V ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ

з міжнародною участю

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Електронний збірник матеріалів

5 листопада 2025

УМАНЬ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С.КОСТЮКА
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ІМЕНІ ІВАНА БОБЕРСЬКОГО
ЛЬВІВСЬКИЙ МЕДИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ «МОНАДА»

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Електронний збірник матеріалів
V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю

(м. Умань, 5 листопада 2025р.)

УМАНЬ
2025

УДК 159.98:159.9.07(06)
Т33

Головний редактор:

Дудник О. А., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Редакційна колегія:

Вахоцька І. О., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Дудник О. А., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Якимчук І. П., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Відповідальна за випуск – Дудник О.А.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 4 від 13 листопада 2025 року)

Т33 Теорія та практика психокорекції особистості [Електронний ресурс] : електрон. зб. матер. V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжн. участю (м. Умань, 5 лист. 2025р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. психології ; [голов. ред.: Дудник О. А. ; редкол. : Вахоцька І. О., Дудник О. А., Якимчук І. П.]. – Умань, 2025. 472 с. – Режим доступу: https://fspo.udpu.edu.ua/kafedra-psykholohii/. – Назва з екрану.

До збірника увійшли матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «Теорія та практика психокорекції особистості», що відбулася на базі кафедри психології та науково-дослідної лабораторії «Вдосконалення майстерності практичного психолога» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини 5 листопада 2025 р.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за грамотність, автентичність цитат, достовірність фактів, точність статистичних даних, власних імен та стиль викладу несуть автори публікацій.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

УДК 159.98:159.9.07(06)

©Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2025

ЗМІСТ

Аброськіна Оксана Володимирівна
ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ У СЕРЕДНЬОМУ ВІЦІ ПІД ЧАС ВІЙНИ:
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ……..…..…..... 17

Андрусик Олена Олександрівна
Жашкевич Оксана Петрівна
ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА …….…… 21

Байда Світлана Петрівна
Біліченко Оксана Володимирівна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПОКРАЩЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ
УМОВ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В НУШ ……..……..…...… 24

Баландіна Діана Ігорівна
КОРЕКЦІЯ ТРУДНОЩІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ
АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП …….…… 26

Бесараб Анастасія Володимирівна
Дудник Оксана Андріївна
КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ ПІДХОДИ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ
ПРОКРАСТИНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ……...…….…….…. 29

Білясова Марина Сергіївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ …….…….…. 33

Богдан Ольга Вікторівна
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК
ПРЕДМЕТ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ ……..…..… 35

Бойко Леся Михайлівна
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ І КОНФЛІКТОСТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ ..……. 37

Бурдюг Надія Петрівна
КОРЕКЦІЙНО-ТРЕНІНГОВІ ПІДХОДИ ПІДВИЩЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ПЕДАГОГІВ …….…....…. 39

Ваганова Наталія Аркадіївна
ПСИХОЛОГІЧНЕ КОРЕГУВАННЯ ТВОРЧИХ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ У
ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ …….…..…… 41

Вахоцька Ірина Олександрівна
ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ОСОБИСТОСТІ …….……..…. 45

Вахоцька Ірина Олександрівна
Омельчук Олександра Георгіївна
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ….…..…. 49

Вдовиченко Олена Михайлівна
РОЛЬ КОМАНДИ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ «Я» У ДИТИНИ З ООП ……..……..……. 52

Вельгус Наталія Степанівна
ЕМОЦІЙНА НЕСТАБІЛЬНІСТЬ ТА АГРЕСИВНІСТЬ ЯК НАСЛІДОК БОЙОВОГО ДОСВІДУ……...……. 53

Видай Іванна Іванівна
ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПРИ ВИНИКНЕННІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ……..…….……...… 55

Видайко Марія Віталіївна
МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ КОНФЛІКТНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ……....… 57

Власенко Тетяна Вікторівна
ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ З ПРОЯВОМ ЛІДЕРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ…….……...… 59

Волобуєва Олена Федорівна
Редько Мар'яна Олегівна
ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ …….……..…… 61

Волошин Наталія Юріївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ..……..…… 64

Волошок Олена Вячеславівна
РОЛЬ УЯВИ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ …….…..…… 68

Волощук Оксана Геннадіївна
ВПЛИВ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ НА ПСИХІКУ ДИТИНИ …….….. 71

Гавриленко Віталій Сергійович
Діхтяренко Світлана Юріївна
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ…….……...…..…. 73

Ганніч Наталія Володимирівна
ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ..…….……...…… 76

Герасименко Оксана Вікторівна
Радзівіл Катерина Павлівна
НЕЙРОПЛАСТИЧНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ МЕДИТАЦІЇ: ВІД ПРОФІЛАКТИКИ КРИЗОВИХ СТАНІВ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ……..……...……...…... 79

Глотова Олена Іванівна
ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЙОГО КОРЕКЦІЇ…….…... 83

Голобоков Іван Вікторович
Блашкова Олена Миколаївна
ВІЙСЬКОВЕ КАПЕЛАНСТВО: ДУХОВНА ОПОРА ТА ДОПОМОГА ЗАХИСНИКАМ УКРАЇНИ ……..…….. 85

Гордійчук Ірина Вікторівна
ТРАВМУЮЧИЙ ВПЛИВ БУЛІНГУ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА ……...…… 88

Горенко Мар'яна Вячеславівна
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ГЕНДЕРНИХ БАР'ЄРІВ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ ……...…….…….. 91

Гресько Валентина Василівна
КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА АРТТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ …..……. 94

Григоренко Олександра Павлівна
Поліщук Олена Романівна
РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ТА РЕСУРСНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ЖІНОК У КРИЗОВИХ СТАНАХ ……..…...……..…… 96

Гриньова Наталя В'ячеславівна
Коцько Крістіна Русланівна
ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА РОДИНАМ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: МЕТОДИ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ …… 100

Грицак Марія Олександрівна
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …….……..……..… 104

Грицюк Лариса Валентинівна
ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ……..……..……..…… 109

Губніцький Владислав Віталійович
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ У ПОДОЛАННІ ТРИВОЖНОСТІ ……..…….. 112

Гутяр Тетяна Сергіївна
Блашкова Олена Миколаївна
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ……..…….……..…. 115

Данилевич Лариса Арсеніївна
Казимирська Віта Петрівна
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ ….. 118

Демченко Анастасія Володимирівна
ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА МОТИВАЦІЮ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ….. 121

Дерев'янко Євгенія Андріївна
ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХІКИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМИ ДЯТИЧНО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН …….…… 124

Деснова Ірина Сергіївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЕЗПЕЧНОГО ПОВОДЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …….……..…….. 126

Діхтяренко Світлана Юріївна
Підгорна Валентина Сергіївна
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД …. 130

Дмишко Олександра Степанівна
ЕТАПИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ……..……..…..……. 133

Домащук Наталія Михайлівна
ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ КАЗКОТЕРАПІЇ В СИСТЕМІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОЗНАКАМИ ПІДВИЩЕНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА АГРЕСІЇ …….. 137

Дудник Оксана Андріївна
Мангул Лариса Володимирівна
ПРОБЛЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ …… 141

Дудник Оксана Андріївна
Прокопчук Ольга Анатоліївна
ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД …….……... 145

Житніков Олександр Павлович
РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ФАХІВЦІВ ……. 149

Жмуд Марина Миколаївна
КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.. 151

Журочкіна Олена Василівна
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ …… 154

Золотухіна Наталія Іванівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ ДО АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ……. 155

Іванова Ольга Вікторівна
НАПРЯМИ ПРАФІЛАКТИКИ ТА ЗЦІЛЕННЯ В АРТ-ТЕРАПІЇ ……..…….. 158

Каліта Магдалена
Блущ Сильвія
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ: АДАПТАЦІЙНІ ПРОГРАМИ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СУПРОВІД …….. 160

Камінська Олена Володимирівна
Данилевич Лариса Арсеніївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ: ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ……. 162

Кацан Анна Володимирівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ……. 165

Квятковська Олена Анатоліївна
Данилевич Лариса Арсеніївна
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ …….. 166

Кириченко Юлія Олегівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У МОЛОДІ ТА ЇХ ПСИХОКОРЕЦІЯ …….. 169

Кравченко Анастасія Сергіївна
Гриньова Наталя В'ячеславівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИОСОБИСТОСТІ ТРИВОЖНОГО ПІДЛІТКА ……..…….. 173

