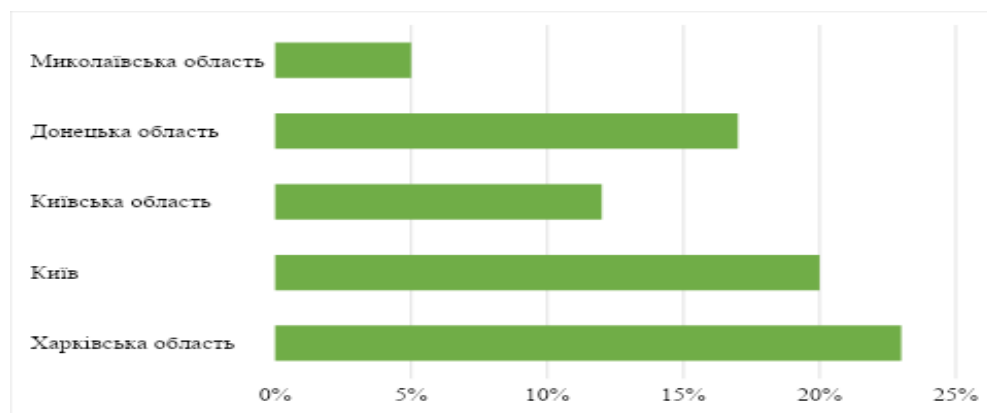


Рис. 1. Дані розподілу ВПО за походженням (у %)

Проаналізовано забезпечення збереження та підтримки психічного здоров'я особистості (зокрема, студентів) в актуальних умовах. При опитуванні респондентів, було з'ясовано, що лише 57% людей (із 70 осіб) отримують або отримували підтримку від фахівців на етапі адаптації до нових умов оточуючої дійсності в умовах навчання та здобуття освіти в ситуації воєнного стану. Окремої уваги заслуговує той аспект, що частина студентів є ВПО та потребують більше внутрішньої опори та ресурсу для збереження опірності й розкриття потенціалу (рис. 1).

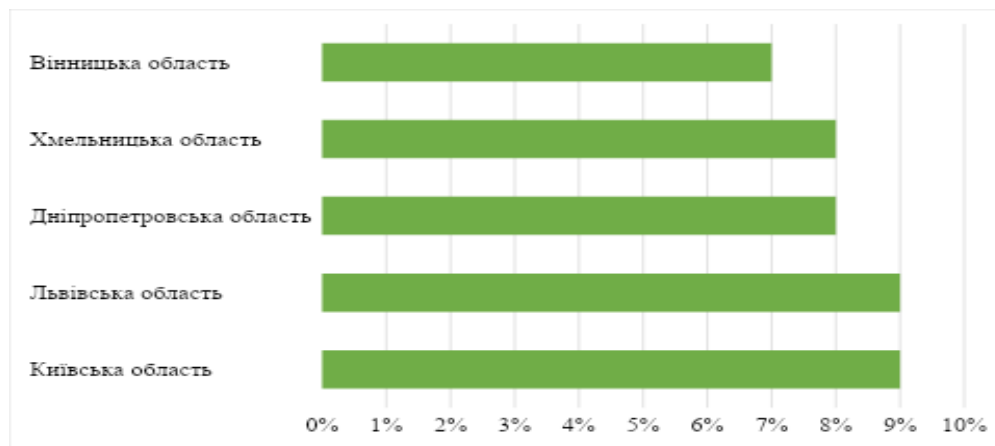


Рис. 2. Дані прийняття ВПО за областями (у %)

Відповідно до статистичних даних, визначено, в дослідницькій роботі, такі результати (рис. 2): станом від 3 травня 2022 року до теперішнього часу, кількість ВПО на території України становить трохи більше 8 мільйонів осіб (приблизно 20% від населення держави).

Таким чином, у сучасних воєнних умовах самореалізація студентської молоді потребує переосмислення традиційних моделей розвитку особистості, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до формування життєстійкості. Важливу роль у збереженні психологічного благополуччя відіграють групова взаємодія та соціальна підтримка, які стають ключовими механізмами адаптації. Освітнє середовище має виконувати компенсаторну функцію, сприяючи розвитку адаптивності, цілеспрямованості та стресостійкості студентів. Подальші наукові дослідження варто спрямувати на емпіричне вивчення проявів самореалізації молоді в кризових умовах, що дозволить глибше зрозуміти особливості їхнього психологічного та професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Recent developments and future directions. Washington: Motivation Science, 2020. 6(2). P. 97–110.
2. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. New York: Penguin, 2019. 425 p.
3. Ryff C. D., Heller A. S. Well-being and resilience in times of adversity: Revisiting the eudaimonic model. Dordrecht: Journal of Happiness Studies, 2021. 22(8). P. 3571–3589.
4. Грішанова О. А. Групова взаємодія як чинник психологічної стійкості студентів у період воєнного стану. Харків: Психологічні науки: сучасний дискурс, 2023. № 4(21). С. 17–24.
5. Кузьменко Н. П. Особливості особистісної самореалізації студентської молоді в умовах соціальних трансформацій. Київ: Актуальні проблеми психології, 2023. № 1(65). С. 58–65.
6. Міжнародна організація з міграції. Звіт про внутрішнє переміщення в Україні: Опитування загального населення, раунд 4 від 3 травня 2022 року. Київ: ІОМ, 2022. 56 с. Режим доступу: <https://surl.li/srpd bq>
7. Петрова Т. О. Психологічне благополуччя і самореалізація студентів у контексті війни в Україні. Київ: Вісник НУ ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Психологія», 2024. № 1(17). С. 42–49.
8. Сидоренко І. В. Самореалізація студентської молоді як ресурс адаптації в умовах війни. Луцьк: Психологічні перспективи, 2023. Вип. 40. С. 27–35.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Кошай Адріана

В умовах затяжної війни в Україні особливої актуальності набуває дослідження психологічної стійкості молоді, яка перебуває у складному етапі формування особистості. Юнацький вік є критичним періодом, у якому молода людина не лише проходить через глибокі внутрішні трансформації, а й водночас стикається з надзвичайним зовнішнім тиском. Саме тому резилієнтність - здатність адаптуватися, зберігати функціональність і розвиватися в умовах кризи – стає ключовим чинником психологічного благополуччя осіб цього віку [2].

Резилієнтність трактується сучасною психологічною наукою як динамічний процес взаємодії між індивідом та середовищем, у результаті якого людина демонструє позитивну адаптацію попри суттєві труднощі. Вперше наукові уявлення про цей феномен виникли в дослідженнях дітей з так званих «груп ризику», які незважаючи на складні життєві обставини (бідність, домашнє насильство, ізоляція), демонстрували емоційну рівновагу, мотивацію до навчання та соціальну активність. В подальшому поняття резилієнтності почало використовуватися і в роботі з підлітками, дорослими, особами, що пережили війну, катастрофи, насильство [1–9].

Метою тези є обґрунтування гендерних особливостей резилієнтності осіб юнацького віку в умовах сучасних викликів.

В українській науковій традиції розуміння резилієнтності формується під впливом як західної дослідницької бази, так і власного соціального досвіду. Як зазначає І. Семагіна, резилієнтність – це не лише індивідуальна якість, а цілісна система: вона формується у зв'язку із сімейними стосунками, культурними нормами, суспільними очікуваннями [2]. Таким чином, молодь в умовах війни демонструє різні моделі психологічної адаптації, і саме гендер у цьому контексті відіграє одну з ключових ролей.

Юнацький вік – особливий період становлення особистості, що характеризується пошуком сенсу, формуванням «Я-концепції», автономії та соціального самовизначення. Попри брак життєвого досвіду, молодь стикається з високими вимогами, а саме в цей час закладається база резилієнтності через розвиток саморегуляції, стійкості до фрустрації, рефлексії та гнучкості мислення [1]. Психологічна адаптація у воєнних умовах залежить як від індивідуальної стресостійкості, так і від зовнішніх чинників – стабільності середовища, соціальної підтримки, безпеки. Водночас внутрішні ресурси визначають здатність не лише вижити, а й реалізувати себе попри кризові обставини. Резилієнтність виступає механізмом «психологічного імунітету» [7].

Її компоненти охоплюють когнітивні (усвідомлення труднощів, відповідальність), емоційні (саморегуляція, емоційна компетентність), поведінкові (активна адаптація, пошук ресурсів), мотиваційні (орієнтація на досягнення, надія) та соціальні (підтримка, інтеграція) аспекти [5]. Важливим чинником є гендер: дівчата зазвичай більш емоційно відкриті, схильні до вербалізації почуттів і звернення по допомогу, тоді як юнаки частіше тяжіють до ізоляції та застосовують активні чи агресивні стратегії подолання стресу [4, 6].

Дані дослідження Л. Сохань вказують, що жінки в умовах війни мають кращі показники соціальної взаємодії та здатності до емоційної комунікації, що сприяє формуванню соціальної резилієнтності. У той же час чоловіки виявляють більшу автономність у прийнятті рішень, однак схильні до уникання теми власного емоційного стану, що може ускладнювати процес психологічного відновлення [3].

Гендерні особливості проявляються й у ставленні до психосоціальної допомоги. За даними НСЗУ, жінки частіше звертаються до психологів, беруть участь у групах підтримки, тоді як чоловіки частіше уникають професійної допомоги, що пов'язано з соціальними стереотипами про силу, мужність,

незалежність [4, 8]. Відтак, для ефективного розвитку резилієнтності в молодіжному середовищі важливо враховувати потреби та бар'єри обох статей.

Дослідження показує, що в юнацькому віці рівень резилієнтності у дівчат і хлопців може суттєво відрізнятися не кількісно, а якісно – тобто, не стільки у рівнях, скільки в стратегіях. Дівчата частіше орієнтуються на збереження міжособистісних зв'язків, самоусвідомлення, обговорення проблем. Хлопці вдаються до дій, фізичної активності, конструктивного (а іноді деструктивного) ігнорування загрози [6, 9].

З огляду на це, у науковому та практичному контексті надзвичайно важливо не лише описувати загальний рівень резилієнтності осіб юнацького віку, а й аналізувати ті моделі, які зумовлені їхньою гендерною ідентичністю, соціальним середовищем, культурними очікуваннями та особистими особливостями.

Отже, гендерні особливості резилієнтності в юнацькому віці в умовах війни вимагають системного теоретичного аналізу та подальшого емпіричного вивчення. Це дозволить не лише глибше зрозуміти процеси адаптації молоді до кризових умов, а й розробити ефективні психопрофілактичні, психоедукаційні та реабілітаційні програми з урахуванням гендерної чутливості.

Список використаних джерел

1. Chesnokova I. Gender features of resilience manifestation in youth under conditions of socio-political crisis. Kyiv: Psychological Journal, 2020. №3. С. 44–52.
2. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). New York: Depression and Anxiety, 2003. Vol. 18(2). P. 76–82.
3. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014. 370 p.
4. UNESCO. Psychological Support for Youth in Conflict Settings. Paris: UNESCO, 2022. 60 p.
5. Werner E. E., Smith R. S. Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood. Ithaca: Cornell University Press, 1992. 245 p.
6. Пилипюк Л. Резилієнтність у юнацькому віці: психологічні особливості розвитку. Київ: Наукові записки кафедри педагогіки, 2020. №2. С. 25–31.
7. Семагіна І. В. Резилієнтність особистості: теорія і практика. Київ: Наукова думка, 2019. 214 с.
8. Сохань Л. Особливості формування стресостійкості в молодіжному середовищі. Луцьк: Психологічні перспективи, 2021. №38. С. 104–110.
9. Українська служба здоров'я. Рекомендації щодо психічного здоров'я в умовах війни. Київ: НСЗУ, 2023. 48 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПЕРІОД НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Глухманюк Олександра

Період підлітковості виступає одним із ключових етапів формування особистості, який характеризується значними фізіологічними, когнітивними та соціально-психологічними змінами. У реаліях сучасного світу, позначеного глобальною невизначеністю, воєнними подіями, економічною нестабільністю та надмірним інформаційним тиском, підлітки зазнають підвищеного рівня стресу й емоційного напруження. Це, своєю чергою, зумовлює посилення проявів тривожності, що може виконувати як конструктивну (адаптивну), так і деструктивну (дезадаптивну) функцію.

Проблема тривожності широко висвітлювалася в роботах таких учених, як К. Спілбергер, Р. Мей, З. Фрейд, які розглядали її як природну реакцію організму на реальну або уявну загрозу. Українські та зарубіжні психологи, зокрема І. Булах, Л. Божович, С. Максименко, Н. Пов'якель, підкреслюють, що підлітковий період вирізняється підвищеною емоційною чутливістю та схильністю до тривожних переживань, що пов'язано з кризою ідентичності, зміною соціальних ролей і невизначеністю майбутнього [1–5].

У таких умовах підлітки часто переживають почуття невпевненості, розгубленості та безпорадності, що негативно впливає на їхнє самосприйняття та процес самовизначення. Відсутність стабільних життєвих орієнтирів і підтримки з боку значущих дорослих підсилює внутрішню напругу та може призводити до соціальної ізоляції. Водночас своєчасне усвідомлення й опрацювання тривожних переживань сприяє формуванню емоційної зрілості, розвитку стресостійкості та становленню особистісної автономії підлітка.

Метою публікації є здійснення теоретичного аналізу прояву тривожності осіб підліткового віку в період невизначеності та визначити основні психологічні чинники, що зумовлюють її інтенсивність і форми прояву.

Підліткова тривожність є складним психічним станом, який охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти. Вона може проявлятися як постійне відчуття загрози, внутрішня напруга, підвищена дратівливість, а також через соматичні симптоми – порушення сну, головний біль, підвищену стомлюваність, коливання апетиту та знижену концентрацію уваги. Поведінкові прояви включають уникання соціальних контактів, труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими, а також схильність до пасивності чи надмірної обережності в нових ситуаціях [1, 3].