Крижановська Ірина Юріївна
ЕМОЦІЙНІ СТАНИ, РЕАКЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛЮДИНИ ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ …… 175

Кузнєцова Катерина Олександрівна
КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ ВТРАТИ …… 178

Кукурудзяк Іван Васильович
Блашкова Олена Миколаївна
ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ …… 181

Кулик Ольга Георгівна
ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УМОВАХ ВІЙНИ …… 185

Курчаков Руслан Валерійович
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ …… 187

Кушнір Юрій Володимирович
СПЕЦИФІКА ТРИВАЛОГО ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДЛЯ РОЗРОБКИ КОНТЕКСТНО-ЗАЛЕЖНИХ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ПРОГРАМ ……... 190

Латиш Наталія Михайлівна
АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ……... 193

Легуцька Ірина Володимирівна
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У ПІДЛІТКІВ …… 198

Лисак Інна Олександрівна
Якимчук Ірина Павлівна
СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ …… 201

Лисинчук Людмила Ігорівна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП: МІЖОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС І ПРОФЕСІЙНА ДОПОМОГА …… 205

Лівандовська Інна Антонівна
ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …… 207

Лопушан Тетяна Володимирівна
ВИКОРИСТАННЯ ФЕМІНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ МЕТОДОМ БІБЛІОТЕРАПІЇ …….. 210

Лопушанська Марія Дмитрівна
ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПОКРАЩЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ ……... 213

Мажаренко Владислав Віталійович
ЕМОЦІЙНА ЗУМОВЛЕНІСТЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У СИТУАЦІЯХ ВИБОРУ …… 216

Макар Ліана Сергіївна
Вахоцька Ірина Олександрівна
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПЕРЕКОНАНЬ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ …… 218

Манчук Олександра Юріївна
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ …… 221

Маснюк Ігор Валерійович
Діхтяренко Світлана Юріївна
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ …… 225

Матійків Ірина Миколаївна
АВТОРСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ: РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ КЛІЄНТІВ І ФАХІВЦІВ …… 227

Медяновська Тетяна Павлівна
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОШУКУ СЕНСУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ …… 231

Мельниченко Богдан В'ячеславович
ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ……. 235

Мельниченко Євгенія Олександрівна
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ДИСКОМФОРТУ ЯК ЧИННИК ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ЖІНОК ПЕРІОДУ СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ …… 237

Миронюк Яніна Василівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ …… 241

Михальченко Юлія Олександрівна
ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ……... 243

Міркун Ірина Сергіївна
ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ САМОДОПОМОГИ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ .. 245

Міщенко Марина Сергіївна
КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ……. 247

Могилястий Владислав Вікторович
КОУЧИНГ З ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРІВ ЛОГІСТИЧНОІ ГАЛУЗІ ЯК ІНСТРУМЕТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕЦІЇ ……. 249

Моляко Валентин Олексійович
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ГРУПОВОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ …… 253

Мороз Людмила Іванівна
Сафін Олександр Джамільович
Тептюк Юлія Олександрівна
КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ І СТРАХІВ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ …….. 257

Морозова Наталія Миколаївна
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ……. 261

Мяснікова Аліна Валеріївна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ І ПРИЧИН АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ……..…….. 265

Назаревич Володимир Сергійович
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ УСТАНОВОК ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕРІОД ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ….. 267

Наумова Наталія Миколаївна
ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЖІНОК ТА ЇЇ ПСИХОКОРЕКЦІЯ ……..…….. 270

Недожура Ельвіра-Віра Владиславівна
КОРЕКЦІЯ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ- І МУЗИКОТЕРАПІЇ ……..…… 273

Неженець Валентина Вікторівна
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ …….…… 276

Немна Алла Олексіївна
Якимчук Ірина Павлівна
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ……..…… 278

Огер Анастасія Михайлівна
ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ СІМ'ЄЮ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ ……..…… 282

Оренчук Аліна Валеріївна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ …….…….. 284

Палатников Костянтин Володимирович
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ ……. 286

Панчук Руслан Васильович
РЕФЛЕКСІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК МІШЕНЬ ПСИХОКОРЕКЦІЇ: ВІД ДІАГНОСТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ …… 288

Перепелюк Тетяна Дмитрівна
ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В УМОВАХ КРИЗОВИХ СТАНІВ: ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД …….…….. 291

Плотніцька Олена Олександрівна
Вахоцька Ірина Олександрівна
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ ……..…….. 295

Полікарпов Дмитро
Каплун Наталія Анатоліївна
ПСИХОКОРЕКЦІЯ НЕЕФЕКТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ 298

Поліщук Олена Романівна
Грибанова Олена Володимирівна
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОПОШКОДЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ …….. 302

Поліщук Олена Романівна
Хижняк Ольга Миколаївна
ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН …… 305

Понедільченко Тетяна Миколаївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ …….……. 307

Пономарьова Юлія Сергіївна
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ДЕФІЦИТУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ …….…… 310

Портненко Катерина Сергіївна
РОЗВИТОК Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОІВ …….…… 314

Приймачук Остап
Сєрлєцка Анастасія
МОВНО-КУЛЬТУРНИЙ СУПРОВІД ЯК ЕЛЕМЕНТ ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З МІГРАНТАМИ …….…….. 317

Радзівіл Катерина Павлівна
Тараненко Світлана Іванівна
СИСТЕМНА СІМЕЙНА КРИЗА РОДИН ВЕТЕРАНІВ: ПРОБЛЕМИ РЕІНТЕГРАЦІЇ ТА ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ …….……. 319

Рибак Олег Дмитрович
КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ БОЙОВОГО СТРЕСУ …. 323

Рибалка Ярослава Іванівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ……. 327

Рибалко Сергій Вікторович
Якимчук Ірина Павлівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ ……. 330

Рудюк Анна Олександрівна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ КОМПУЛЬСИВНОЇ ПЕРЕВІРКИ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ТА ПІДВИЩЕННЯ УСВІДОМЛЕНОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ У МОЛОДІ ……. 333

Рудюк Ольга Олександрівна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ІНКЛЮЗИВНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ВИСОКИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ ….. 338

Ручка Ольга Олександрівна
ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ …….. 341

Савчук Сергій Олегович
ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ……. 343

Сегедюк Євгеній Миколайович
Радзівіл Катерина Павлівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ БОЙОВОГО СТРЕСУ ТА ЗАВДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З ПТСР ……. 345

Семененко Ірина Василівна
ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …… 348

Семенюк Олена Анатоліївна
Якимчук Борис Андрійович
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ВПЛИВОМ ВОЛОНТЕРСТВА …… 350

Сидорова Наталія Миколаївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ …… 353

Сливенко Ірина Роландівна
СУТНІСТЬ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ …….. 356

Совгира Руслана Петрівна
ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТРУДНОЩІВ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ …… 359

Солодяк Тетяна Юріївна
ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОКОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ …….. 361

Сотніченко Наталія Олександрівна
МАЙНДФУЛНЕС ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСУ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ……. 364

Стадник Богдана Юріївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА ……. 367

Сталовєрова Наталія Миколаївна
ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ …….. 370

Станішевська Вікторія Іванівна
РОЗВИТОК РЕЗИЛІЄНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІСЛЯ ТРАВМИ …… 374

Стешенко Наталія Дмитрівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ …….. 376

Суткова Ольга Володимирівна
ЕФЕКТИВНІСТЬ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЇ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ПЕРЕХОДУ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ …… 379

Талмазан Ірина Олегівна
КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ У СОЦІАЛЬНО-ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ОБМЕЖЕННЯМ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ……. 383

Татарова Анастасія Василівна
ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ……..... 387

Татарова Анна Василівна
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ …… 391

Тимошенко Елеонора Робертівна
Каплун Наталія Анатоліївна
ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я: ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ І ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ……..….. 395

Тімо Корч
ПРОФІЛАКТИКА НАДМІРНОГО СТРЕСУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ІНТЕГРОВАНІ ВТРУЧАННЯ З УПРАВЛІННЯ СТРЕСОМ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ……. 399

Ткач Максим Сергійович
РОЛЬ КЕРІВНИКА У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ВІЙНИ ……. 401

Третяк Тетяна Миколаївна
КАРУС ЯК ЗАСІБ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЖИТТЄВОВАЖЛИВИХ ЗАДАЧ В УМОВАХ ВІЙНИ ……. 403

Турчанікова Ольга Володимирівна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ УМАНСЬКОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ …….. 408

Холодна Ольга
Каліта Кшиштоф
ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ТРИВОЖНОСТІ У ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ ЯК ЧИННИК ЇХ УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ……... 410

Царьова Аліна Миколаївна
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ …… 413

Цибульська Юлія Геннадіївна
Якимчук Борис Андрійович
ПРИНЦИПИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ ……. 416

Частоколяна Валерія Миколаївна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ …….. 418

Чернега Ірина Вікторівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ……..… 421

Черненко Вікторія Анатоліївна
Поліщук Олена Романівна
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РІВНЯ ДОМАГАНЬ У СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ЯК ОСНОВА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ …. 424

Черній Анна Леонідівна
ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……..…… 425

Черняхович Михайло Михайлович
ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА ……..……. 427

Шевченко Тетяна Василівна
ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ …… 430

Шеленкова Наталія Леонідівна
Неженець Валентина Вікторівна
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ ……... 432

Шугайло Михайло Михайлович
Якимчук Борис Андрійович
ГУМОР ЯК КОПІНГ-СТРАТЕГІЯ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ……. 435

Яворська Ганна Юріївна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ВЗАЄМИН У ТРАНЗАКЦІЙНОМУ АНАЛІЗІ …… 438

Яворський Максим Васильович
ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІКУВАЛЬНОГО ПЛАНУ В ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПІЇ КЛІЄНТА (У КОНТЕКСТІ ТРАНЗАКЦІЙНОГО АНАЛІЗУ)…….. 441

Якимчук Борис Андрійович
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ОСІБ З ПТСР …… 444

Якимчук Ірина Павлівна
ОНЛАЙН-ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ КРИЗОВОЇ ДОПОМОГИ …….. 446

Янішевський Максим Олексійович
ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ОСІБ ІЗ ЗАЛЕЖНІСТЮ ВІД ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН …… 449

Янкова Таміла Миколаївна
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ …… 451

Ясинська Тетяна Петрівна
ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ……. 455

Ящук Мар'яна Валеріївна
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА …… 458

Гуз Аліна Валентинівна
РОЗРОБКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ «Я І ТИ – НАШ ВСЕСВІТ» ДЛЯ ПОДРУЖНІХ ПАР, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У КРИЗІ …… 460

Ковальова Катерина Костянтинівна
Діхтяренко Світлана Юріївна
ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗДО …… 463

Ковальова Наталія Василівна
ОСОБИСТІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ ОСОБИСТОСТІ …… 467

Аброськіна Оксана Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ПВНЗ «Європейський університет»
м. Київ, Україна
Науковий керівник: Бєлавіна Т.І.

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ У СЕРЕДНЬОМУ ВІЦІ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ

Актуальність дослідження. Сучасні соціальні, економічні й психологічні зміни в Україні, спричинені повномасштабною війною, суттєво вплинули на якість життя людей. Постійна небезпека, втрати, розлуки й невизначеність створюють хронічний стрес, який особливо гостро переживають люди середнього віку. Саме вони водночас забезпечують підтримку іншим і проходять власний етап переоцінки життєвих цінностей. Середній вік є періодом осмислення досягнень, пошуку сенсу та відповідей на питання про реалізацію особистісного потенціалу. У воєнних умовах ці внутрішні процеси набувають екзистенційного характеру: відчуття втрати стабільності й майбутнього спричинює підвищену тривожність, емоційне виснаження та зниження життєвого тонусу. Оскільки саме ця вікова група часто виступає опорою для родини й суспільства, її психологічна стійкість і життєва задоволеність набувають стратегічного значення для соціальної стабільності загалом.

Мета роботи – визначити психологічні чинники, що впливають на рівень життєвої задоволеності осіб середнього віку, та розробити інтегративну модель психологічної підтримки, яка поєднує глибинні, когнітивні та тілесно-орієнтовані підходи. Дослідження спрямоване на виявлення внутрішніх і зовнішніх детермінант задоволеності життям, а також на аналіз змін у смисложиттєвих орієнтаціях і тілесно-емоційній регуляції в умовах війни.

Методологію побудовано на поєднанні кількох наукових підходів, які дають змогу розглядати особистість цілісно – у когнітивному, емоційному, тілесному та смисловому вимірах.

- Психоаналітичний підхід (К. Г. Юнг, Н. Мак-Вільямс, Дж. Голліс) пояснює середній вік як період глибинної трансформації та інтеграції свідомих і несвідомих аспектів особистості, що визначають відчуття цілісності й сенсу.

- Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, А. Елліс) акцентує на ролі мислення у формуванні емоційного стану. Зміна деструктивних переконань і розвиток адаптивних когнітивних стратегій сприяють відновленню контролю та внутрішньої стабільності.
- Тілесно-орієнтований підхід (бодинаміка) (Л. Марчер, Е. Ярлнаєс) розглядає тіло як носій пам'яті емоційних переживань. Через усвідомлення тілесних реакцій і роботу з напругою відновлюється зв'язок між тілом, емоціями та свідомістю.
- Позитивна психологія (М. Селігман, Е. Дінер, К. Ріфф) підкреслює значення позитивних емоцій, сенсу та залученості як чинників життєстійкості. Концепція PERMA дозволяє розглядати задоволеність життям як результат розвитку внутрішніх ресурсів.

Інтеграція цих підходів дала змогу сформувати комплексну модель, у якій задоволеність життям розглядається як прояв узгодженої взаємодії когнітивних, емоційних, тілесних і смислових процесів.

Для досягнення поставленої мети було використано поєднання **кількісних і якісних методів**, що забезпечили комплексний аналіз досліджуваного феномену:

- Шкала задоволеності життям (SWLS) – для оцінки загального рівня суб'єктивного благополуччя;
- Методика смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) – для визначення глибинних ціннісних орієнтирів і відчуття сенсу;
- Напівструктуровані інтерв'ю – для виявлення індивідуального досвіду переживання війни, втрат, змін у житті;
- Аналіз метафоричних асоціативних карт (МАК) – як інструмент доступу до несвідомих емоційних процесів і візуалізації внутрішніх ресурсів.

Отримані результати свідчать, що рівень життєвої задоволеності тісно пов'язаний із наявністю внутрішніх смислів, відчуттям контролю над власним життям, тілесною присутністю та емоційною стабільністю.

Респонденти, які демонстрували високий рівень задоволеності, відзначали, що навіть у складних обставинах вони здатні знаходити сенс у щоденних діях, підтримувати емоційний контакт із близькими людьми та зберігати баланс між внутрішнім і зовнішнім світом. Ці люди частіше практикували тілесні або духовні практики, мали сформовану систему цінностей і спиралися на внутрішню опору, а не лише на зовнішні умови.

Водночас учасники з низьким рівнем задоволеності життям вказували на почуття хронічної тривоги, емоційного виснаження, відчуття безсилля й втрати

сенсу. Їхні когнітивні схеми часто були наповнені переконаннями типу: «Нічого не залежить від мене», «Моє життя зруйноване», «Майбутнє не має сенсу». Для цієї групи характерна також знижена тілесна чутливість, роз'єднання між емоційним і фізичним рівнями досвіду, що посилює відчуття «внутрішньої порожнечі».

Серед основних бар'єрів, що перешкоджають задоволеності життям, визначено:

- хронічна тривожність і постійне очікування загрози;
- емоційне вигорання, особливо у тих, хто виконує функції допомоги іншим;
- втрата життєвого сенсу й відчуття марності зусиль;
- соціальна ізоляція або зменшення кола спілкування через міграцію, втрати чи емоційне виснаження.

Водночас позитивними чинниками виявилися:

- наявність ціннісних орієнтирів і почуття життєвої місії;
- підтримка близьких людей, відчуття приналежності;
- активне залучення до соціально значущої діяльності (волонтерство, допомога іншим);
- здатність реалістично оцінювати події та віднаходити особистий сенс навіть у втраті.

Отримані результати підтверджують гіпотезу, що життєва задоволеність є результатом гармонійної інтеграції когнітивних, емоційних і тілесних процесів. Коли людина відновлює контакт зі своїми почуттями та тілом, усвідомлює власні думки й змінює деструктивні переконання, у неї формується відчуття внутрішньої опори, стабільності та сенсу, що безпосередньо підвищує якість життя.

Практична значущість дослідження. На основі отриманих даних розроблено інтегративну модель психологічної підтримки людей середнього віку, що поєднує техніки когнітивно-поведінкової терапії, тілесно-орієнтованої роботи та елементи аналітичного підходу.