Особливо яскраво тривожність проявляється в умовах невизначеності, коли майбутнє видається нестабільним, а соціальні та життєві орієнтири – нечіткими. У таких обставинах підлітки часто відчувають розгубленість і страх перед невідомим, що підсилює емоційне напруження та може призводити до конфліктів у взаєминах із однолітками та дорослими. Серед чинників, які підвищують рівень тривожності в цей період, слід виділити низьку самооцінку, труднощі самовизначення, відсутність емоційної підтримки від значущих дорослих, а також надмірний інформаційний вплив і активність у цифровому середовищі, що спричиняють додаткове когнітивне та емоційне перевантаження [2, 4].

Незважаючи на свої негативні прояви, тривожність може мати й конструктивний потенціал. У помірних межах вона сприяє розвитку саморегуляції, підвищує мотивацію до досягнення цілей та активує внутрішні ресурси для подолання життєвих труднощів. Крім того, тривожність стимулює формування навичок планування, прогнозування ризиків і критичного осмислення власних дій, що є важливими складовими особистісної зрілості. Вона також допомагає підліткам розвивати чутливість до власних емоційних станів та ефективніше реагувати на складні або непередбачувані ситуації.

Подолання надмірної тривожності ефективне за умови цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту, навичок саморефлексії та самопізнання, а також створення підтримуючого соціального середовища, що включає батьків, педагогів і

однолітків. Велику роль відіграють психологічні практики, які допомагають підліткам усвідомлювати свої емоції, безпечно їх виражати та опановувати конструктивні стратегії подолання стресу. Такі практики сприяють формуванню внутрішньої стабільності та зниженню ризику розвитку хронічної тривожності або депресивних станів у майбутньому. Системна робота в цьому напрямі сприяє формуванню стійкості, розвитку впевненості в собі та здатності гнучко адаптуватися до змін у мінливому соціальному середовищі [3, 5].

Отже, тривожність у підлітковому віці слід розглядати не лише як проблему, що потребує корекції, а й як природний механізм психологічної адаптації, який за належної підтримки та розвитку може стати ресурсом особистісного зростання, розвитку життєвої компетентності та ефективної взаємодії з навколишнім світом. Вона може стати каталізатором самопізнання, формування життєвих стратегій і розвитку здатності приймати обґрунтовані рішення у складних і непередбачуваних умовах.

Таким чином, тривожність у підлітковому віці є природною реакцією психіки на внутрішні та зовнішні зміни, особливо в умовах невизначеності. Вона виконує одночасно захисну та регуляторну функції, проте при надмірному рівні може призводити до психологічної дезадаптації. Теоретичний аналіз свідчить про необхідність комплексного підходу до вивчення тривожності, який враховує вікові, соціокультурні та індивідуально-психологічні чинники. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення психолого-педагогічних програм для профілактики та корекції тривожності підлітків у періоди соціальної нестабільності.

Список використаних джерел

1. Булах І. С. Психологічні особливості становлення особистості підлітка. Київ: Либідь, 2016. 312 с.
2. Кісарчук З. І. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ: Шкільний світ, 2008. 112 с.
3. Спілбергер К. Тривожність як стан і особистісна властивість. Київ: Вища школа, 2002. 256 с.
4. Райс Ф. Психологія підліткового та юнацького віку. Харків: Видавництво, 2000. 656 с.
5. Шевченко Т. М. Психологічні аспекти тривожності та стресостійкості підлітків. Львів: Видавництво ЛНУ, 2020. 198 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ОСІБ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Бєлова Діана

Ранній юнацький вік – це період, коли важливими є такі фактори: відповідний рівень інтелектуального розвитку, дозрівання психічних структур, що відповідають за волю та саморегуляцію, а також стабільний гормональний фон [2, с. 1]. Крізь усвідомлення власних переживань, розуміє емоційну регуляцію Ю. Сасенко. Зокрема, це здатність стримувати надто сильні, небажані емоційні вияви, свідомо й опосередковано керувати переживаннями, уміти виказувати емоції; володіння методами стабілізації свого емоційного стану відповідно до обставин, – усе це допомагає продуктивному виконанню діяльності та спілкування осіб юнацького віку [5, с. 2]. Саморегуляція дозволяє особі здійснювати вплив на «власний фізіологічний та психологічний стан, спрямовувати власними емоціями, почуттями та переживаннями [6, с. 2].

Метою тези є обґрунтування особливостей прояву життєстійкості в осіб раннього юнацького віку з різним рівнем емоційної саморегуляції.

Психічна саморегуляція – це поєднання енергетичного, динамічного та соціального аспектів. Людина переключається з одного виду діяльності на інший не автоматично, а свідомо, враховуючи соціальну ситуацію, важливість діяльності, яку вона виконує, і можливі наслідки своїх дій. Вона має здатність до вибору, що є свободою волі. Особи, які мають здатність до саморегуляції, а отже, свідомість, несуть відповідальність за наслідки свого вибору та дій [1, с. 8].

Особливої уваги заслуговують дослідження, присвячені визначенню рис емоційної регуляції у юнацькому віці. Зокрема, Н. Польська, зазначила, що для окресленого етапу розвитку особистості типовими є складнощі менталізації, румінації, тому у молоді емоції нестійкі, надмірні, часто негативного забарвлення з високим рівнем узагальнення [4, с. 2]. На думку А. Шамне, юнацька саморегуляція – це високоінтегрована, цілісна функціонуюча система, яка здатна забезпечити молоді

самовизначення в поведінці та розвитку як високоефективна регуляторна підструктура [3, с. 11].

Вибірку досліджуваних склали 90 осіб на базі Новоодеського ліцею №1, №2, №4, м. Нова Одеса, Миколаївської області. У дослідженні взяло участь 90 осіб раннього юнацького віку, 10-их та 11-их класів, віком від 15 до 18 років, гендерний склад вибірки (45 хлопців та 45 дівчат).

Для визначення особливостей прояву життєстійкості в осіб раннього юнацького віку з різним рівнем емоційної саморегуляції, було проведене емпіричне дослідження, за допомогою наступних психодіагностичних методик: тест життєстійкості «Діагностика сформованості емоційної саморегуляції людини», автор С.Поліщук; «Тест життєстійкості», автор С. Мадді; «Тест самооцінка життєстійкості», модифікація опитувальника М. Форверга на контактність – автор Т. Ларіна; «Стиль саморегуляції поведінки»; «Тест емоційного інтелекту (компетентності) EQ», автор Н. Холл; «ERQ: оцінка емоційної регуляції», автор Дж. Гросс; «Опитувальник емоційної дисрегуляції», автор Н. Польська.

З метою уточнення отриманих показників, ми провели кореляційний аналіз на основі результатів методик, з метою виявити особливості прояву життєстійкості в молоді з різним рівнем емоційної регуляції. Для цього був використаний коефіцієнт кореляції Пірсон. Математична обробка здійснювалася за допомогою статистичної програми SPSS 16.

Отримані результати методик дозволили нам поділити нашу вибірку на 3 групи: 1 група – особи з середнім рівнем саморегуляції; 2 група – особи з вище середнім рівнем саморегуляції; 3 група – особи з високим рівнем саморегуляції. Для зручності порівняння результатів та їх опису у тексті далі ми будемо вживати 1 група, 2 група, 3 група.

Для осіб із середнім рівнем саморегуляції життєстійкість має значущі позитивні кореляції з показниками моделювання ($r = 0,663$; $p \leq 0,05$), програмування

($r = 0,680$; $p \leq 0,05$), емпатії ($r = 0,668$; $p \leq 0,05$) та розпізнавання емоцій інших людей ($r = 0,656$; $p \leq 0,05$). Це свідчить, що здатність до планування, розуміння емоцій інших і передбачення подій сприяє розвитку життєстійкості. Водночас зафіксовано сильні негативні зв'язки між гнучкістю і залученістю ($r = - 0,913$; $p \leq 0,01$) та між самостійністю і залученістю ($r = - 0,888$; $p \leq 0,01$), що вказує на зниження включеності в життєві події за надмірної незалежності. Отже, у цій групі життєстійкість підтримується когнітивно-рефлексивними та соціально-емоційними компонентами, але послаблюється при надмірному прагненні до автономності.

У групі з рівнем саморегуляції вище середнього кореляційні зв'язки здебільшого слабкі або відсутні, що свідчить про збалансований розвиток системи саморегуляції та життєстійкості. Єдиний значущий позитивний зв'язок виявлено між програмуванням і контролем ($r = 0,300$; $p \leq 0,05$), що підкреслює важливість планування у збереженні відчуття керованості ситуаціями. Інші коефіцієнти, зокрема між емоційною обізнаністю і життєстійкістю ($r = 0,064$) чи оцінюванням результатів ($r = 0,272$), не досягають статистичної значущості, що вказує на автономність функціонування компонентів саморегуляції.

У групі з високим рівнем саморегуляції простежується вибіркоковий характер кореляцій. Позитивні зв'язки між життєстійкістю та програмуванням ($r = 0,372$; $p \leq 0,05$), оцінюванням результатів ($r = 0,378$; $p \leq 0,05$), а також між емоційною обізнаністю і прийняттям ризику ($r = 0,386$; $p \leq 0,05$) свідчать про свідоме керування власною поведінкою та емоціями. Негативні кореляції між життєстійкістю й емпатією ($r = - 0,372$; $p \leq 0,05$), контролем і труднощами менталізації ($r = - 0,375$; $p \leq 0,05$), а також між життєстійкістю й труднощами менталізації ($r = - 0,397$; $p \leq 0,05$) можуть вказувати на емоційну дистанційованість і схильність до раціоналізації у подоланні труднощів. Таким чином, життєстійкість у цій групі ґрунтується на ефективному когнітивному контролі та самоуправлінні, але може супроводжуватися зниженням емоційної чутливості.

Таким чином, у Групі 1 виявлено позитивні зв'язки між життєстійкістю та такими показниками саморегуляції, як моделювання, програмування, емпатія й розпізнавання емоцій інших людей. Водночас зростання гнучкості та самостійності супроводжується зниженням залученості, контролю й стійкості. У Групі 2 більшість кореляцій слабкі, за винятком помірного зв'язку між контролем і програмуванням, що свідчить про збалансованість розвитку цих характеристик. У Групі 3 спостерігаються як позитивні, так і негативні зв'язки: життєстійкість позитивно пов'язана з програмуванням і оцінюванням результатів, але негативно – з труднощами менталізації та емпатією, що вказує на зниження стресостійкості за підвищеної емоційної чутливості. Отже, групи з різним рівнем саморегуляції демонструють помітні відмінності: молодь із середнім рівнем характеризується більшою залученістю, тоді як особи з високим рівнем – кращим самокеруванням і контролем емоцій. Водночас середній рівень саморегуляції пов'язаний із вищими труднощами менталізації, що свідчить про слабше усвідомлення власних і чужих емоцій. За іншими шкалами істотних розбіжностей не виявлено.

Список використаних джерел

1. Волошок О.В., Ноздріна Л.В., Емоційні переживання та копінг-стратегії осіб юнацького віку в період російсько-української війни. *Стаття «Вікова та педагогічна психологія»* Випуск 51, 2023, (7), С.70-76. <http://habitus.od.ua/journals/2023/51-2023/11.pdf>
2. Короцінська Ю.А., Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці. Стаття Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Теорія і практика сучасної психології». 2020, (5), С. 68-72. http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/15.pdf
3. Чиханцова О.А., Особливості прояву компонентів життєстійкості особистості. Стаття Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, С. 7. <http://surl.li/evwbyn>
4. Шульга Г.Б., Коломієць Л.І., Особливості стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку. Стаття Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, 2020, (6), С.66-71. <http://habitus.od.ua/journals/2020/18-2020/part%202/14.pdf>
5. Шульга Г.Б., Б. М. Сосновський, Н. В. Шуй, (2019), Психологічні особливості емоційної регуляції в осіб юнацького віку. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*, Випуск 60, (5), С. 178-182. <https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=31006.pdf>
6. Шульга Г.Б., (2023), Особливості стратегій емоційної саморегуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 76, (7), С. 93-99.* <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/245c486a-4814-45aa-a862-5ed32725f1d7/content>

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ РЕСПОНДЕНТІВ ЗА МЕТОДИКОЮ Д. ГОУЛМАНА ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Шевченко Олександр

Головною ідеєю емпіричного нашого дослідження є виявлення взаємозв'язку емоційного інтелекту з психологічною стійкістю майбутніх психологів, з'ясування особливостей саморегуляції та стресостійкості, рівня розвитку емпатії, соціальної підтримки, самоусвідомлення та адаптації до складних умов, мотивацію та прагнення до розвитку професійної спрямованості і смисложиттєвих орієнтацій у майбутніх психологів та чинників її розвитку.

Метою тези є обґрунтування аналізу результатів дослідження щодо рівня емоційного інтелекту респондентів за методикою Д. Гоулмана та їх інтерпретація.

Ми припускаємо, що між високим рівнем розвитку емоційного інтелекту і психологічною стійкістю існує взаємозв'язок: чим вище рівень розвитку емоційного інтелекту, тим більш психологічно стійким є майбутній психолог. У процесі емпіричного дослідження перевірялися дві гіпотези:

H_0 : не існує взаємозв'язку між емоційним інтелектом і психологічною стійкістю.

В найбільш загальному визначенні, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні емоції, уміння керувати ними, спроможність мотивувати себе до діяльності, розпізнавати й розуміти емоції, які виникають в інших людей, проявляти емпатію та вміння підтримувати дружні стосунки з оточуючими. Психологічна стійкість включає розвиток і підтримку соціальних зв'язків, використання соціальної підтримки, пошук сенсу в складних подіях або ситуаціях, підвищення рівня освіти та оволодіння різними психотехніками, які допомагають особистості розвиватися та ефективно долати негативні наслідки після стресу. На перший погляд, емоційний інтелект має співвідношення з емоційною стійкістю як здатністю керувати своїми емоціями, але емоційна стійкість є однією із складових психологічної стійкості. Виходячі з вище зазначеного ми передбачаємо, спираючись

на дослідження Д. Гоулмена щодо структурних компонентів емоційного інтелекту [1, 4], що між емоційним інтелектом і психологічною стійкістю існує взаємозв'язок.