У межах цієї моделі психологічна допомога будується за принципом «від тіла – через емоції – до сенсу». На першому етапі клієнт вчиться усвідомлювати тілесні реакції на стрес, відновлює дихальні й сенсомоторні зв'язки, що стабілізує емоційний стан. Далі робота переходить до когнітивного рівня – виявлення та трансформації деструктивних переконань, навчання навичкам самопідтримки та реалістичного мислення. Завершальний етап пов'язаний із

аналітичною інтеграцією – пошуком особистого сенсу, переосмисленням життєвих подій, формуванням нової життєвої позиції.

Така модель є гнучкою й адаптивною: вона може застосовуватись у груповому форматі, в індивідуальній терапії або в межах програм психопрофілактики для широких верств населення. Її особливість – опора на ресурси самої особистості та врахування реальних соціальних умов, у яких живе людина.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що інтегративний підхід у психологічній допомозі є ефективним у роботі з людьми середнього віку, оскільки враховує тілесні, когнітивні, емоційні та смисложиттєві аспекти їхнього функціонування. Він сприяє не лише зниженню тривожності чи емоційного виснаження, а й глибшому екзистенційному відновленню – поверненню сенсу, активізації внутрішніх ресурсів і відчуттю цілісності життя. У воєнних умовах підтримка життєвої задоволеності цієї вікової групи набуває особливого значення, адже від її психологічного благополуччя залежить здатність суспільства в цілому до відновлення та розвитку після пережитих втрат.

Список використаних джерел

1. Абрамов В. Уявлення про психологічне благополуччя у трьох хвилях когнітивно-поведінкової терапії / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія. 2023. Вип. 2 (18). С. 5-9.

2. Вартанова О. В. Особистісні чинники задоволення життям та їх вплив на прийняття рішень в умовах війни. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. 68.

3. Клюйко Л. В. Теоретико-методологічний аналіз феномену задоволеності якістю життя як умови розвитку професійної Я-концепції особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 32. С. 10-22.

4. Пахоль Б. Є. Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі та чинники. *Український психологічний журнал*. 2016. Вип. 1 (3). С. 80-98.

5. Титаренко Т. М. Психологічне благополуччя особистості: ресурси досягнення та шляхи збереження. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 32. С. 113-120.

6. Шевчук В. В. Еволюція наукових поглядів на поняття психологічного благополуччя. *Психологічний вісник УжНУ*. 2024. Вип. 2.

7. Bodynamic International. Ukrainian Veterans and the Somatic Revolution of Healing [Електронний ресурс]. 2023. URI: http://www.bodynamic.com/ukrainian-veterans-and-the-somatic-revolution-of-healing (дата звернення: 27.10.2025).

Андрусик Олена Олександрівна,
докторка філософії, старша викладачка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Жашкевич Оксана Петрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Вивчення психопрофілактики у контексті психологічного супроводу підлітків є актуальним завданням сучасної вікової та практичної психології, адже саме профілактична робота забезпечує гармонійний розвиток особистості й сприяє її успішній соціалізації.

Аналіз підліткового віку одна з найбільш дискусійних проблем вікової психології: терміни його початку і закінчення, психологічний зміст провідної діяльності, перелік новоутворень всі ці аспекти неоднозначно тлумачаться вітчизняними і зарубіжними психологами.

Підлітковий вік характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов’язану з пошуком свого місця в суспільстві: підліток починає інтенсивно рефлексувати на себе, на інших, на суспільство, інакше розставляються акценти. Сім’я, школа, однолітки набувають нових значень і смислів. Порівняння себе з дорослими і молодшими дітьми приводить підлітка до висновку, що він вже не дитина, а радше дорослий: він починає відчувати себе дорослим, прагне до визнання оточуючими його самостійності і значущості.

Е. Шпрангер також розглядав цей період як кризовий. Зміст кризи полягає у звільненні від дитячої незалежності. Ш. Бюлер акцентувала увагу на біологічному смислі пубертатного періоду, основні риси якого: підвищена

чутливість, дратівливість, неспокійний і легкозбудливий стан, фізична і душевна слабкість, капризи, незадоволеність собою. Закінчення негативної фази характеризується завершенням тілесного дозрівання.

Соціальна ситуація в підлітковому віці відрізняється не стільки за зовнішніми обставинами, скільки за внутрішніми причинами. Підліток продовжує жити в сім'ї, учитися в школі, він оточений переважно тими ж однолітками. Однак сама соціальна ситуація трансформується в його свідомості в абсолютно нові ціннісні орієнтації. Для підлітка відбуваються зрушення в шкалі цінностей. Все освітлюється проекцією рефлексії, насамперед, найближчі: дім, сім'я. Підліток, як правило, живе разом зі своєю сім'єю. Але саме зараз наступає пора оцінок близьких [1, с. 225–232].

Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні, активно набуває соціальний досвід, утверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін.

Основним чинником розвитку підлітка є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості [2, с.195].

Його потреба в самоствердженні настільки сильна, що задля визнання ровесниками підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам. Вона спонукає так званих важких підлітків до порушень норм і правил поведінки. Втратити авторитет в очах друзів, відчути посягання на свою честь і гідність є найбільшою трагедією для підлітка, що може призвести аж до суїциду (самогубства).

Суттєву критику дорослого підліток адекватно може сприйняти наодинці. Форми самоствердження підлітка можуть бути різноманітними. Найпростіша з них полягає у зовнішньому наслідуванні дорослих, їхніх шкідливих звичок, особливостей поведінки (куріння, вживання алкоголю, наркотиків, надмірне і без смаку використання косметики, носіння своєрідного одягу, послуговування нецензурною лексикою). Батьки та вчителі повинні активно боротися з цим, звертаючи увагу підлітків на позитивні зразки для наслідування (літературні

герої, історичні діячі, відомі особистості). Найважливіше, щоб і вони були для підлітків достойними зразками.

Позитивними формами самоствердження підлітків є заняття спортом, праця в сім'ї, школі, на виробництві, виконання суспільно корисних справ. Інтелектуальне самоствердження учнів відбувається в їхній навчальній і позанавчальній пізнавальній діяльності, реалізації пізнавальних потреб та інтересів. Підлітки із захопленням займаються дослідницькою діяльністю в навчально-наукових гуртках, їх приваблює участь у відкриттях [2, с. 204].

Велике значення в попередженні негативних наслідків дезадаптації молоді відіграють заходи психологічної просвіти та профілактики.

Одним із важливих завдань первинної психопрофілактики є заходи спрямовані на підвищення стійкості психіки до шкідливих впливів: правильне виховання дитини; профілактика дитячих інфекційних захворювань; профілактика психогеній; попередження асинхронії психічного розвитку, психічного інфантилізму, невротичних порушень.

Основним причинами зростання психогенних порушень в молоді, пов'язаними зі стресом та дезадаптацією є несприятливе соціально-економічне положення в країні, соціальна незахищеність та безробіття. Безпосередніми причинами граничних психічних порушень найчастіше бувають сімейні, соціальні, побутові та інші конфлікти.

Психопрофілактика граничних психічних порушень повинна полягати в усуненні ситуацій, здатних спричиняти психотравмуючий вплив на особистість. У зв'язку з цим актуальним є підвищення психологічної грамотності молоді, пропаганда здорового способу життя, надання психологічної допомоги психічно здоровим людям в складних ситуаціях, навчання їх методам психологічної саморегуляції, використання психокорекції. Таким чином можна стверджувати, що основним видами психопрофілактичної допомоги є: просвітницька робота, навчання загальнодоступним методам подолання стресових станів, відпрацювання навичок звільнення від негативних звичок, девіантних форм поведінки, зміна порушених міжособистісних відносин (сімейна, групова психотерапія), засвоєння прийомів саморегуляції (аутогенне тренування, методи релаксації, регулювання сну) [3,с.22–23].

Отже, психопрофілактика є невід'ємною складовою психологічного супроводу особистості підлітка, що сприяє гармонійному розвитку, адаптації до соціального середовища та формуванню зрілої, відповідальної, соціально активної особистості.

Список використаних джерел

1. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Вид. 2-е, стер. К.: Кондор, 2015. 469 с.

2. Савчин.М.В, Василенко Л.П. Вікова психологія : Навчальний посібник. Київ «Академвидав», 2006. 360 с.

3. Никоненко Ю. П. Основи психологічної просвіти та профілактики : навч.-метод. посібник. Київ, 2017. 192 с.

Байда Світлана Петрівна,
кандидат психол. наук,доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Біліченко Оксана Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПОКРАЩЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ УМОВ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В НУШ

Організація освітнього процесу в Новій українській школі (НУШ) передбачає інтеграцію емоційно-ціннісного компоненту в навчальну діяльність, особливо у молодших школярів. Це є важливим завданням, оскільки воно спрямоване на формування не лише предметних знань, а й наскрізних вмінь, розвиток самопізнання, самооцінки та суб'єктної активності дитини.

Першою психологічною умовою є створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища, де дитина почувається захищеною від зовнішнього контролю та страху помилок. Психолог та педагог мають прагнути виключити оцінні висловлювання, які можуть посилювати в дитині страх залишитися непоміченою або викликати внутрішній тиск.

Розглянемо ключові умови покращення емоційно-ціннісних аспектів у навчанні:

1. Формування безумовної підтримки та прийняття. Важливо давати дитині відчувати любов незалежно від шкільних успіхів. Це створює надійну внутрішню опору і знижує рівень тривожності, пов'язаної з оцінюванням.

2. Розвиток потенціалу симпатії та підтримки. Необхідно підтримувати дитину, коли вона робить хороший вчинок, що допомагає розвивати позитивні соціальні емоції, на противагу ненависті та страху.

3. Урахування індивідуального темпу. Емоційне благополуччя залежить від відчуття власної успішності. Необхідно ураховувати природні темпи дитини та її можливості, не змушуючи її прагнути читати «бажано швидше» за рахунок усвідомлення змісту.

4. Оптимізація навчального навантаження. Збереження мотивації та емоційної залученості вимагає обмеження часу занять. Рекомендовано обмежити час занять до півтори годин, але проводити їх з повною віддачею.

5. Ситуативна допомога. Допомога повинна здійснюватись у поточній ситуації, наприклад, при виконанні завдання додому, щоби максимально підтримувати мотивацію дитини та її суб'єктну позицію в навчальному процесі [2].

Розвиток емоційно-ціннісних аспектів також тісно пов'язаний із процесом пізнавальної діяльності. Наприклад, під час читання дитина має не лише правильно, виразно та швидко читати, але й устигати усвідомити зміст прочитаного, а також розуміти та переживати його. Це підкреслює необхідність інтеграції емоційного досвіду в процес засвоєння знань.

Зосередження на формуванні внутрішньої опори та суб'єктності стимулює мотивацію молодших школярів. Вони почувають себе позитивно, коли бачать, що їхні зусилля та внутрішній стан (а не лише зовнішня оцінка) призводять до покращення результатів у навчанні.

Співпраця з батьками грає важливу роль у створенні цих умов. Психолог, педагог і батьки повинні працювати в команді з метою кращого розуміння емоційних потреб молодшого школяра та забезпечення постійної любові та підтримки, незалежно від академічних успіхів. Взаємна підтримка та співпраця забезпечують більший успіх у формуванні здорової та вмотивованої особистості в умовах НУШ.

Організація навчання, що враховує психологічні умови покращення емоційно-ціннісних аспектів, вимагає індивідуального підходу, терпіння та уважності до потреб кожного учня, але може значно поліпшити якість їхнього життя та сприяти становленню здорової ідентичності та активної життєвої позиції.

Список використаних джерел

1. URL: https://osvita.ua/school/method/psychology/1727/

2. URL: https://naurok.com.ua/stattya-psihologo-pedagogichni-umovi-adaptaciynogo-periodu-navchannya-u-5-6-klasah-cherez-prizmu-koncepci-novo-ukra-nsko-shkoli-258151.html

Баландіна Діана Ігорівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гриньова Н.В.

КОРЕКЦІЯ ТРУДНОЩІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП

Соціально-психологічна адаптація є багатоплановим та динамічним процесом, який для дошкільників є ключовим етапом входження у соціальний світ. Теоретичні підходи (діяльнісний, когнітивний, гуманістичний) сходяться на тому, що адаптація – це результат двосторонньої, активної взаємодії індивіда та середовища, що веде до гармонізації. Для дошкільного віку, провідною діяльністю якого є гра, адаптація передбачає засвоєння соціальних норм, розвиток навичок спілкування та формування внутрішніх механізмів саморегуляції [2]. Проте, для дітей з особливими освітніми потребами цей процес ускладнюється первинними порушеннями, що можуть спричиняти вторинні дефекти, такі як соціальна некомпетентність, підвищена тривожність, агресія та обмеження комунікативної активності. Ці труднощі створюють ризик дезадаптації, яка перешкоджає гармонійному розвитку особистості та успішній соціалізації.

Вивченням проблеми соціально-психологічної адаптації дошкільників, особливо в контексті інклюзивної освіти, займалися такі українські вчені: Атаманчук Н., Борейко О., Бурсова С., Данілавічютє Е., Дудра О., Колупаєва А., Компанович М., Коргун Л., Короленко Ю., Корх В., Кравець А., Нестерова С., Панасенко Е., Петринич О., Плотнікова Ю., Погребняк В., Ремізова В., Супрун Г., Таранченко О., Татьянчикова І., Черних Л., Шевченко Ю. та інші.

Інклюзивна освіта є умовою успішної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в соціум. Інклюзія сприяє соціалізації дітей, оскільки вони мають можливість спілкуватися, взаємодіяти та отримувати соціальні навички від однолітків, відчуваючи себе прийнятими та інтегрованими. Діти з

порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі можуть спостерігати, слухати та наслідувати навички правильної вимови від своїх однолітків, отримуючи широкий спектр моделей мовлення. Умови успішної адаптації в інклюзії: безбар'єрне середовище для навчання та спілкування; сприятливе комунікативне середовище, яке допомагає дітям виражати свої думки та брати участь у спільній діяльності; стимулювати активну участь дітей з порушеннями мовлення в спільних заняттях та іграх, що підтримує їхню самооцінку та розвиває соціальні навички [2]. Основні шляхи, які сприяють соціально-психологічній адаптації дошкільників з порушеннями мовлення, представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Шляхи соціально-психологічної адаптації

Шлях стратегії	Опис та цільове призначення
Індивідуалізація / Диференційований підхід	Урахування індивідуальних потреб кожної дитини та розробка індивідуальної програми розвитку, що визначає освітньо-виховні та корекційні завдання.
Корекційна спрямованість фахівців	Забезпечення повноцінної інтеграції шляхом корекційного підходу. Включає визначення індивідуальної траєкторії розвитку та підбір засобів і методів логокорекційного впливу (наприклад, робота над артикуляцією, слухомовленнєвим сприйманням, словниковим запасом).
Включення різноманітних комунікаційних засобів	Адаптація навчального матеріалу з використанням різних комунікаційних засобів та методів, що впливають на розвиток мовленнєвих навичок.
Акцент на провідний вид діяльності	Використання різнотипних ігрових ситуацій (дидактичних, рухових, сюжетно-рольових) для відтворення соціальних ситуацій, взаємодії з однолітками, що сприяє соціальній адаптації.
Взаємодія з ровесниками (соціалізація)	Створення умов для спілкування, спільної гри та розв'язання проблем. У колективній діяльності діти вчаться робити компроміси, вирішувати конфлікти та сприймати почуття інших, стаючи більш адаптованими.

Сприяння самостійності	Розвиток навичок самостійності та незалежності шляхом формування соціальної ідентичності, вміння брати на себе соціальні ролі та активно залучатися до різних видів діяльності.
Розвиток емоційно-вольової сфери	Передбачає формування емоційної стійкості, регуляцію емоцій та вольових якостей. Мета – навчити дитину розпізнавати та виражати емоції, контролювати поведінку та розвивати соціальні навички через рольові ігри та вправи.
Компетентність оточення та взаємодія з батьками	Обізнаність оточення (батьків, вихователів, фахівців) про особливості розвитку дітей допомагає створити сприятливе середовище та забезпечити оптимальні умови. Батьки мають співпрацювати з фахівцями для розробки індивідуальних програм та отримувати поради щодо стимулювання мовленнєвого розвитку вдома.