H_1 : існує позитивна кореляція між рівнем емоційного інтелекту і психологічною стійкістю: чим вище рівень емоційного інтелекту, тим вищий рівень психологічної стійкості.

Аналіз наукових праць показує, що для перевірки гіпотез дослідження особливостей взаємозв'язку емоційного інтелекту з психологічною стійкістю майбутніх психологів, можна використовувати тест на емоційний інтелект Д. Гоулмана». Тест спрямований на вивчення рівня емоційного інтелекту, допомагає вивчити здібності людини щодо контролю і управління своїми емоціями і емоціями інших. Досліджуваному пропонується 40 тверджень, на які потрібно обрати відповіді, які найбільше відповідають вашім уявленням: «вірно», «скоріше вірно», «скоріше так», «невірно» [1, 3].

Результати підраховувалися за допомогою ключа, і визначається сумарний бал за сумою всіх відповідей у діапазоні від 40 до 168 балів. Це і є загальний емоційний коефіцієнт (EQ), який є показником того, як особистість використовує емоції у своєму житті. Інтерпретація результатів здійснюється за наступними шкалами.

1. Шкала «Знання власних емоцій, що охоплюють процеси ідентифікації і найменування емоційних станів, розуміння взаємозв'язків, що виникають між емоціями, мисленням і діями» (1, 4).

2. Шкала «Мотивація – як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху» 8, 10.

3. Шкала «Здатність розпізнавати емоції в інших людей, бути чутливим до них (Відношення до інших – соціальний емоційний інтелект, або емоції, що спрямовані на розуміння інших)» 2, 9.

4. Шкала «Управління емоціями – контроль над емоціями і заміна небажаних емоційних станів адекватними». 3, 6.

5. *Шкала Підтримка стосунків, здатність вступати в міжособистісні стосунки з іншими людьми і підтримувати їх: 5, 7.*

Результати підраховуються за допомогою ключа, і визначається сумарний бал за сумою всіх відповідей у діапазоні від 42 до 168 балів. Це і є загальний емоційний коефіцієнт (EQ), який є показником того, як особистість використовує емоції у своєму житті. *Високий рівень емоційного інтелекту (121-168 балів).* Людина з високим емоційним інтелектом вміє розуміти себе як на тілесному так і на інтуїтивному рівні, що дозволяє краще пристосовуватися до будь-якої ситуації. Добре володіє собою, є врівноваженою, переважаючим є позитивний настрій. Стосунки у такої людини з іншими людьми є змістовніми, емоції та інтуїцію вона використовує для того, щоб зрозуміти себе і навколишній світ. *Середній рівень емоційного інтелекту (81-120 балів).* Людина з таким рівнем емоційного інтелекту добре розуміє інших, вміє керувати своїми емоціями, але може робити це не завжди. Людям із середнім рівнем емоційного інтелекту потрібно працювати над своїми емоціями, звертати увагу на свої емоційні реакції, контролювати їх, вміти корегувати свій настрій. *Низький рівень емоційного інтелекту (42-80 балів).* Людина з таким рівнем емоційного інтелекту часто демонструє нестриманість, імпульсивність, роздратованість в спілкуванні з іншими. В результаті виникає напруженість у стосунках з іншими і незадоволеність самим собою. Такій людині потрібно навчитися розпізнавати і розуміти свої емоції та правильно їх використовувати [2, 4].

Вибірка формувалася на основі критерію репрезентативності. Підбір контрольних та експериментальних груп визначався метою та завданнями дослідження. Проведене дослідження:

- 1) відповідало поставленим завданням;
- 2) здійснювалося з урахуванням вимог щодо організації та планування психологічного дослідження;
- 3) проводилось на базі консультативної клініки «Balanse» Міжнародного

інституту вивчення травми, що працює на базі кафедри психології та соціальної роботи факультету педагогіки, психології та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

В дослідженні брали участь 80 здобувачів вищої освіти першого бакалаврського і другого магістерського рівнів спеціальності 053 «Психологія», які зверталися до клініки. Дослідження було реалізоване за принципом добровільної участі, що сприяло зниженню ризиків мотиваційних викривлень. Всім учасникам експерименту було гарантовано збереження конфіденційності та надання зворотного зв'язку (за необхідності). Під час заповнення тестів та опитувальників учасники дослідження зберігали анонімність.

Проводилося дослідження відповідно до поставлених завдань протягом травня-серпня 2025 року і включало три етапи: підготовчий, основний та заключний. Було підібрано пакет із 5 методик, спрямованих на діагностику особливостей емоційного інтелекту, рівня розвитку психологічної стійкості, особистісних якостей що сприяють її розвитку, а також тести на толерантність до невизначених ситуацій і життєстійкість, яка з точки зору багатьох сучасних дослідників, є синонімом психологічної стійкості.

До комплексу психодіагностичних засобів увійшов Аналіз даних за шкалою «знання власних емоцій» показав, що 25% респондентів мають високі показники за цією шкалою. Такі показники можуть свідчити про вміння людини розуміти себе, здатність диференціювати негативні, неприємні почуття, бажання аналізувати причини їх виникнення та вживання відповідних заходів щодо їх корекції. Середній рівень за цією шкалою було виявлено у більшості респондентів(70%). І це є показником того, що важливим для професійної діяльності майбутніх психологів є вміння розуміти і контролювати свої емоційні реакції в більшості ситуацій. Вміння прислухатися до своїх емоцій, що дозволяє контролювати свій емоційний стан в багатьох непередбачуваних випадках. Низький рівень виявлено у 5% респондентів.

Для таких осіб притаманне погане розуміння власних почуттів, їх ігнорування або уникнення. Це може говорити про те, що майбутні психологи намагаються пригнічувати або заперечувати їх.

Аналіз результатів за шкалами, що характеризуються ставленням до інших (здатність розпізнавати емоції в інших людей, підтримка стосунків) показав, що у респондентів найбільш вираженими є середні показники. Тобто такі респонденти вміють доцільно використовувати і проявляти емоції та почуття у стосунках з іншими людьми, будувати соціальну взаємодію, розуміти свою поведінку та поведінку іншої людини, діяти відповідно до ситуації що є важливим для професії психолога. Низький рівень є показником того що така особа не є здатною до продуктивного використання емоції в процесі взаємодії. Вона може демонструвати як і агресивність, так і надмірну покірність, власні емоції можуть заважають прислухатися до інших, виражати себе.

Аналіз даних за шкалою «мотивація як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху, показав, що у 32% було виявлено високий рівень. Отримані дані свідчать про те, що респонденти знаходяться в контакті з власними сенсами та цінностями буття, намагаються розвивати життєві пріоритети, інтенцію бути автентичним та розвивати свою життєтворчу позицію. Середній рівень виражено у 44% респондентів. Отримані результати можуть свідчити про те, що більшість майбутніх психологів орієнтовані на самопізнання і саморозвиток. Вони вміють розрізняти та розуміти свої інтереси, почуття, діяти усвідомлено, що робить життя цікавим і насиченим. Низький рівень у 24% респондентів нашої вибірки. Є показником того що така особа схильна жертвувати власними почуттями на користь всього іншого, не вміє сприймати і поважати свої емоційні почуття і потреби, що може призводити до уразливості перед стресом, сприяти виникненню нервових зривів, апатії і втоми.

Таким чином, у ході вивчення емоційного інтелекту у майбутніх психологів було виявлено, що у цієї групи респондентів найбільш вираженими є середні

показники за всіма шкалами емоційного інтелекту.

Опрацювавши результати отримані за «П'ятифакторною методикою «Connor-Davidson Resilience Scale» (CD-RISC)», можемо здійснити розподіл результатів за загальним рівнем психологічної стійкості респондентів в умовах невизначеності за наступною градацією: низький – 0-33; середній – 34-67; високий – 68-100. У 28% респондентів виявлено високий загальний рівень психологічної стійкості, 52% опитуваних мають середній рівень психологічної стійкості. Низький результат загального рівня психологічної стійкості є вираженим у 20% досліджуваних. Це дає можливість стверджувати, що більшість майбутніх психологів змогли адаптуватися до умов невизначеності. Інтерпретація виявлених результатів загального рівня психологічної стійкості відображена на рисунку 1.

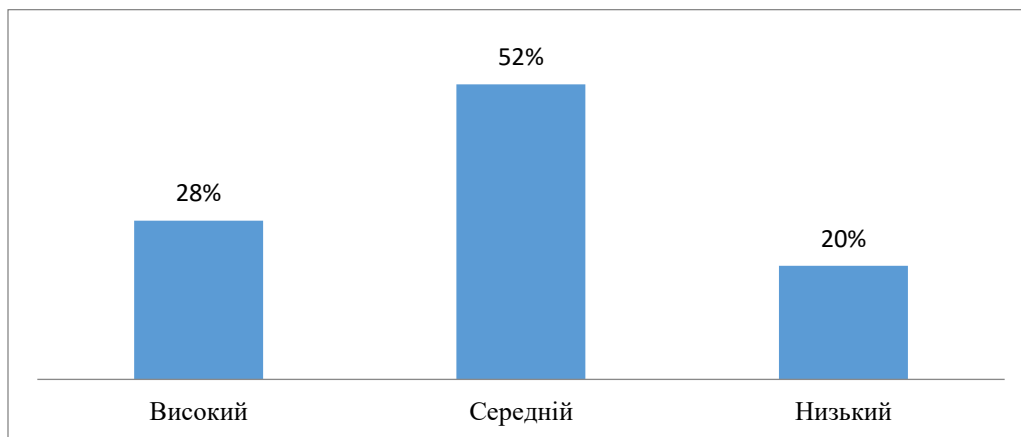


Рис. 1. Рівні психологічної стійкості майбутніх психологів в умовах визначеності

У зв'язку із тим, що даний опитувальник був обраний нами саме через можливість дослідити визначені фактори, що складають загальний рівень психологічної стійкості, то опишемо отримані результати: перший фактор відображає переконання у власній компетентності, високі стандарти і наполегливість. Згідно нашого уявлення про модель психологічної стійкості, яка описана в теоретичній частині дослідження, даний фактор відображає когнітивний компонент психологічної стійкості (табл.1.)

Таблиця 1

**Рівні розвитку когнітивного компоненту психологічної стійкості
майбутніх психологів**

№	Рівні когнітивного компоненту психологічної стійкості	Показники(%)
1.	низький	22%
2.	середній	55%
3.	високий	25%

За результатами, більшість респондентів мають середні і високі показники. Можемо інтерпретувати це як хороші показники когнітивної гнучкості та оптимізму, вміння зберегти позитивні переконання у кризових ситуаціях, здатність до збереження позитивної самооцінки, що є важливим для майбутніх психологів. Наступні фактори відносимо до поведінкового компоненту психологічної стійкості – рівень інтуїтивності, толерантності до негативного афекту, зміцнюючий вплив стресу (табл. 2).

Таблиця 2

**Рівні розвитку поведінкового компоненту психологічної стійкості
майбутніх психологів**

№	Рівні поведінкового компоненту (інтуїтивність, толерантність до афекту, вплив стресу)	Показники(%)
1.	низький	15%
2.	середній	44,8 %
3.	високий	40,1%

Виявлено, що більшість респондентів має середній рівень інтуїтивності, толерантності до афекту та потенційно зміцнюючого впливу стресу. Умови невизначеності, кризові ситуації не сприяють впевненості в майбутньому, передбачаємо що не у всіх респондентів відбулась когнітивна переоцінка негативних подій сучасності. Високий рівень є показником зміцнюючого впливу стресу на респондентів, їх толерантності до афекту що є показником їх резильєнтності до ситуацій невизначеності.

Результати дослідження по третьому фактору, який відображає усвідомлено позитивне прийняття змін та розширення близьких стосунків. За даним фактором респоненти розділились за рівнями, які відображено в таблиці 4. Оскільки, теоретично ми передбачали що потужним зовнішнім ресурсом переживання кризових ситуацій виступають близькі стосунки, спілкування з рідними і друзями, то високі результати отримані респондентами це підтверджують.

Таблиця 4

Рівні розвитку «Позитивного прийняття змін та розширення близьких стосунків» як компоненту психологічної стійкості майбутніх психологів

№	Рівні розвитку позитивного прийняття змін та близькі стосунки.	Показники(%)
1.	низький	11%
2.	середній	44,8 %
3.	високий	34,1%

Більшість респондентів, підкреслили позитивний вплив спілкування, необхідність збільшення взаємодії з найближчим оточенням.

Четвертий фактор пов'язаний з особистим контролем. За цим фактором отримано наступний розподіл відповідей респондентів, які відображено в таблиці 5. Контроль над своїм життям та відчуття сенсу у власних діях є притаманним для більшості респондентів що мають середній і високий рівень. Більшість майбутніх психологів усвідомлюють себе, як діючих та приймаючих рішення індивідів в ситуаціях невизначеності, пов'язаних з війною.

Таблиця 5

Рівні розвитку «Контролю над своїм життям та відчуття сенсу у власних діях» як компоненту психологічної стійкості майбутніх психологів

№	Рівні розвитку особистісного контролю	Показники(%)
1.	низький	9%
2.	середній	49,8 %
3.	високий	41,1%

Проте, виявлено і низький рівень особистісного контролю у невеликої частки респондентів, які ще неготові до відповідальності за прийняття рішень та їх наслідків. П'ятий фактор пов'язаний з духовним впливом безсумнівно відноситься до екзистенційного компоненту нашої структурної моделі психологічної стійкості. Опрацьовані дані опитуваних розділились за рівнями які відображені в таблиці 6.

Таблиця 6

**Рівні розвитку екзистенційного компоненту психологічної стійкості
майбутніх психологів**

№	Рівні екзистенційного компоненту психологічної стійкості	Показники(%)
1.	низький	19%
2.	середній	49,8 %
3.	високий	31,1%

Із отриманих емпіричних результатів бачимо, що переважає середній і високий рівні. Пояснити це можна як підвищення розуміння екзистенційних смислів і цінностей.