Ключовими критеріями успішної адаптації дітей до дошкільного закладу є: позитивний емоційний стан, активна участь у різних видах діяльності, легкість у встановленні контактів з іншими дітьми та дорослими, а також відповідність режиму дня, відсутність проблем зі сном та апетитом. Ці ознаки свідчать про те, що дитина відчуває емоційний комфорт, безпеку та включеність у колектив [1].

Таким чином, соціально-психологічна адаптація є дієвим відношенням людини до світу з метою досягнення стабільності, що особливо важливо і ускладнено для дошкільників, які переживають соціальні та психологічні виклики, спричинені військовими діями.

Список використаних джерел

1. Главацька Т. Є. Дитячий садок. Що робити, якщо …? Ситуації, які можуть трапитись з дитиною у садку. 2-е видання. Харків: вид. група «Основа», 2023. 80 с.

2. Дріга Т. Г. Соціально-психологічний аспект адаптаційного процесу особистості. *Актуальні проблеми психології*, Т. 7., вип. 33. С. 143–152.

3. Панасенко Е. А., Ремізова В. М., Нестерова С. А. Адаптація і дезадаптація у дітей дошкільного віку: проблеми психодіагностики та психокорекції. «*Young Scientist*» № 10.1 (74.1) October, 2019. С. 5–8.

Бесараб Анастасія Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Дудник Оксана Андріївна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ ПІДХОДИ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах інформаційного перевантаження та зростаючих вимог до особистісної ефективності феномен прокрастинації набуває особливої актуальності. Прокрастинація розглядається як схильність до нераціонального відкладання виконання завдань, що супроводжується емоційним напруженням, самозвинуваченням та зниженням самооцінки. Вона часто є результатом когнітивних спотворень, страху невдачі, перфекціонізму або низького рівня саморегуляції. У статті представлено психокорекційні рекомендації щодо подолання прокрастинації з використанням когнітивно-поведінкових технік, орієнтованих на зміну мислення, поведінкову активацію та розвиток навичок самоменеджменту.

Прокрастинація – це багатовимірне психологічне явище, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Вона проявляється у свідомому відкладанні важливих завдань попри усвідомлення негативних наслідків. Науковці (П. Стіл, Дж. Феррарі) розглядають прокрастинацію як механізм психологічного уникнення, який зменшує короткочасний стрес, проте підсилює довготривалу тривогу та фрустрацію.

В українських дослідженнях (О. Бондарчук, Л. Карамушка, О.Кокун Л. Орбан-Лембрик) прокрастинація аналізується як прояв низької саморегуляції та невпевненості у власних можливостях. Зростання її поширеності пов’язане з цифровою залежністю, соціальними мережами, високим темпом життя та

надмірним потоком інформації. Саме тому психокорекційна робота з подолання прокрастинації є важливим напрямом практичної психології.

Доцільним є комплексне поєднання технік когнітивної, поведінкової та гештальт-терапії, що дозволяє працювати не лише з поведінковими проявами, але й із внутрішніми переконаннями, страхами та неадаптивними установками. Поведінкові техніки за своєю природою мають на меті активні дії, які спонукають «взяти і зробити», однак вагомими перешкодами є страхи, переконання та ірраціональні думки, які блокують та заважають діяльності. Саме тому застосування однієї психотерапії є неефективним, адже використання лише поведінкових стратегій без когнітивної корекції знижує успішність та результативність.

Когнітивно-поведінкові техніки включають когнітивну корекцію, а саме деструктивних думок та переконань, поступове занурення в тригерні ситуації та поведінкову активацію у вигляді виконання приємних дій, незважаючи на відсутність настрою. Також ці техніки зорієнтовані на управління емоціями та встановлення реалістичних цілей.

Ефективна робота з прокрастинацією має бути комплексною та спрямованою на глибинні психологічні механізми, що підтримують неадаптивні моделі поведінки. Ключовими психокорекційними напрямами є:

1. Когнітивна реструктуризація – заміна ірраціональних переконань («я маю зробити все ідеально», «я не впораюсь», «я не готовий») на раціональні, що базуються на прийнятті власної недосконалості й реалістичній оцінці можливостей.

2. Розвиток внутрішньої мотивації – формування внутрішнього сенсу діяльності замість зовнішнього тиску.

3. Розвиток саморегуляції та самодисципліни – навчання плануванню, постановці досяжних цілей, формуванню звички завершувати розпочате.

4. Розвиток емоційної компетентності – усвідомлення власних емоцій, зниження тривожності та перфекціоністичних установок.

Згідно з когнітивно-поведінковим підходом (А. Бек, Д. Мікенбаум), зміна мислення спричиняє зміну поведінки, тому ефективна психокорекція прокрастинації повинна охоплювати і когнітивний, і поведінковий рівні.

Когнітивно-поведінкові техніки подолання прокрастинації

1. Вправа «Сім запитань».

Це техніка саморефлексії, що допомагає клієнтові оцінити власні рішення з різних перспектив і виявити приховані страхи. Основні запитання («Що б я вибрав, якби не страх?», «Що найгірше може статися?», «Чого мене навчив

попередній досвід?» тощо) дозволяють зменшити тривогу, усвідомити ірраціональні переконання, розвинути впевненість у власних силах. Регулярне використання цієї вправи сприяє формуванню адаптивного стилю мислення.

2. Техніка Pomodoro (Ф. Чірілло).

Метод управління часом, спрямований на формування концентрації уваги та відчуття завершеності. Алгоритм включає визначення конкретного завдання, встановлення таймера на 25 хвилин активної роботи без перерв, п'ятихвилинну паузу, а після чотирьох «помідорів» – довшу перерву (15–30 хвилин). Така структура допомагає долати відчуття перевантаження і розвиває навички саморегуляції.

3. Техніка «Декатастрофізація».

Метод когнітивної терапії, що дозволяє знизити рівень тривоги через усвідомлення нереалістичності «катастрофічних» сценаріїв. Клієнт послідовно описує найгірший, найкращий і найбільш реалістичний варіант розвитку подій, оцінює їхню ймовірність і фіксує зниження рівня емоційної напруги. Така техніка сприяє виробленню гнучкості мислення та стресостійкості.

Серед психологічних рекомендацій щодо організації діяльності з метою підвищення ефективності діяльності та профілактики прокрастинації доцільно формувати навички самоменеджменту. До основних методів належать:

SMART-цілі.

Цей підхід дозволяє формулювати конкретні, вимірювані, досяжні, релевантні та обмежені в часі цілі. Правильно сформульована мета підвищує мотивацію, дозволяє структурувати діяльність і знижує рівень тривоги. Наприклад: «До кінця тижня я завершу підготовку презентації, присвятивши щодня 30 хвилин її доопрацюванню».

Матриця Ейзенхауера.

Застосовується для визначення пріоритетів. Поділ завдань на чотири категорії («важливе і термінове», «важливе, але не термінове», «термінове, але не важливе», «ні термінове, ні важливе») дозволяє клієнтові усвідомити, куди спрямовується основна частина енергії та часу. Ця техніка допомагає зменшити хаотичність дій і підвищити відчуття контролю над власним життям.

Таким чином, прокрастинація є не лише поведінковим проявом лінощів чи неорганізованості, а насамперед складним психологічним механізмом самозахисту, який потребує цілеспрямованої психокорекційної роботи. Ефективність подолання прокрастинації зростає за умови поєднання когнітивно-поведінкових технік, що орієнтовані на зміну мислення,

поведінкову активацію, розвиток навичок планування та усвідомлення особистісних цінностей.

Систематичне застосування вправ, таких як «Сім запитань», Pomodoro, «Декатастрофізація», SMART-цілі та Матриця Ейзенхауера, сприяє підвищенню рівня самодисципліни, розвитку внутрішньої мотивації та формуванню ефективних стратегій саморегуляції.

Отже, психокорекція прокрастинації є важливим напрямом сучасної практичної психології, оскільки вона спрямована не лише на підвищення результативності діяльності, а й на особистісне зростання, гармонізацію емоційного стану та відновлення цілісності «Я-образу» особистості.

Список використаних джерел

1. Артеменко І. Е. Формування навичок тайм-менеджменту у майбутнього соціального працівника в умовах вищого навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота: зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. Вип. 23. С. 138-142.

2. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Діагностика та профілактика перфекціонізму та прокрастинації в освітній практиці: психологічний практикум. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 41 с.

3. Лугова В.М., Луговий Б.В. Прокрастинація та шляхи її подолання. *Abstracts of XI International Scientific and Practical Conference*. Bilbao, Spain. 2023. Pp. 21-29.

4. Орбан-Лембрик Л. Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму. *Психологія і суспільство*. 2004. № 1. С. 71-82.

5. Ferrari J. R. Still procrastinating? : The no-regrets guide to getting it done. Hoboken, N.J. : Wiley, 2010. 237 p.

6. Pychyl T. A., Flett G.L. Procrastination and self-regulatory failure: an introduction to the special issue. Journal of Rational-Emotive & CognitiveBehavioral Therapy. 2012. № 30(4). P. 203–212.

7. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical revie. *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133, № 1. P. 65–94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65.

Білясова Марина Сергіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шулдик А.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасний освітній простір характеризується високим рівнем інформаційного навантаження, конкуренції, емоційного напруження та соціальної нестабільності, що створює сприятливі умови для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у здобувачів освіти. Для студентів періоду юності та ранньої дорослості внутрішні суперечності часто пов'язані з формуванням системи цінностей, професійного самовизначення, пошуком сенсу життя та гармонізації стосунків із собою. Актуальність проблеми зумовлюється тим, що неусвідомлені чи невирішені внутрішньоособистісні конфлікти знижують адаптаційні можливості, спричиняють емоційне виснаження, тривожність і дезорганізують навчальну діяльність.

Внутрішньоособистісний конфлікт визначається як стан внутрішньої боротьби між суперечливими мотивами, цінностями, установками чи ролями особистості (К. Левін, Л. Божович, А. Леонтьєв). Його сутність полягає у зіткненні протилежних тенденцій у психічному житті людини, що призводить до емоційної напруги та потребує внутрішньої перебудови.

Для здобувачів освіти характерними є наступні види внутрішньо особистісних конфліктів:

- мотиваційно-ціннісні, що виникають при зіткненні бажань і обов'язку, особистих цінностей і вимог навчального середовища;
- рольові конфлікти, зумовлені несумісністю ролей студента, друга, члена сім'ї, працівника тощо;
- самооцінні конфлікти, пов'язані з розбіжністю між рівнем домагань і реальними досягненнями;
- професійно-ідентичні, що виявляються у сумнівах щодо правильності обраної спеціальності, власної компетентності або перспектив самореалізації.

Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів здобувачів освіти зумовлені специфікою юнацького віку, який є періодом становлення

самосвідомості, пошуку власного «Я» та визначення життєвих орієнтирів. На цьому етапі особистість особливо чутлива до оцінки з боку значущих інших, виявляє схильність до максималізму, підвищеної емоційності, суперечливості у ціннісній сфері.

• До основних психологічних чинників виникнення внутрішніх конфліктів належать:

• недостатній рівень самоприйняття та емоційної зрілості;

• низька стресостійкість і неефективні копінг-стратегії;

• незрілість системи цінностей, невизначеність життєвих цілей;

• деформація самооцінки, перфекціонізм або залежність від зовнішніх оцінок;

• вплив соціальних очікувань і суперечливих вимог навчального середовища.

Водночас, внутрішньоособистісний конфлікт має подвійний характер: він може бути як деструктивним чинником, що дезорганізує діяльність, так і джерелом особистісного розвитку. У конструктивному аспекті конфлікт стимулює саморефлексію, переоцінку цінностей, усвідомлення власних потреб і потенціалу.

Психологічні умови конструктивного розв’язання внутрішніх конфліктів включають розвиток:

• рефлексивних здібностей – здатності усвідомлювати власні суперечності та причини емоційних станів;

• емоційного інтелекту – уміння розпізнавати й регулювати власні емоції;

• самоприйняття та позитивного самоставлення;

• набуття навичок психологічної саморегуляції (релаксація, майндфулнес, когнітивна реструктуризація);

• підтримки психологічно безпечного освітнього середовища, де студент може вільно висловлювати власну думку, отримувати емоційну підтримку й зворотний зв’язок.

Внутрішньоособистісні конфлікти здобувачів освіти є природним і закономірним елементом їх особистісного становлення. Їхні психологічні особливості проявляються у поєднанні високої емоційної напруги, когнітивної амбівалентності та ціннісної невизначеності. Конструктивне опрацювання таких конфліктів сприяє розвитку самосвідомості, формуванню стійкої «Я-концепції» та підвищенню психологічної адаптивності. Завдання психологічного супроводу освітнього процесу полягає у створенні умов для

безпечного переживання внутрішніх суперечностей, формування навичок саморефлексії та розвитку внутрішніх ресурсів особистості.

Список використаних джерел

1. Одінцова А.М. Психологічні особливості конфліктної особистості. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості : колективна монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 230–252.

2. Табаченко С. Міжособистісний конфлікт в освітньому середовищі як об’єкт наукового дослідження. *Психологічний журнал*. 2025. (14), С. 132–138.

3. Фурс О. Внутрішньоособистісні конфлікти здобувачів закладів професійної освіти та шляхи їх подолання. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. 33(3-4), С. 171–179.

Богдан Ольга Вікторівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ

Розвиток самоповаги у дошкільному віці є фундаментальною психологічною умовою для становлення повноцінної особистості та її гармонійного самообразу. Самоповага як складна емоційно-ціннісна структура є важливим показником успішності соціалізації дитини і виступає предметом цілеспрямованого психокорекційного впливу в системі дошкільної освіти.

Першим кроком у визначенні стратегії психокорекції є діагностика психологічних умов, які сприяють або гальмують розвиток самоповаги у дошкільника. Психологічні дослідження вказують, що в основі самоповаги лежать ситуативні переживання гордості [1].

Розглянемо ключові психологічні умови та шляхи корекційного впливу на розвиток самоповаги у дошкільників.

1. Розвиток рефлексії та самостійності. Для становлення самоповаги необхідно розвивати у дошкільному дитинстві рефлексію як здатність розглядати та оцінювати себе, аналізувати власні якості та результати своїх дій. Важливим показником прагнення до самовираження є самостійність дитини та її позитивне ставлення до процесу та результатів власної діяльності.

2. Якість спілкування зі значущими дорослими. Спілкування дитини з дорослим та однолітками вважається неодмінною умовою формування гармонійного самообразу. Психокорекційний вплив має бути спрямований на оптимізацію типу ціннісного ставлення до дитини та стилю керівництва її діяльністю з боку значущих дорослих. Дослідження встановлюють, що на розвиток самоповаги впливає емоційно-оцінне ставлення дорослих до дітей.

3. Формування внутрішнього джерела радості. Похвала є потужним механізмом: вона концентрує увагу дитини на ній самій і на певних її якостях, викликаючи при цьому приємні емоції. Дитина починає бачити джерело радості в самій собі, у своїх певних достоїнствах. На основі узагальнення власних переживань щодо себе у неї складається стійке емоційне самоставлення.

На основі аналізу психологічних умов та проявів дефіциту самоповаги розробляється індивідуальна чи групова психокорекційна програма. У роботі з дошкільниками найбільш ефективними є непрямі методи впливу, що ґрунтуються на ігровій діяльності.

Серед методів психокорекції, якими користується практичний психолог, виділяють:

- Ігротерапію (зокрема, дидактичні та рухливі ігри).
- Арттерапію – як сукупність методів психокорекції, що базуються на застосуванні різних видів мистецтв. Арттерапія є дієвим засобом корекції психоемоційних, поведінкових та інших розладів особистісного розвитку, стимулюючи психічні механізми (сублімації, проекції, ідентифікації).
- Психогімнастику [2].

Протягом психокорекційної роботи психолог постійно моніторить прогрес дитини, зокрема її реалістичність Я-образу та здатність демонструвати значущим іншим свої досягнення. Співпраця з батьками, які повинні усвідомити вплив свого стилю виховання на самоповагу дитини, є критично важливою для успіху корекції.

Психологічні умови розвитку самоповаги є ключовим предметом психокорекційного впливу, оскільки їх оптимізація забезпечує не лише

подолання вже наявних проблем у самоставленні, але й сприяє гармонійному становленню особистості дошкільника в цілому.