«Тест на емоційний інтелект Д. Гоулмана». У своєму дослідженні ми припускаємо, що між високим рівнем емоційного інтелекту і психологічною стійкістю існує позитивна кореляція: чим вище рівень емоційного інтелекту, тим вищий рівень психологічної стійкості.

Для реалізації поставленої мети ми дослідили рівень емоційного інтелекту респондентів за методикою Д. Гоулмана. Результати дослідження, були підсумовані, занесені в таблицю і розподілені за наступними шкалами емоційного інтелекту: знання власних емоцій, мотивація як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху, здатність розпізнавати емоції в інших людей, управління емоціями, підтримка стосунків, загальний рівень EQ (табл. 7).

Таблиця 7

**Розподіл результатів за рівнем розвитку емоційного інтелекту
(за методикою Д. Гоулмана)**

Шкали	Рівні		
	високий	середній	низький
Знання власних емоцій	25%	70%	5%
Мотивація (здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху)	32%	44%	24%
Здатність розпізнавати емоції в інших людей	14%	65%	21%
Управління емоціями	18%	58%	24%
Підтримка стосунків	23%	57%	20%
EQ	34%	53%	13%

Таким чином За результатами дослідження високий загальний емоційний інтелект виявлено у 34% майбутніх психологів, середній – у 53%, низький – у 13%, що свідчить про наявність більшості респондентів, які уміють розпізнавати та частково регулювати власні й чужі емоції, однак соматичні реакції на переживання нерідко ігноруються, що може накопичувати напругу; невеликій групі з низькими показниками потрібен цілеспрямований розвиток навичок емоційного усвідомлення. Загалом у вибірці переважають середні показники за шкалами емоційного інтелекту, а рівні психологічної стійкості здебільшого середні або високі: студенти здатні адаптуватися до невизначеності й відновлюватися після стресу, хоча інколи ресурси виснажуються і потрібен час на відновлення. Також найбільш вираженою є толерантність до складних проблем, тоді як до нових і «нерозв’язних» – нижча.

Список використаних джерел

1. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ. London: Bloomsbury, 2020. 352 p.
2. Goleman, D. Emotional Intelligence. New York: Bantam books, 1995. 352 p.
3. Goleman, D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1998. 383 p.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Самойленко Олеся

У молодшому шкільному віці відбувається усвідомлене регулювання психічних процесів, розвиток моральної сфери, здатності до планування та внутрішньої саморегуляції. Навчальна діяльність сприяє становленню емоційної зрілості, що проявляється у зменшенні імпульсивності, формуванні соціально прийнятних реакцій. На важливість розвитку емоційної сфери у цей період вказує О. Лелюх-Степанчук, яка зазначає, що молодший школяр вчиться керувати своїми емоціями, у нього розвивається здатність до самоконтролю та оцінювання власних дій. У розвитку міжособистісної взаємодії важливими є спілкування з однокласниками, з учителем, – все це формує почуття відповідальності, колективізму й самооцінки. Автор констатує, що цей період розвитку є періодом активного соціального, емоційного та інтелектуального зростання, що створює основу для подальшого розвитку особистості [2].

Метою тези є обґрунтування особливостей міжособистісної взаємодії молодших школярів.

У праці А. Драган вказується, що характерною ознакою цього віку є детермінація поведінки ситуативними інтересами, зокрема, спільністю освітнього простору, територіальною близькістю місця проживання та участю у спільних позашкільних заходах. Молодші школярі ще не спроможні обирати друзів за певними визначеними якостями особистості, характеру, оскільки свідомість ще не досягла належного рівня розвитку, але вже до 10 років це вже робиться більш усвідомлено. Важливе місце відводиться зовнішнім характеристикам при виборі друга. У цей період життя виникає такий соціально-психологічний феномен дружби як індивідуально-вибіркові міжособистісні стосунки, що характеризуються взаємною прихильністю, яка базується на відчутті симпатії, прийнятті іншого без

критичного осмислення [1].

Міжособистісні зв'язки стають емоційно насиченими, вибірковими, в основі яких лежить симпатія, взаємна підтримка та спільні інтереси. Статусно-рольові відносини виконують регулятивну функцію в групі дітей молодшого шкільного віку, визначають її згуртованість, емоційну стабільність і соціально-психологічний розвиток її членів. Розвиток міжособистісних відносин у молодшому шкільному віці є основою соціалізації дитини, її морального становлення.

До експериментальної роботи були залучені учні 3-х та 4-х класів. Для визначення особливостей міжособистісної взаємодії молодших школярів було проведено дослідження за допомогою наступних психодіагностичних методик: Соціометрія, Дж. Морено; опитувальник «Сильні сторони і труднощі» (SDQ), Р. Гудман; методика виявлення схильності до емпатії, І. Юсупов; тест комунікативних і організаторських здібностей, В. Федоришин; тест самооцінки, Дембо-Рубінштейн. З метою виявлення особливостей міжособистісної взаємодії школярів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання ми провели кореляційний аналіз, використавши коефіцієнт кореляції Пірсона і Спірмена за допомогою SPSS 16.

Констатований позитивний кореляційний зв'язок емпатії з комунікативними здібностями ($r_{xy} = 0,512$, $p < 0,01$), просоціальною поведінкою ($r_{xy} = 0,613$, $p < 0,01$) і соціометричним статусом ($r_s = 0,415$, $p < 0,01$), що вказує на схильність дітей до співпереживання, такі діти легше встановлюють міжособистісні контакти, приймаються групою, доброзичливі.

Визначений позитивний кореляційний зв'язок комунікативних здібностей зі просоціальною поведінкою ($r_{xy} = 0,521$, $p < 0,01$) та соціометричним статусом ($r_s = 0,499$, $p < 0,01$) підтверджують, що здатність ефективно спілкуватися і взаємодіяти сприяє прийняттю у класі, що особливо важлива для дітей з особливими освітніми потребами.

Виявлено значущі негативні кореляційні зв'язки показника емоційні труднощі з емпатією ($r_{xy} = -0,473$, $p < 0,01$), самооцінкою ($r_{xy} = -0,392$, $p < 0,01$) та соціометричним статусом ($r_s = -0,433$, $p < 0,01$), що вказує на те, що молодші школярі, які мають емоційні труднощі, або ООП зазвичай емоційно нестабільні, що ускладнює соціальне включення.

Констатований позитивний кореляційний зв'язок самооцінки з емпатією ($r_{xy} = 0,291$, $p < 0,05$), отже зі зростанням емпатії підвищується самооцінка, тобто діти, які здатні розуміти інших, співпереживати та підтримувати однолітків, зазвичай мають більш стабільне та позитивне ставлення до себе. Умови інклюзивного навчання посилюють: позитивний соціальний досвід і взаємопідтримка в інклюзивних класах сприяють тому, що діти з різними рівнями розвитку відчувають власну значущість і вчаться емоційно приймати інших.

Таким чином, встановлено, що емпатія є центральним чинником соціальної адаптації, сприяючи формуванню довірливих відносин, прийняттю та підтримці між однокласниками. Комунікативна активність тісно пов'язана з показниками соціальної інтеграції, що підтверджує її значення у розвитку партнерських форм співпраці у класі. Емоційні труднощі мають негативно зв'язок із якістю соціальної взаємодії, ускладнюючи процес прийняття та взаєморозуміння. Особливо це притаманно дітям з особливими освітніми потребами, для яких емоційна нестабільність є бар'єром у налагодженні контактів. Спостерігається тенденція, що діти з вищим рівнем емпатії демонструють стійкішу самооцінку, що є важливим фактором їхньої успішної адаптації в інклюзивному середовищі.

Список використаних джерел

1. Драган А.О. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 117-121.
2. Лелюх-Степанчук О.О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №2. С 140-145.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ТА КІЛЬКІСНО-ЯКІСНИЙ АНАЛІЗ ДАНИХ ПРО КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ ЮНАКІВ

Ткаченко Ольга

Комунікативна сфера є однією з ключових у структурі особистості, оскільки саме через спілкування реалізується взаємодія людини з соціальним оточенням, формуються міжособистісні відносини, здійснюється передача досвіду та цінностей. У психологічній науці проблема вивчення комунікативних характеристик набуває особливої актуальності, адже вони безпосередньо впливають на успішність соціалізації, ефективність професійної діяльності та якість міжособистісних контактів.

Дослідження комунікативних особливостей передбачає врахування низки індивідуально-психологічних чинників: темпераменту, особистісних рис, рівня емпатії, комунікативної толерантності, організаторських здібностей. Важливим є також визначення тих характеристик, які можуть сприяти гармонійному спілкуванню або ж, навпаки, ускладнювати взаємодію з іншими людьми. Саме тому емпіричне вивчення зазначених параметрів вимагає використання валідних та надійних психодіагностичних інструментів.

Метою тези є обґрунтування методики дослідження та кількісно-якісний аналіз даних про комунікативні бар'єри юнаків.

У даному дослідженні використано комплекс методик, що дозволяють багатовимірно оцінити комунікативні характеристики особистості. Кожна з них спрямована на діагностику певного аспекту спілкування, а їх сукупність забезпечує цілісне уявлення про індивідуальні особливості комунікативної поведінки. З метою виявлення рівня сформованості комунікативної толерантності серед студентів було застосовано методику “Комунікативна толерантність” В. В. Бойка, яка дозволяє оцінити ставлення особистості до партнерів по спілкуванню, її терпимість до індивідуальних відмінностей, уміння уникати категоричності у судженнях та

поведінкову гнучкість.

Опитувальник містить 9 шкал, які відображають різні аспекти комунікативної толерантності. Результати середніх показників подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні показники комунікативної толерантності серед студентів

№	Шкала	Середній бал (М)	Стандартне відхилення (σ)	Рівень прояву
1	Неприйняття індивідуальності іншого	4,8	1,9	середній
2	Використання себе як еталона	5,2	2,1	середній
3	Категоричність у судженнях	4,3	1,8	помірний
4	Нетерпимість до дискомфорту	3,9	1,7	помірний
5	Ігнорування інтересів іншого	4,1	1,9	середній
6	Невміння стримувати негативні емоції	4,6	2,0	середній
7	Схильність «перебудовувати» партнера	5,5	1,8	підвищений
8	Нетерпимість до фізичних/психічних проявів	3,8	1,6	низький
9	Нетерпимість до індивідуальної манери поведінки	4,4	1,7	середній

Аналіз показав, що найвищі значення спостерігаються за шкалою «схильність перебудовувати партнера під себе» ($M = 5.5$), що свідчить про часткову тенденцію до домінування у спілкуванні.

Узагальнення всіх результатів дає підстави стверджувати, що:

- для більшості студентів характерна гармонійна, але ще не повністю сформована структура особистості, у якій поєднуються соціальна активність, пошук самореалізації та емоційна лабільність;

- емпатія, толерантність і комунікативна активність виступають провідними чинниками соціальної адаптації й самоактуалізації особистості;
- емоційна нестійкість і низька толерантність є чинниками ризику, які можуть призводити до виникнення комунікативних бар'єрів і суб'єктивного переживання самотності;
- виявлено гендерні відмінності: дівчата мають вищий рівень емпатії та комунікативної відкритості, тоді як юнаки частіше проявляють ініціативність і схильність до організаторської діяльності.

Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що комунікативні особливості особистості юнацького віку формуються під впливом комплексу темпераментних, емоційних і соціально-поведінкових факторів. Їхнє цілісне вивчення забезпечує глибше розуміння механізмів міжособистісної взаємодії, соціальної адаптації та психологічного благополуччя молоді.

Список використаних джерел

1. Шульга Г.Б., Коломієць Л.І., Особливості стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку. Стаття Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, 2020, (6), С.66-71. <http://habitus.od.ua/journals/2020/18-2020/part%202/14.pdf>
2. Шульга Г.Б., Б. М. Сосновський, Н. В. Шуй, (2019), Психологічні особливості емоційної регуляції в осіб юнацького віку. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*, Випуск 60, (5), С. 178-182. <https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=31006.pdf>
3. Шульга Г.Б., (2023), Особливості стратегій емоційної саморегуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 76, (7), С. 93-99. <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/245c486a-4814-45aa-a862-5ed32725f1d7/content>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ

Антоненко Валерія

Психологічні особливості професійної ідентичності вчителя в умовах сучасних викликів характеризуються її динамічністю, необхідністю постійної адаптації та самоактуалізації, а також залежністю від індивідуально-особистісних, освітніх та соціально-професійних факторів. Актуальним стає вибір професії. Психологічна наука на той час запропонувала психотехніку (В. Штерн, Г. Мюнстерберг, Ф. Парсон, Ф. Тейлор) задля вирішення питання професійного самовизначення й професійної придатності індивіда до тієї або іншої професійної діяльності. Однак становлення психології професії, розвиток концепції професіоналізації особистості відбувається у 70-роках ХХ століття.

Найважливішим аспектом професіоналізації стає взаємозв'язок особистості і світу професій. Е. Зеєр, Н. Глуханюк говорять про «формоутворення» особистості, яка є адекватною вимогам професійної діяльності. А професійне становлення особистості постає як безперервний системний процес, форма індивідуалізації й соціалізації, специфічна форма розвитку, провідною формою прояву активності особистості (Ю. Поваренков). Предметом дослідження є професійна ідентичність особистості.

Метою дослідження є теоретичний аналіз та висвітлення психологічних особливостей становлення професійної ідентичності взагалі й педагога.

Професійна ідентичність суб'єкта праці аналізується як полісистемне утворення. Виділяється три базових параметра оцінки професійної ідентичності: прийняття цінностей професійного співтовариства, прийняття себе як професіонала і прийняття професійної діяльності як засобів самореалізації. Професійна ідентичність розглядається як стан особистості, як один із критеріїв її процесу професіоналізації, як регулятор професійного становлення. Проаналізована специфіка шкільної, навчально-академічної, навчально-професійної та професійної

ідентичності особистості. Зафіксовані маргінальні форми прояву навчально-професійної ідентичності [1, 5].

На думку Т. Хрусталевої, М. Заковоротної, проблема професійного становлення набуває актуальності наприкінці XIX – на початку XX століття, коли з'являється історично зумовлена можливість вільного вибору професії. Відтак, на зміну основним традиціям й патріархальному укладу суспільства приходить ринок праці й промислова революція забезпечує появу нових професій. Багато людей стають перед проблемою пошуку праці й професійної підготовки до неї.

Структурні компоненти професійної ідентичності [3, 4]:

1. *Когнітивний компонент*: Чітке розуміння своєї професійної ролі, завдань та функцій, а також адекватний "Я-образ" як фахівця.

2. *Мотиваційно-ціннісний компонент*: Прийняття цінностей педагогічної спільноти, любов до дітей та інтерес до педагогічної діяльності, сприйняття професії як засобу самореалізації.

3. *Емоційно-вольовий компонент*: Здатність до емоційної стійкості, витримки, оптимізму та саморегуляції в умовах стресу та невизначеності.

4. *Діяльнісно-практичний компонент*: Вміння застосовувати інноваційні методики, розвивати критичне мислення в учнів, проявляти ініціативу та брати на себе відповідальності.

Звертаючись до положення А.Ватермана, Л. Шнейдер, М. Заковоротної щодо важливості саме вибору професії у формуванні ідентичності, більш докладніше зупинимось саме на природі й специфіці оформлення професійної ідентичності. В цілому, поняття професія, кар'єра, праця розглядаються як важливі компоненти ідентичності у Новий час, зазначає М. Заковоротна. Проте протестантська етика примушує індивіда постійно турбуватися про саморозвиток. Отже, контроль, що особистість здійснює кожного дня й відмічає успіхи, чи навпаки, власного професійного зростання, професійної

самореалізації. За умовами протестантської етики, професія – духовне, надане вище покликання. Основними засобами у цьому процесі є самодисципліна, раціональність, подолання імпульсів до лінощів й гріху. Звісно, що наслідком подібних уявлень стала “ідентифікація індивіда із власною кар’єрою” [1, с. 35].

Сучасна психологічна наука надає досить об’єктивну інформацію щодо специфіки становлення професіоналів, особливостей процесу професійного становлення людини й психологічних змін, що відбуваються з індивідом в процесі професійного становлення, а також найефективніші засоби й методи керування зазначеними процесами в межах профорієнтації, профвідбору, професійного навчання, професійної атестації тощо. Сьогодні напрацьований багатий фактичний матеріал, визначені суттєві поняття психологічної теорії професіоналізації, психологічні механізми професійної підготовки [1, 5].

Слід зазначити, що наукові дослідження проблеми професійного становлення особистості, пов’язані, передусім із професійною придатністю (Р. Гуревич), створенням концепцій професійного становлення особистості. Е. Зеєр та Н. Глуханюк визначають професійне становлення особистості саме як процес розвитку й саморозвитку особистості, акцентують увагу на становленні суб’єктності, визначенні власного місця у про-фесії, реалізації в професійній діяльності й самоактуалізації власного потенціалу задля досягнення професіоналізму. Основними критеріями виокремлення основних етапів професійного становлення особистості є соціальна ситуація та провідний вид діяльності [2, 6].

Таким чином, на стадії оптації відбувається професійне самовизначення індивіда. На стадії професійної освіти здійснюється перехід від суто навчально-пізнавальної діяльності до власне професійно-орієнтованої. Впродовж стадії адаптації спостерігається становлення самостійної трудової діяльності. Стадія первинної професіоналізації характеризується формуванням потреби у професійному зростанні. Саме тому, професійна ідентичність упродовж єдності

особи із професійною спільнотою, діяльністю й зумовлює спадкоємність професійних норм, ролей, статусів особистості. Водночас, зворотній процес, що відтворює суб'єктивне неприйняття цієї єдності й відділення від образу професії призводить до професійного відчуження та професійного уособлення.

Список використаних джерел

1. Даценко Т. Психологічна компетентність учителів у контексті нового професійного стандарту: виклики та можливості розвитку. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 4(76). С. 345–350. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-76-345-350>
2. Кочкурова О. В. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / наук. кер. О. В. Темрук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33118>
3. Петрунько О. В., Даценко Т. О. Професійна ідентичність учителя як психологічний механізм увідповіднення себе зі світом. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. 2025. Вип. 32(61). С. 125–138.
4. Петрунько О. Утворення нових ідентичностей в процесі адаптації особистості до травмівних подій життя. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 4(72). С. 165–174.
5. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. № 13. С. 136–141. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi13.134
6. Тороп К. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності педагога. *Актуальні проблеми психології*. 2008. Т. 7, вип. 15. http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_73.pdf

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПСИХОТЕХНІК У ПОДОЛАННІ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шевчук Христина

Початкова школа є періодом активного входження дитини у нову соціальну роль – роль учня. У цей час формуються основи самооцінки, мотивації до навчання, навички спілкування. Водночас, підвищені вимоги, часті оцінки та очікування дорослих можуть провокувати **високий рівень тривожності**, що негативно впливає на пізнавальну активність і навчальні досягнення [1–5].

З метою подолання цього явища була розроблена **корекційна програма**, яка спрямована на розвиток емоційної саморегуляції, підвищення впевненості у собі та формування позитивного ставлення до навчання. Програма була розрахована на чотири тижні й поєднує діагностичні, корекційні та підсумкові етапи. Вона включала вісім групових занять, які відбувалися 3 рази на тиждень по 45 хв з використанням ігрової терапії, арт-терапії, казкотерапії, психогімнастики та релаксаційних вправ.

Перший тиждень мав **діагностичний характер** і був спрямований на виявлення рівня тривожності, самооцінки та емоційного стану дітей. За допомогою методик Розенберга, тестів тривожності (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен) та шкали Спенса (SCAS) визначався вихідний рівень тривожності, емоційна чутливість та реакції на шкільні ситуації. Через інтерактивні завдання й малюнки діти вчилися усвідомлювати власні переживання, що створювало атмосферу довіри й відкритості.

Другий тиждень був присвячений розвитку емоційної сфери та зниженню напруги. Під час занять «Мій настрій сьогодні» та «Дихання для спокою» діти навчалися розпізнавати власні почуття та знаходити способи самозаспокоєння. Особливе місце у програмі займали **арт-терапевтичні методи**, зокрема малювання. Малюнки дітей не лише відображають рівень розумового розвитку та індивідуальних особистісних властивостей, але, також виступають своєрідною проекцією особистості.

Малюнок також виступає як засіб посилення почуття ідентичності особистості та допомагає молодшим школярам впізнати себе та власні здібності [3, с. 88]. Дитячі малюнки виступали не лише засобом самовираження, а й важливим діагностичним інструментом, який дозволяв глибше зрозуміти внутрішній світ дитини, її переживання, страхи, рівень емоційної напруги. Через зображення діти мали змогу символічно відтворювати свої труднощі та водночас знаходити способи їх подолання. Арт-терапевтичні вправи («Намалюй свій настрій», «Моє спокійне місце») та релаксаційні техніки («Подорож на хмаринку», «Дихання героя») сприяли розвитку навичок емоційної саморегуляції та створювали стан психологічного розслаблення. Саме в ігровій формі діти вчилися переключати увагу з тривожних переживань на позитивні відчуття, що знижувало рівень внутрішньої напруги.

Третій тиждень був спрямований на формування позитивного образу «Я», підвищення самооцінки та навчальної мотивації. Заняття «Я – особливий!» допомогло дітям усвідомити власну унікальність через ігрову вправу «Чарівний мікрофон» та арт-терапевтичне завдання «Моє ім'я – це я». Під час занять «Мої успіхи і досягнення» та «Моя школа – місце, де я можу!» діти через гру та обговорення усвідомлювали власні досягнення, формували позитивне ставлення до школи як безпечного середовища.

Четвертий тиждень мав підсумковий характер і був спрямований на повторне дослідження динаміки змін. Повторне застосування методик показало позитивну тенденцію: зниження показників тривожності, зростання впевненості у власних силах і покращення емоційного самопочуття.

Результати впровадження програми засвідчили ефективність використання ігрових психотехнік у подоланні шкільної тривожності: більшість дітей стали більш спокійними, відкритими до спілкування, впевненішими у своїх силах, що позитивно позначилося на їхній навчальній активності та емоційному стані. Однак у деяких учасників програми позитивні зміни проявилися

частково або були нестійкими, що може свідчити про глибші особистісні причини тривожності чи потребу в індивідуальній роботі з психологом. Це вказує на необхідність **подальшої корекційної та профілактичної роботи**, зокрема індивідуальних консультацій, розвитку навичок саморегуляції, підтримки з боку педагогів і батьків.

Отже, застосування ігрових, арт та казкотерапевтичних технік у роботі практичного психолога сприяє гармонізації емоційної сфери молодших школярів, формуванню позитивного ставлення до навчання та підвищенню загального рівня психологічного благополуччя, однак **процес зниження тривожності є поступовим і потребує системності та тривалої підтримки.**

Список використаних джерел

1. Гончарова М. М. Соціально-педагогічна корекція тривожності молодших школярів засобами ігротерапії: кваліфікаційна робота магістра спеціальності 231 «Соціальна робота: соціальна педагогіка» / наук. керівник Ю. Є. Зубцова. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 85 с.
2. Грицик С. А. Корекція тривожності дітей молодшого шкільного віку методами арт-терапії: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра: 053 Психологія / С. А. Грицик. Київ, 2024. 111 с.
3. Гуд Г. О. Психолого-педагогічні засоби профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2019. Т. IX, вип. 12. С. 83–96.
4. Іванова Г. В. Психологічні засоби корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку : кваліфікаційна робота бакалавра спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник О. В. Юдіна. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 68 с.
5. Магдисюк Л. І. Психотехнології у роботі з дітьми та дорослими : практикум. навч. посіб. / Л. І. Магдисюк, О. В. Грушецька. Луцьк : Вежа-Друк, 2025. 188 с.

ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Синюшко Наталія

Існує нагайна потреба в організації та проведенні дослідження ефективності впливу груп психологічної підтримки на ментальне здоров'я дорослих осіб в умовах війни. Дослідження психічного здоров'я населення під час війни, вимагає надійних та адаптивних методологій [1, с. 1668]. Обрані методики дозволили зробити комплексний аналіз психоемоційного стану особистості в умовах війни на різних етапах дослідження.

Мета тези – практична доказовість позитивного впливу груп психологічної підтримки на ментальне здоров'я дорослого населення під час війни за результатами емпіричного дослідження.

Вибірку становили 70 педагогів віком 18–60 років. На формувальному етапі дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (CISS) було проведено серію зустрічей групи психологічної підтримки у межах проєкту, спрямованого на зміцнення ментального здоров'я під час війни. Програму зустрічей розроблено з дотриманням чіткої послідовності формування алгоритму збереження ментального здоров'я та застосування технік стабілізації психоемоційного стану в умовах воєнного стану. Її метою було підвищення обізнаності щодо поняття ментального здоров'я та його компонентів, практичне опанування технік зміцнення емоційно-вольової сфери, розвиток когнітивних здібностей, формування ефективних поведінкових стратегій, підвищення стресостійкості, розвиток мотиваційної сфери, а також зниження рівня тривожності й впливу травматичних подій на особистість.

Кількість запланованих зустрічей – 7. Тривалість кожної – 90 хвилин. Періодичність проведення – двічі на тиждень. Форма проведення – очна та/або дистанційна. Залежно від обраного формату до плану роботи кожної зустрічі можуть бути внесені корективи.

На формувальному етапі проведено повторну діагностику. У групі домінує проблемно-орієнтований копінг (середнє 49,6), далі – емоційно-орієнтований (39,36) та відволікання (28,74). Частка респондентів, які обирають проблемно-орієнтовану стратегію, зросла до 57 осіб (77,14%), що на 5,74% більше порівняно з початком дослідження. Кількість учасників з емоційно-орієнтованим копінгом зменшилася до 4 осіб (5,71%) (–19,09%), що свідчить про кращий контроль емоцій і фокус на конструктивному розв’язанні проблем. Водночас збільшилася частка тих, хто обирає уникнення – до 9 осіб (12,86%).

Показники соціально-психологічної адаптації також покращилися: нормальний рівень адаптивності зріс до 42 осіб (60%) (+8,5%), прийняття інших – до 62 осіб (88,57%) (+1,43%), емоційного комфорту – до 54 осіб (77,14%) (+4,28%). Зменшилася кількість осіб із високим уникненням проблем, відповідно 56 осіб (80%) мають нормальний рівень ескапізму. У всіх учасників зафіксовано низький загальний вплив травматичних подій (інтрузія, уникнення, гіперзбудження). Частка респондентів із мінімальними проявами депресії зросла до 21 (30%) (+15,7%), а з легкими проявами – до 33 (47,14%) (+3%).

Крім того, важкий рівень прояву депресії було зафіксовано в 1 респондента (1,43%), а на початку дослідження таких осіб було двоє (2,86%) [4]. Тобто в цілому серед учасників дослідження прояв депресії знизився, що підтверджує дієвість використаного методу організації роботи групи психологічної підтримки та розробленої програми. У більшості респондентів спостерігається помірний рівень особистісної та ситуативної тривожності: 64 особи (91%) мають помірну особистісну тривожність та 63 респондента (90%) помірний рівень ситуативної тривожності. У порівнянні з констатувальним етапом зменшилась кількість осіб з низьким рівнем тривожності на 1,43%.

Суттєво зменшилась кількість респондентів із високим рівнем особистісної тривожності до 5 осіб (7,14%), що на 58,6% менше ніж на констатувальному етапі.

Також зменшилась кількість осіб з високим рівнем ситуативної тривожності до 6 (8,571%), а відтак різниця з констатувальним етапом за цим показником складає 58,6% [5]. Одержані результати дають підстави припустити, що впродовж експерименту, завдяки роботі груп психологічної підтримки у більшості учасників стабілізувався рівень тривожності, зменшилось відчуття напруги та занепокоєння, страху перед майбуттям та сьогоднішнім, яке може становити реальну загрозу для кожного громадянина нашої держави. Зросла кількість осіб із відсутністю симптомів генералізованої тривожності на 3% та зменшилась кількість осіб із клінічно значимими симптомами на 4 особи (5,7%) [6].

Більшість респондентів мають легкі та помірні симптоми прояву генералізованої тривожності, що є наслідком тривалого негативного впливу війни. результати демонструють підвищення проблемно-орієнтованої копінг-стратегії та відволікання, зниження емоційно-орієнтованої поведінки та пошуку соціальної підтримки. Також спостерігається зростання адаптивності, прийняття себе, емоційного комфорту зовнішнього та внутрішнього контролю. Зафіксовано в групі, після втілення проєкту, зниження дезадаптивності, неприйняття інших, прагнення до уникнення проблем тощо. За показниками оцінки травматичної події спостерігається негативна відмінність, тобто учасники експерименту стали більш раціонально підходити до оцінювання травмуючих чинників. Також після реалізації проєкту спостерігається суттєве зниження прояву депресії та тривожності.

Кореляційний аналіз демонструє невелике зростання в досліджуваній групі проблемно-орієнтованих копінг-стратегій в поведінці та відповідне зниження орієнтації на стратегії поведінки, що передбачають емоційну орієнтацію, уникнення та відволікання. Дослідження параметрів соціально-психологічної адаптації підтверджує статистичнозначущий взаємозв'язок між змінними на двох етапах дослідження. Також суттєво знизився рівень особистісної ($r_{\text{емп.}} = 0.40685$; $r_{0.01} = 0.30596$; $r_{0.05} = 0.2352$; $p \leq 0,01$) та ситуативної тривожності ($r_{\text{емп.}} = 0.2833$; $r_{0.01}$

$= 0.30596$; $r_{0.05} = 0.2352$; $p \leq 0,05$) (рис.2.13):

Таким чином, проведене дослідження впливу груп психологічної підтримки на ментальне здоров'я дорослого населення під час війни доводить ефективність застосованої методики, яка позитивно впливає на психоемоційний стан особистості, на вибір копінг-стратегії в складних ситуаціях, рівень психо-соціальної адаптації, стійкість людини до негативного впливу травматичних подій, рівень тривожності тощо. Відповідно можна зазначити, що діяльність груп психологічної підтримки має комплексний зміст та зміцнює емоційний інтелект людини, підвищує рівень стресостійкості, знижує відчуття тривожності, напруженості та формує стійкість до різних стресових ситуацій. У складних умовах сьогодення важливо активізувати внутрішні ресурси кожної особистості та довести наявність відповідного потенціалу в кожного, що дозволить максимально адаптуватися до нестабільних умов та зміцнить ментальне здоров'я.

Список використаних джерел

1. Авторська анкета на дослідження соціальних чинників, які впливають на ментальне здоров'я. URL: <https://surl.li/wkuvup> (дата звернення: 26.06.2025).
2. 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/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9D%D0%9F%D0%A1_16.pdf (дата звернення: 17.08.2025).
3. Методика дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда. URL: <https://surl.li/gwptve> (дата звернення: 28.07.2025).
4. МОЗ. Додаток 5 до Порядку надання послуг з профілактики ВІЛ серед представників деяких ключових груп щодо інфікування ВІЛ (пункт 7 розділу II). URL: <https://surl.li/ggecfb> (дата звернення: 29.08.2025).
5. Текст опитувальника діагностики копінг-поведінки у стресових ситуаціях «CISS» С. Нормана, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймса, М. І. Паркера в адаптації Т. А. Крюкової. URL: <https://surl.li/jqsjkm> (дата звернення: 14.07.2025).
6. Томаржевська І., Куш Ю., Косенко Р. Вплив хронічного стресу під час війни на психічне здоров'я цивільного населення. Перспективи та інновації науки. 2024. № 11(45). С. 1660–1674. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1660-1674](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1660-1674) (дата звернення: 12.07.2025).
7. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. URL: <https://surl.li/ketdey> (дата звернення: 29.08.2025).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Кудланова Анна

Сучасні умови діяльності педагогічних працівників характеризуються високим рівнем соціальної напруги, нестабільністю, реформуванням освітньої системи, інформаційним перенавантаженням, а в останні роки – також викликами воєнного часу, дистанційного навчання, гібридних форматів викладання. Ці обставини суттєво впливають на психоемоційний стан педагогів, сприяючи формуванню синдрому емоційного вигорання – одного з ключових ризиків професійного неблагополуччя.

Педагогічна діяльність передбачає інтенсивне міжособистісне спілкування, емоційне включення, потребу у постійній саморегуляції, високий рівень відповідальності. Усе це створює підґрунтя для хронічного стресу, який у поєднанні з недостатніми ресурсами відновлення може трансформуватись у синдром емоційного вигорання. Проблема дослідження емоційного вигорання є особливо актуальною у періоди соціальних потрясінь, коли педагоги стикаються із викликами, що виходять за межі звичайного робочого контексту, – війна, пандемії, зміна життєвих умов. Вивчення психологічних особливостей проявів цього феномену дозволяє вчасно діагностувати ризики та розробити ефективні механізми профілактики [1–3].

Метою тези є обґрунтування психологічних особливостей емоційного вигорання педагогічних працівників в умовах сучасних викликів.

Синдром емоційного вигорання (СЕВ) – це стійкий стан психоемоційного виснаження, що виникає у результаті тривалого впливу професійного стресу, який супроводжується зниженням мотивації, зростанням цинізму, зменшенням особистісного залучення у професійну діяльність [1].

Синдром емоційного вигорання (СЕВ) у науковій літературі розглядається як багатовимірне явище, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень (К. Масlach, С. Джексон, В. Бойко, Н. Самоукіна, Є. Ільїн, Л. Орбан, О. Бондаревська, Н. Пов'якель та ін.). Такий підхід дозволяє комплексно оцінити психологічний стан особистості, яка перебуває у професійно напружених умовах [1, 3].

У педагогічній сфері ризики розвитку СЕВ особливо високі, що пояснюється специфікою діяльності вчителя, яка передбачає щоденне інтенсивне емоційне навантаження, постійне спілкування з дітьми та підлітками, необхідність вирішення конфліктних ситуацій, прояв емпатії та підтримки. При цьому педагоги часто стикаються з дефіцитом позитивного зворотного зв'язку та суспільного визнання, що посилює відчуття професійної незадоволеності.

Сучасні соціально-політичні умови (воєнний стан, дистанційне навчання, зміна ролей у професії) додатково ускладнюють педагогічну діяльність. Вони супроводжуються підвищеним рівнем тривожності, нестачею ресурсів, технічними труднощами, емоційною нестабільністю учнів, що створює сприятливий ґрунт для формування емоційного вигорання, що проявляється у таких формах [1, 3]:

- емоційне виснаження – втрата сил, байдужість, апатія;
- деперсоналізація – дистанціювання від учнів, роздратування, негативне ставлення;
- редукція професійних досягнень – сумніви у власній компетентності, зниження самооцінки;
- фізичне виснаження – порушення сну, соматичні скарги;
- психосоціальні наслідки – професійна деформація, погіршення міжособистісних відносин.

З огляду на це, профілактика СЕВ у педагогів потребує комплексного підходу, який включає [1, 2]:

- формування навичок психоемоційної гігієни (усвідомлення власних меж, регулярне відновлення ресурсів);
- організацію професійної підтримки (супервізія, групи емоційного розвантаження, психологічне консультування);
- розвиток стрес-менеджменту та саморегуляції;
- удосконалення умов праці (гнучкий графік, підтримка адміністрації);
- підвищення рівня емоційної компетентності та здатності до конструктивної взаємодії.

Таким чином, дослідження СЕВ у педагогів є науково й практично обґрунтованим, адже воно дозволяє не лише описати психологічні прояви вигорання, а й визначити ефективні шляхи його профілактики та збереження професійного здоров'я вчителів.

Емпіричне дослідження було проведене у січні–лютому 2024 року на базі двох загальноосвітніх закладів міста Житомир. Вибір саме цієї категорії респондентів – педагогів – зумовлений високим рівнем професійної напруженості та емоційних навантажень, які супроводжують їхню діяльність. Педагогічна професія належить до групи соціономічних, що передбачає постійне інтенсивне спілкування, високий рівень відповідальності та значну кількість стресових ситуацій. Саме тому вивчення емоційного вигорання та тривожності серед учителів є актуальним і практично значущим.

У дослідженні взяли участь 50 педагогів віком від 28 до 60 років (38 жінок та 12 чоловіків). Така вибірка дозволяє охопити різні етапи професійного становлення та кар'єрного розвитку, що забезпечує репрезентативність результатів.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс валідних та надійних психодіагностичних методик [2, 3]:

1. *Методика визначення рівня емоційного вигорання В. Бойко* – дає змогу оцінити стадії та симптоми вигорання, визначити його інтенсивність.

2. *Опитувальник професійного вигорання MBI (Maslach Burnout Inventory)* – міжнародно визнаний інструмент, який дозволяє дослідити три ключові компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

3. *Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна* – використовується для визначення рівня особистісної та ситуативної тривожності, що є важливим чинником у розвитку вигорання.

Застосування саме цих методик забезпечує комплексний підхід до аналізу проблеми, дозволяє співставити результати та отримати багатовимірну картину психологічного стану педагогів. Таким чином, дослідження має наукову новизну та практичну значущість, адже його результати можуть бути використані для розробки програм психологічної підтримки та профілактики професійного вигорання серед учителів.

Отримані результати свідчать про виражений ризик професійного вигорання у більшості опитаних. Домінування високого рівня емоційного виснаження (62%) у поєднанні з поширеними проявами деперсоналізації (44%) і зниженням професійної ефективності (53%) вказує на системне перенапруження, виснаження ресурсів та формування захисного емоційного дистанціювання у професійній взаємодії. Те, що понад 70% респондентів відчують постійну тривогу, напругу й втомленість, підтверджує хронічний характер стресового навантаження та потребу в цілеспрямованих заходах психопрофілактики й відновлення (психоедукація, розвиток навичок саморегуляції, супервізійна підтримка, оптимізація робочого навантаження), аби запобігти поглибленню вигорання та зниженню якості професійної діяльності.

За результатами кореляційного аналізу виявлено сильний зв'язок між рівнем емоційного виснаження та тривожністю ($r = 0.72$), а також між деперсоналізацією та досвідом роботи понад 20 років ($r = 0.64$).

Таким чином, синдром емоційного вигорання є серйозною психологічною проблемою, що суттєво впливає на ефективність професійної діяльності педагогів. У сучасних умовах, що супроводжуються новими викликами, педагоги потребують підтримки, зокрема психологічної, методичної та адміністративної. Профілактика та подолання емоційного вигорання мають ґрунтуватися на системному підході, орієнтованому як на розвиток внутрішніх ресурсів особистості, так і на покращення умов педагогічної праці.

Список використаної літератури

1. Маслач К., Джексон С. Професійне вигорання: соціально-психологічна природа. Київ : Основи, 2005.
2. Орбан Л. М. Психологія професійного вигорання. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018.
3. Пов'якель Н. І. Психологія професійного здоров'я : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2020.

РОЛЬ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНИХ ЮНАКІВ

Захарчук Діана

У сучасному світі цифрове середовище перестало бути лише інструментом комунікації, перетворившись на домінуючий простір соціалізації юнаків. Значна частина їхнього спілкування, дозвілля, навчання та особистісної активності відбувається в онлайн-просторі, що зумовлює глибокі трансформації у формуванні системи цінностей. Соціальні мережі та цифрові платформи не лише відображають соціальні процеси, а й активно конструюють специфічні моделі поведінки, які нерідко вступають у суперечність із традиційними моральними та соціокультурними орієнтирами, що зумовлює необхідність психологічного аналізу механізмів впливу цифрового середовища на ціннісну сферу юнаків.

За результатами міжнародних досліджень, майже половина підлітків перебувають онлайн у режимі постійної присутності, що значно підсилює роль цифрового простору у формуванні уявлень про соціальні норми, рольові моделі, успіх і життєві пріоритети. У таких умовах цифрове середовище виступає потужним агентом вторинної соціалізації, здатним як підтримувати особистісний розвиток, так і деформувати систему цінностей.

Метою тези є обґрунтування ролі цифрового середовища у формуванні цінностей сучасних юнаків.

Цифровізація життя суттєво впливає на ієрархію термінальних та інструментальних цінностей юнаків. Дослідження свідчать, що активна взаємодія у соціальних мережах підвищує значущість цінностей публічного визнання, престижу та гедонізму. Алгоритмічна логіка цифрових платформ стимулює демонстративну поведінку, орієнтацію на зовнішню оцінку та кількісні показники соціального схвалення, що поступово витісняє внутрішньо мотивовані цінності саморозвитку та особистісної автентичності.

Таблиця 1

Цінності та їх прояви у цифровому середовищі

Категорія цінностей	Приклади проявів
1	2
Комунікаційні	Соцмережі, онлайн-групи, міжнародні спільноти
Освітні	Онлайн-курси, доступ до знань, розвиток критичного мислення
Особистісні	Ведення блогів, створення контенту, участь у стартапах
Етичні	Захист даних, протидія фейкам, культура спілкування

Цифрове середовище не лише відкриває нові можливості для формування цінностей сучасних юнаків (табл. 1), але й ставить перед ними виклики, які потребують розвитку балансу між технологіями та живим спілкуванням. Одним із ключових психологічних механізмів формування цінностей у цифрову епоху є конструювання «ідеального Я» у віртуальному просторі. Юнаки дедалі частіше орієнтуються на трансляцію образу успішності, соціальної привабливості та досягнень, що призводить до розриву між реальною особистістю та її цифровим аватаром. Такий дисбаланс може формувати сценарій «ілюзорного досягнення», у якому цінність глибинного саморозвитку підмінюється потребою у візуальному підтвердженні статусу.

Отже, цифрове середовище виступає амбівалентним чинником формування цінностей сучасних юнаків. З одного боку, воно відкриває можливості для глобального самовираження, розвитку автономії та доступу до різноманітних культурних ресурсів, з іншого – створює ризики підміни автентичних цінностей нав'язаними медіа-стандартами. Формування зрілої ціннісної системи в умовах цифровізації є неможливим без цілеспрямованого розвитку медіаграмотності, критичного мислення та психологічного супроводу з боку освітніх інституцій і сім'ї. Вирішальним чинником стає не лише кількість часу, проведеного онлайн, а й якість контенту та соціальний контекст, у якому відбувається цифрова соціалізація юнаків.

Список використаних джерел

1. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура динаміка психологічного змісту. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. URL: <https://surli.cc/qlwmpe>
2. Трейтяк Д. В. Вплив цифрового середовища на формування національної ідентичності сучасної молоді. Digital Library NAES of Ukraine. 2024. URL: <https://surl.li/atttit>
3. Щеглова Д. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді. Маріупольський державний університет. 2025. URL: <https://surl.li/nhaqbj>

КЛІНІЧНИЙ ПЕРЕБІГ ТРАВМ ХРЕБТА І СПИННОГО МОЗКУ

Лукашенко Юрій

Актуальність вивчення клінічного перебігу травм хребта і спинного мозку зумовлена тим, що ці ушкодження належать до найтяжчих у структурі травматизму: вони часто призводять до стійких неврологічних дефіцитів, інвалідизації, тривалої втрати працездатності та суттєвого зниження якості життя. У сучасних умовах зростання кількості дорожньо-транспортних пригод, виробничих і побутових травм, а також воєнних ушкоджень, проблема набуває особливої гостроти (С. Максименко, О. Кокун, Г. Мозгова, І. Візнюк). Клінічний перебіг таких травм є динамічним і стадійним (гострий, ранній, проміжний, пізній періоди), і саме розуміння відмінностей між ними визначає правильність медичної тактики: своєчасність невідкладної допомоги, обсяг нейрохірургічного/ортопедичного втручання, профілактику вторинного ушкодження спинного мозку та попередження ускладнень (інфекційних, трофічних, урологічних, контрактур, хронічного болю тощо). Помилки у первинній оцінці або недооцінка неврологічної симптоматики можуть призвести до необоротного погіршення стану та ускладнити подальшу реабілітацію [1–3].

Мета тези – проаналізувати особливості клінічного перебігу травм хребта і спинного мозку на різних етапах (гострому, ранньому, проміжному та пізньому), визначити провідні симптоми й можливі ускладнення кожного періоду та обґрунтувати їх значення для своєчасної діагностики, вибору лікувальної тактики і планування реабілітації.

Крім медичних наслідків, травма хребта і спинного мозку має виражений соціально-економічний вплив, оскільки потребує тривалого лікування, реабілітаційного супроводу, адаптації життєвого простору та психологічної підтримки пацієнта і сім'ї [1, 2]. Тому дослідження клінічного перебігу є необхідним для вдосконалення алгоритмів ранньої діагностики, прогнозування відновлення функцій, планування реабілітаційних програм і підвищення ефективності міждисциплінарної допомоги (рис. 1).

Гострий період (перші 2–3 доби) – це етап первинного ушкодження та «спинального шоку», коли різко порушується провідність нервових шляхів,

формується набряк і ішемія, через що симптоми часто виглядають максимально вираженими. Клінічно домінують інтенсивний біль, неврологічний дефіцит (слабкість аж до паралічу), сенсорні розлади, а також ранні порушення функцій тазових органів. Важливо, що саме в цей період відбувається уточнення рівня та тяжкості ураження, а рання стабілізація стану визначає подальший прогноз [3].

Періоди перебігу		
Період	Тривалість	Характеристика скарг
Гострий період (2–3 дні)	2–3 дні	Сильний біль в ділянці хребта, невралія, зниження м'язової сили до паралічу, сенсорні розлади, порушення функцій органів малого тазу. При сТ ₁ сте спинного мозку симптоми зникають протягом 3–5
Ранній період (2–3 тижні)	2–3 тижні	Синдром повного порушення провідності, в'ялий параліч, втрата рефлексів і чутливості, порушення функцій тазових органів, можливі інфекційні усклад.
Проміжний період (2–3 місяці)	Проміжний період (2–3 місяці)	Часткове ушкодження спинного мозку супроводжується поступовим відновленням функцій; при повном ушкодженні → підвищення м'язового тону. Ушкодження кінського хвоста призводить до іррадіації симптоматичних
Пізній період	Пізній період (> 3 місяці)	Спостерігається відновлення нервової провідності залишкових фрагментів спинного мозку

Рис. 1. Періоди перебігу травм спинного мозку

Ранній період (перші 2–3 тижні). На цьому етапі розгортаються наслідки вторинного ушкодження (прогресування набряку, запалення, порушення мікроциркуляції), тому неврологічний дефіцит може зберігатися або поглиблюватися. Типовими є синдром повного порушення провідності, в'ялий параліч, випадіння рефлексів і чутливості, стійкі дисфункції тазових органів. Період критичний щодо ускладнень (інфекції, порушення дихання, пролежні), тому пріоритетом є профілактика ускладнень і підтримання життєво важливих функцій [1, 2].

Проміжний період (2–3 місяці) – це фаза часткової стабілізації та раннього відновлення, коли зменшується набряк, запускаються компенсаторні механізми й нейропластичність. При неповному ушкодженні можливе поступове повернення рухів і чутливості, формування нових функціональних зв'язків. При повному

ушкодженні частіше спостерігається наростання м'язового тону та поява спастичності, що змінює характер рухових розладів і вимагає корекції. Також ураження «кінського хвоста» може проявлятися стійкими больовими синдромами з іррадіацією, що впливає на реабілітаційну тактику [2, 3].

Пізній період (понад 3 місяці). Він характеризується віддаленими наслідками травми та довготривалим відновленням/адаптацією: частково відновлюється провідність збережених нервових структур, закріплюються компенсаторні навички, формується рівень функціональної самостійності. Водночас саме в цей період стають помітними хронічні проблеми (спастичність, нейропатичний біль, контрактури, стійкі порушення тазових функцій), які потребують системної реабілітації та мультидисциплінарного супроводу. Пізній етап визначає якість життя, тому акцент переноситься на відновлення активності, профілактику вторинних ускладнень і соціальну інтеграцію [1].

Таким чином, клінічний перебіг травм хребта і спинного мозку є поетапним і динамічним процесом: у гострому та ранньому періодах домінують явища первинного й вторинного ушкодження з максимальним неврологічним дефіцитом та високим ризиком ускладнень, тоді як у проміжному й пізньому періодах провідними стають відновлювально-компенсаторні механізми, формування спастичності, хронічного болю та стійких функціональних обмежень. Отже, прогноз і результат лікування визначаються тяжкістю та рівнем ураження, своєчасністю стабілізації й декомпресії (за показаннями), профілактикою ускладнень і безперервною мультидисциплінарною реабілітацією, що має бути адаптована до кожного етапу травми.

Список використаних джерел

1. Kokun O., Vizniuk I., Paikush M., Dolynnyi S., Ordatii N., Karimulin R. Diagnosis of post-traumatic syndrome: functional-vegetative analysis of sensory systems. EMERGENCY MEDICINE, 2024. №20(3). P. 193–202. <https://doi.org/10.22141/2224-0586.20.3.2024.1692>
2. Lukashenko YuI. Dynamics of the efficiency of providing multidisciplinary rehabilitation assistance to victims with spine injuries. Problems of Modern Psychology. 2024;(63):181-198. DOI: 10.32626/2227-6246.2024-63.181-198.
3. Maksymenko S., Vizniuk I., Paikush M., Dolynnyi S., Drachuk M., Karimulin R. Neuropsychological care for patients with spinal cord injuries: a way to comprehensive recovery. EMERGENCY MEDICINE, 2025. №21(6). P. 612–620. <https://doi.org/10.22141/2224-0586.21.6.2025.1934>

ТРЕНІНГ ЗАКЛАДАННЯ БАЗОВИХ АНТИКОНФЛІКТНИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Долинний Сергій

Актуальність теми тренінгу закладання базових антиконфліктних навичок у закладах вищої освіти зумовлена зростанням напруженості та конфліктності в студентському середовищі на тлі високих навчальних навантажень, невизначеності, соціальних і безпекових викликів. Конфлікти між здобувачами (О. Kokun, I. Vizniuk, M. Paikush, S. Dolynnyi, N. Ordatii, R. Karimulin), а також у взаємодії «студент–викладач» негативно впливають на психологічний клімат, мотивацію до навчання, академічну успішність і психічне благополуччя, підвищуючи ризики тривожності, емоційного вигорання та дезадаптації. Відтак цілеспрямоване формування антиконфліктних навичок (саморегуляції, емпатійного слухання, асертивності, переговорів і ненасильницької комунікації) є необхідним практикоорієнтованим ресурсом профілактики деструктивних конфліктів і зміцнення культури партнерської взаємодії в освітньому середовищі ЗВО.

Мета тези – обґрунтувати та описати тренінгову програму формування у здобувачів вищої освіти базових антиконфліктних навичок (ефективної комунікації, саморегуляції, асертивної поведінки, конструктивного розв’язання суперечок і медіаційних елементів) з метою профілактики та зниження рівня конфліктності в освітньому середовищі. Основні підходи до тренінгу закладання базових антиконфліктних навичок у ЗВО доцільно обґрунтувати як поєднання взаємодоповнювальних теоретико-методологічних рамок, кожна з яких пояснює «свою» частину конфлікту й задає відповідні інструменти роботи [3, с. 56].

1. Комунікативно-інтераційний підхід. Конфлікт розглядається як збій у взаємодії та обміні смислами (інтерпретації, очікування, атрибуції), тому ключем стають навички ясного повідомлення, активного слухання, уточнення, «Я-повідомлень», керування ескалацією та відновлення контакту. Для ЗВО це особливо

важливо, бо більшість конфліктів виникає в ситуаціях групової роботи, оцінювання, конкуренції й різних статусних ролей.

2. Когнітивно-поведінковий підхід. Джерелом конфліктної поведінки часто є автоматичні думки, когнітивні викривлення та неефективні звички реагування (імпульсивність, уникання, агресія). Тренінг у цьому підході формує самоспостереження, переоцінку ситуації, контроль тригерів, навички «стоп-реакції», конструктивні поведінкові альтернативи та тренування нових моделей через рольові вправи [3, с. 156].

3. Емоційно-регуляторний підхід. Конфлікт підтримується сильними емоціями (злість, образа, страх), що звужують мислення і підвищують ригідність. Тому базовими стають техніки саморегуляції (дихання, заземлення, пауза), розпізнавання емоцій і потреб, розвиток емпатії та толерантності до фрустрації. У студентському віці це критично, бо емоційна реактивність поєднується з високою чутливістю до оцінки.

4. Гуманістичний (особистісно-орієнтований) підхід. Наголос робиться на гідності, прийнятті, повазі до іншого та відповідальності за власний вибір. Конфлікт тут є сигналом незадоволених потреб і порушених меж, тому тренінг спрямований на розвиток автентичності, асертивності, уміння говорити про потреби без звинувачення, підтримувати діалог і зберігати взаємоповагу [3, с. 110].

5. Соціально-психологічний і груподинамічний підхід. Конфлікти в ЗВО часто мають групову природу: неформальні лідери, підгрупи, конкуренція, соціальні ролі, «ми-вони», конформізм. Відповідно тренінг включає роботу з нормами групи, правилами взаємодії, профілактикою булінгу/мобінгу, розвитком кооперації, медіації в малих групах, навичками зворотного зв'язку.

6. Конфліктологічний і медіаційний підхід (переговори). Конфлікт розуміється як зіткнення інтересів/цінностей/ресурсів, яке можна конструктивно врегулювати через процедури. Тренінг формує навички аналізу сторін і інтересів,

пошуку взаємовигідних рішень, ведення переговорів, відокремлення позицій від інтересів, використання «win-win», базових кроків медіації [3, с. 123].

7. Системний підхід. Конфлікт розглядається як продукт системи: перевантаження, неясні правила, дефіцит підтримки, несправедливі процедури оцінювання, погані канали комунікації. Він ґрунтується на тому, що тренінг має поєднувати індивідуальні навички зі змінами на рівні середовища: правила взаємодії, алгоритми вирішення спорів, культура звернення по допомогу, супервізійна/кураторська підтримка [3, с. 45].

8. Компетентнісний підхід. Антиконтфліктні навички інтерпретуються як частина soft skills і професійної компетентності (комунікація, командна робота, лідерство, відповідальність), що дозволяє чітко описати очікувані результати тренінгу (що здобувач «знає/вміє/демонструє»), критерії оцінювання і вбудувати програму в освітній процес (табл. 1).

Таблиця 1

Антиконфліктні навички як soft skills

Категорія	Приклади навичок
1	2
Комунікаційні	Активне слухання, ненасильницька комунікація, аргументація
Емоційні	Контроль емоцій, емпатія, зниження напруження
Соціальні	Командна робота, лідерство, відповідальність
Когнітивні	Критичне мислення, гнучкість, медіація

Саме тому, *антиконфліктні навички*, вважаємо як комплекс комунікативних, емоційних, соціальних та когнітивних умінь, які забезпечують ефективну взаємодію та професійну компетентність.

Тренінг «Закладання базових антиконфліктних навичок у ЗВО» орієнтований на формування базових умінь (тривалістю 4–6 годин, 1 день або 3–4 короткі зустрічі): розпізнавати джерела конфлікту, керувати емоційною ескалацією, спілкуватися асертивно, домовлятися про рішення й підтримувати конструктивну взаємодію в групі (рис. 1). Після завершення учасники мають володіти мінімальним

«антиконфліктним набором» технік для навчальних і побутових ситуацій у ЗВО., який включає такі модулі [1, 3].

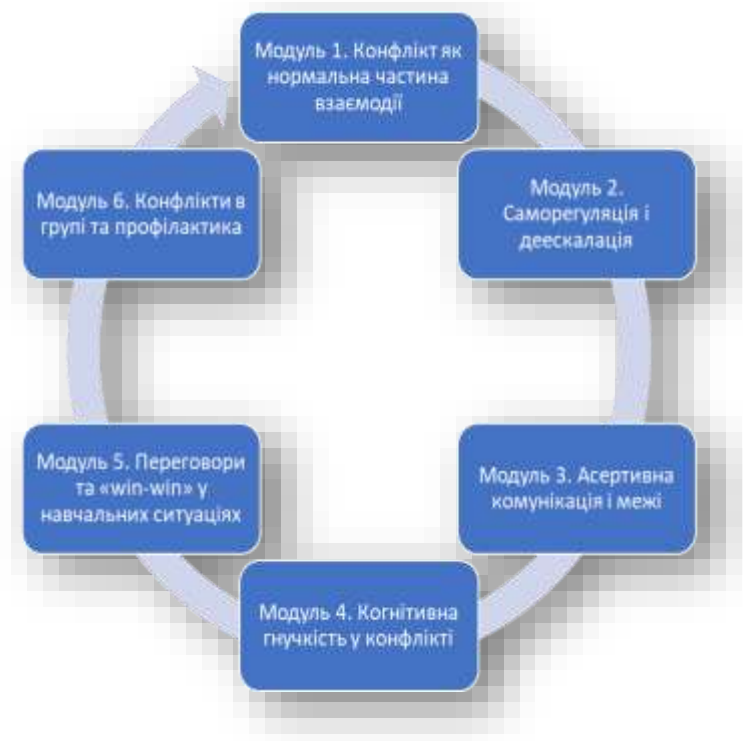


Рис. 1. Структура тренінгу засвоєння антиконфліктних навичок

Модуль 1. Конфлікт як нормальна частина взаємодії. Учасники розрізняють конфлікт, суперечку, агресію, насилля, розуміють типові причини конфліктів у ЗВО (оцінювання, ролі в команді, ресурси/час, межі, комунікаційні помилки). Вводиться проста схема аналізу: ситуація → інтерпретація → емоція → реакція → наслідок. Актуальними є вправи: «Карта конфліктів ЗВО», «Драбина ескалації», короткі кейси «що саме стало тригером?» [1, 2].

Модуль 2. Саморегуляція і деескалація. Фокус на емоційно-регуляторному підході: як не «вибухати» і не «зникати» в конфлікті. Учасники вчаться розпізнавати власні тригери, робити паузу, знижувати напругу тілесно та увагою, повертати контроль над реакцією. Доречно використовувати такі вправи: «Стоп-пауза-дія», «Дихання 4–6», «Заземлення 5–4–3–2–1», «Мій ранній сигнал ескалації» [2, 3].

Модуль 3. Асертивна комунікація і межі. В межах гуманістичного та комунікативного підходів формується навичка говорити про потреби без звинувачень, ставити межі, просити й відмовляти коректно. Працюємо з «Я-повідомленнями», активним слуханням, перефразуванням, уточненням, правилами безпечного зворотного зв'язку. Серед застосовуваних вправ доречними є такі: «Я-повідомлення (факт–почуття–потреба–прохання)», «Активне слухання: перефраз–уточнення–віддзеркалення», «Кордон: як сказати «ні» без конфлікту» [1].

Модуль 4. Когнітивна гнучкість у конфлікті. КПТ-логіка: конфлікти часто загострюють інтерпретації («він спеціально», «мене не поважають»). Учасники тренують перевірку припущень, зменшення категоричності, пошук альтернативних пояснень, відділення фактів від оцінок. Актуальними є такі вправи як: «Факт vs інтерпретація», «3 альтернативи», «Перевірка гіпотез (що я знаю точно?)», «Зміна фокуса на рішення» [3].

Модуль 5. Переговори та «win-win» у навчальних ситуаціях. Медіаційний/переговорний підхід: від позицій («я хочу так») до інтересів («мені важливо...»), варіанти рішень, критерії справедливості, домовленість і відповідальність. Особливо корисно для групових проєктів, розподілу завдань, дедлайнів, взаємних претензій. Пропоновано такі вправи: «Позиції-інтереси», «Генератор варіантів 10+», «Угода на 1 сторінку (хто/що/коли/як перевіряємо)».

Модуль 6. Конфлікти в групі та профілактика. Соціально-психологічний і системний фокус: правила команди, ролі, «мовчазні очікування», ризики коаліцій і виключення. Учасники разом формують «кодекс взаємодії» і алгоритм, що робити при загостренні (до кого звертатися, як фіксувати проблему, як повертати діалог). Рекомендованими є вправи: «Норми групи», «Ролі в команді», «Алгоритм вирішення конфлікту 1–2–3», «План профілактики на місяць» [2].

До та після тренінгу можна використати короткі психодіагностичні індикатори: рівень конфліктності чи агресивності, стиль поведінки у конфлікті,

комунікативні та організаторські схильності, емоційна саморегуляція, тривожність у соціальних ситуаціях, суб'єктивне відчуття ефективності спілкування (самозвіт). Додатково – спостереження за рольовими кейсами з чек-листом навичок (слухання, «я-повідомлення», деескалація, пошук рішень).

Кожне тренінгове заняття 1 (90 хв) має містити такі складові:

Тема: «Конфлікт і ескалація: як розпізнати та зупинити «розкручування»

Мета: навчити учасників відрізняти факт/інтерпретацію в конфлікті, помічати ранні ознаки ескалації, застосовувати коротку техніку деескалації «Стоп–пауза–дія».

Очікувані результати: учасники вміють назвати 3 типові тригери конфліктів у ЗВО, визначати стадію ескалації та відпрацьовують 1 техніку саморегуляції.

Матеріали: стікери/аркуші А4, маркери, таймер, дошка/фліпчарт (або Google Jamboard/Forms для онлайн).

Вступ і правила безпечної взаємодії (0–10 хв).

Вправа «Карта конфліктів у ЗВО» (10–25 хв) для обговорення реальних кейсів, з якими стикаються здобувачі.

Міні-лекція «Конфлікти, які часто загострюють не події, а їхні інтерпретації».

Практика «Факт vs Інтерпретація» (35–55 хв) – закріплення навичок антиконфліктної взаємодії.

Рефлексія і домашнє мікрозавдання (10 хв) для закріплення навичок деескалації конфлікту.

Проведене тренінгове заняття із закладання базових антиконфліктних навичок в закладах вищої освіти показало, що конфлікти здобувачів найчастіше виникають у процесі групової роботи, під час розподілу обов'язків, через різні стилі комунікації та нерівномірний рівень відповідальності окремих учасників. Значна частина суперечностей пов'язана також із емоційною напруженістю, відсутністю навичок активного слухання та недостатнім умінням знаходити компромісні рішення.

Таким чином, тренінг закладання базових антиконфліктних навичок у здобувачів закладів вищої освіти є дієвим інструментом профілактики й конструктивного розв'язання міжособистісних суперечностей у студентському середовищі. Його впровадження сприяє розвитку комунікативної компетентності, емоційної саморегуляції та усвідомлення власних «тригерів», формує навички активного слухання, асертивного висловлювання позиції й пошуку взаємовигідних рішень. У результаті підвищується психологічна безпека групи, зменшується частота ескалації конфліктів, покращується навчальна взаємодія та згуртованість академічної спільноти. Перспективним є систематичне впровадження таких тренінгів у практику ЗВО (для першокурсників і кураторських годин) із подальшим моніторингом змін у рівні конфліктності, толерантності та якості міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Kokun O., Vizniuk I., Paikush M., Dolynnyi S., Ordatii N., Karimulin R. Diagnosis of post-traumatic syndrome: functional-vegetative analysis of sensory systems. EMERGENCY MEDICINE, 2024. №20(3). P. 193–202. <https://doi.org/10.22141/2224-0586.20.3.2024.1692>
2. Maksymenko S., Vizniuk I., Paikush M., Dolynnyi S., Drachuk M., Karimulin R. Neuropsychological care for patients with spinal cord injuries: a way to comprehensive recovery. EMERGENCY MEDICINE, 2025. №21(6). P. 612–620. <https://doi.org/10.22141/2224-0586.21.6.2025.1934>
3. Долинний С. С. Психосоматичні чинники внутрішньої конфліктності у педагогів закладів вищої освіти : дис. ... доктора філософії : 053 Психологія. Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2021. 272 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АНДРОНЕНКО ТЕТЯНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

АНДРОСОВИЧ ДАНИЛО, здобувач вищої освіти (магістр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

АНТОНЕНКО ВАЛЕРІЯ, здобувач вищої освіти (аспірантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

БАЗИСТЮК ОЛЕГ, здобувач вищої освіти (магістр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

БАЙДА ЮЛІЯ, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

БЕСАРАБ АНАСТАСІЯ, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

БЄЛОВА ДІАНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

БОНДАР ОЛЕНА, здобувач вищої освіти (магістр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ВАРХОЛЯК ДІАНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ВЕЧІРКО КАТЕРИНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ВІЗНЮК ІНЕССА, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ВЛАСОВА ОЛЕНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ГЛУХМАНЮК ОЛЕКСАНДРА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ГОДА ОЛЕКСАНДР, здобувач вищої освіти (магістр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ГОЛЕНЗОВСЬКА ГАЛИНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ДАМЗІН АНДРІЙ, здобувач вищої освіти (аспірант) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ДАНЧИШИНА ОЛЕНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ДЕРИВЕДМІДЬ МИХАЙЛО, здобувач вищої освіти (магістр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ДОЛИННА АННА, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ДОЛИННИЙ СЕРГІЙ, доктора філософії, доцент кафедри психології та соціальної

роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЗАЙЧУК ОЛЕКСАНДР, здобувач вищої освіти (бакалавр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЗАХАРЧУК ДІАНА, здобувач вищої освіти (бакалавр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЗБРОЖІК ІВАН, здобувач вищої освіти (магістр), ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ІВАНЦЮС АДОМАС, здобувач вищої освіти (магістр), ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ІВАНЮК ІВАН, здобувач вищої освіти (аспірант) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

КІСАР АНАСТАСІЯ, здобувачка вищої освіти (бакалавр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

КОШАЙ АДРІАНА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

КУДЛАНОВА АННА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЛЕВЧУК ДАВИД, здобувач вищої освіти (бакалавр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЛИЛАК ОЛЬГА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЛУКАШЕНКО ЮРІЙ, здобувач вищої освіти (аспірант) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЛЯЩ ЯРОСЛАВ, здобувач вищої освіти (аспірант) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

МАРКІВСЬКА

МАРКІВСЬКА ІРИНА, здобувачка вищої освіти (бакалавр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

НАУМОВА ОЛЬГА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

НЕВЕСЕЛЮК БОГДАНА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

НІКІФОРОВА СОФІЯ, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

НОВИЦЬКА ВАЛЕНТИНА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ОЛЕКСЮК ВАЛЕНТИНА, здобувачка вищої освіти (бакалавр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ПЕНЬКОВА СВІТЛАНА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ПОДОБА СВІТЛАНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені

Михайла Коцюбинського

ПОМАЗАН ТЕТЯНА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

РАЛОВЕЦЬ ДАРІЯ, здобувачка вищої освіти (бакалавр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

САМОЙЛЕНКО ОЛЕСЯ, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

СИНЮШКО НАТАЛІЯ, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

СМЕТАНЮК АНГЕЛІНА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

СМИРНОВА ЄЛИЗАВЕТА, здобувачка вищої освіти (бакалавр), ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

СТАДНИК МАРИНА, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

СТАДНИК МИКИТА, здобувач вищої освіти (магістр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ТКАЧЕНКО Ольга, здобувачка вищої освіти (магістрантка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЧОРНА БОГДАНА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ШЕВЧЕНКО ОЛЕКСАНДР, здобувач вищої освіти (магістр) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

Шевчук Христина, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ШКОЛЯР АНАСТАСІЯ, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ЯСКОВА ТАМІЛА, здобувачка вищої освіти (магістранка) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

Для нотаток:

[illegible]

Наукове видання
Підписано до друку 05.02.2026 р.

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Збірник наукових праць

УДК 159.9:158:37.03

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Випуск 16(І)

Редакційна колегія:

Прізвище, ім'я, по батькові	Науковий ступінь	Вчене звання	Посада і місце основної роботи
Паламарчук Ольга Миколаївна	д.психол.н.	проф.	зав. каф. психології та соціал. роботи
Візнюк Інесса Миколаївна	д.психол.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Лящ Оксана Павлівна	д.психол.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Чухрій Інна Володимирівна	д.психол.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Шахов Володимир Іванович	д.пед.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Безверхий Олег Станіславович	к.психол.н.	ст. викл.	ст. викл. каф. психології та соц. роботи
Габа Ірина Миколаївна	к.психол.н.	доц.	доц. каф. психології та соц. роботи
Герасименко Ірина Генадіївна	д.пед.н.	проф.	проф. каф. психології та соціал. роботи
Долинний Сергій Сергійович	д.ф. (PhD)	ст. викл.	ст. викл. каф. психології та соц. роботи
Коломієць Леся Ігорівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Комар Тетяна Олександрівна	к.психол.н.	доц.	проф. каф. психології та соц. роботи
Немаш Лілія Ігорівна		асист.	асист. каф. психології та соц. роботи
Подорожний Вадим Григорович	д.ф. (PhD)	ст. викл.	ст. викл. каф. психології та соц. роботи
Попова Олена Вікторівна	к.філософ.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Саранча Ірина Григорівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Фуштей Оксана Василівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Чорна Олена Миколаївна	к.психол.н.	доц.	доц. каф. психології та соц. роботи
Шульга Галина Борисівна	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи
Штифурак Володимир Сергійович	к.пед.н.	доц.	доцент каф. психології та соц. роботи

Відповідальна за випуск: І.М. Візнюк
Технічний редактор: С.С. Долинний