Список використаних джерел:

1. Байда С. Основні тенденції в дослідженні самоставлення дошкільників. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. № 11. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11_2021/1.pdf

2. Кононко О. Л. Гідність: феноменологія та психолого-педагогічні чинники виховання. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2022. № 3. С. 46–57. URL: https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/918/883

Бойко Леся Михайлівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С.П.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ І КОНФЛІКТОСТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ

Професійна діяльність психолога відноситься до соціономічних професій (типу «людина–людина»), що вимагає високого рівня емоційного інтелекту (ЕІ). ЕІ є важливим чинником у професійному та особистісному зростанні фахівця, а його розвиток є запорукою професіоналізму та психічного здоров'я. У цьому контексті, конфліктостійкість (здатність конструктивно вирішувати конфлікти та зберігати емоційну рівновагу) виступає необхідною складовою професійної компетентності [1].

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту та конфліктостійкості є ключовим предметом психокорекційного впливу в процесі фахової підготовки майбутніх психологів.

Теоретичні основи взаємозв'язку ЕІ та конфліктостійкості

Емоційний інтелект являє собою здатність до розуміння відмінностей між позитивними та негативними емоціями, а також між різними позитивними

емоціями, що допомагає налагоджувати конструктивний діалог та взаємини з оточуючими.

ЕІ психолога включає комплекс особистісних властивостей, які безпосередньо впливають на його конфліктостійкість та здатність до психокорекційної роботи:

- Фасилітативність та чуйність
- Конгруентність та урівноваженість
- Рефлексія та емпатія
- Толерантність [3].

Низький рівень розвитку цих компонентів ЕІ призводить до ризику емоційного вигорання (2.2) та зниження ефективності професійної діяльності. Тому психокорекція, спрямована на ЕІ, є превентивним заходом проти професійних деформацій.

Метою корекційних програм є підвищення рівня емоційної зрілості особистості та формування навичок самоконтролю і керування своїми емоціями. Програми психокорекції та розвитку емоційного інтелекту будуються на засадах інтерактивного навчання.

Основні напрямки психокорекційного впливу:

1. Розвиток емоційної самосвідомості та рефлексії:
   - Навчання розпізнаванню, усвідомленню та прийняттю власних емоцій.
   - Практичні вправи для самоаналізу тригерів («Ресурси та тригери») та виявлення когнітивних фільтрів.
   - Використання елементів гештальт-терапії для розвитку навичок усвідомлення та рефлексії, наприклад, через дослідження власних емоцій і почуттів у процесі розповідей про особистий досвід.
2. Формування навичок саморегуляції та управління емоціями:
   - Набуття навичок самостабілізації стану в стресовій ситуації.
   - Застосування технік Майндфулнес (усвідомленості) та вправ для розвитку позиції спостерігача.
   - Вправи на емоційну експресивність та прийняття власних емоцій.
3. Покращення емпатії та соціальної компетентності:
   - Розвиток вмінь розпізнавання емоцій інших (наприклад, вправа «Упізнай емоцію» за фотографіями).
   - Оволодіння навичками активного спілкування та створення атмосфери довіри.

- Навчання підтримці безумовного позитивного ставлення до висловлюваних клієнтом почуттів.

Ефективність психокорекції залежить від створення атмосфери довіри й умов для саморозкриття студентів. Комплексний розвиток ЕІ є необхідною умовою для формування у майбутніх психологів стійкості до конфліктів та емоційного навантаження, що є основою їхньої професійної дієвості.

Список використаних джерел:

1. Галян О. І., Галян І. М. Емоційний інтелект як складова конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 5. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2022/14.pdf

2. Лісун Н. А., Лавренчук К. С. Програма розвитку емоційного інтелекту методами гештальт-терапії. *Габітус*. 2020. № 13. С. 139-143. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/13_2020/part_2/25.pdf

3. Франко М. Soft Skills - програма розвитку емоційного інтелекту. *Психологічна студія СЕНС*. URL: https://www.sens.lviv.ua/program/soft-skills-programa-rozvytku-emotsijnogo-intelektu/

Бурдюг Надія Петрівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Міщенко М.С.

КОРЕКЦІЙНО-ТРЕНІНГОВІ ПІДХОДИ ПІДВИЩЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ПЕДАГОГІВ

У сучасному освітньому середовищі, що характеризується високим рівнем стресогенності, інформаційного навантаження та соціальних викликів, особливої актуальності набуває розвиток емоційної компетентності педагогів. Емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати, розуміти, регулювати власні емоції та емоції інших людей, що є основою ефективної міжособистісної взаємодії. Одним із ключових її компонентів є емпатія – здатність до

емоційного співпереживання, розуміння стану іншої людини без втрати власної ідентичності.

Науковці, зокрема Д. Гоулман, П. Саловея, К. Ізар, І. Матійків, підкреслюють, що емоційна компетентність є не лише особистісною якістю, а й професійною навичкою, яка піддається розвитку. У педагогічній діяльності вона виявляється через здатність до емоційної саморегуляції, емпатійного слухання, конструктивного вирішення конфліктів та підтримки психологічного клімату в колективі.

Корекційно-тренінгові програми спрямовані на розвиток емоційної сфери педагогів через активне залучення до інтерактивних форм роботи. Найбільш ефективними є такі методи:

- **Тренінги емоційної компетентності**, що включають вправи на усвідомлення емоцій, розвиток емоційного словника, техніки саморегуляції (дихальні практики, релаксація, візуалізація).
- **Емпатійні практики**, які формують навички активного слухання, розпізнавання емоцій за невербальними сигналами, розвиток толерантності до емоційної різноманітності.
- **Рольові ігри та психодрама**, що дозволяють моделювати складні педагогічні ситуації та відпрацьовувати стратегії емоційно грамотної поведінки.
- **Групова рефлексія**, яка сприяє усвідомленню власних емоційних реакцій, обміну досвідом і формуванню підтримувального середовища.

Впровадження корекційно-тренінгових програм у систему підвищення кваліфікації педагогів сприяє зниженню рівня емоційного вигорання, підвищенню професійної мотивації та якості освітнього процесу. Педагоги з високим рівнем емоційної компетентності здатні створювати безпечне, підтримувальне середовище для учнів, що є запорукою їхнього успішного розвитку.

Отже, корекційно-тренінгові підходи є ефективним інструментом розвитку емоційної компетентності та емпатії педагогів. Їх системне впровадження в освітню практику дозволяє не лише підвищити психологічну стійкість педагогів, а й покращити якість взаємодії в освітньому середовищі.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку адаптивних програм з урахуванням специфіки різних освітніх закладів та індивідуальних потреб педагогів.

Список використаних джерел

1. Гриньова Н., Данилевич Л. Розвиток емоційної стійкості майбутніх педагогів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 3(71). С. 176–183.
2. Забаровська С. М. Емоційна компетентність як чинник психологічного добробуту особистості: дис. … докт. філос. за спеціальністю 053 Психологія. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин, 2025. 232 с.
3. Корман М. М. Емоційна компетентність педагога як основа взаєморозуміння в учнівському колективі. *Сьомі Геретівські читання*: наукові статті, тези доповідей та інші матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 22 вересня 2023 року). Тернопіль: ТОКІППО, 2023. С. 149–152.

Ваганова Наталія Аркадіївна,
кандидат психол. наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОРЕГУВАННЯ ТВОРЧИХ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

В умовах сьогодення організація та створення інформаційно-освітнього простору повинно відбуватися з урахуванням безпекової ситуації за допомогою очної, дистанційної або змішаної форм роботи, звертаючи особливу увагу на психологічні аспекти щодо надання дітям необхідного педагогічного супроводу та психологічної підтримки.

Важливим показником якості освітнього процесу є створення безпечного, сучасного інформаційного простору – розвивального та орієнтованого на особистісний розвиток дитини задля реалізації її індивідуальної траєкторії розвитку – із застосуванням сучасних технологій, освітніх програм, предметно-ігрового обладнання. З урахуванням реалій сьогодення питання щодо створення безпечного освітнього середовища є пріоритетними і набувають принципово важливого значення задля забезпечення необхідних умов щодо навчання і

розвитку, повноцінної соціалізації дітей, налагодженню тісної комунікації всіх учасників освітнього процесу.

Сьогодні в існуючих умовах воєнного стану психологам, соціальним педагогам надзвичайно важливо володіти елементарними навичками самодопомоги та психологічної допомоги дітям у стані стресу, подолання тривожності, нападів панічної атаки тощо. Педагогу, психологу необхідно володіти елементарними засобами розслаблення дитини, зниження її нервового напруження, тривожного стану, а також вчасно вміти переспрямовувати увагу конкретної дитини, або групи дітей в будь-яких ситуаціях: важливо вміти зацікавити їх, налаштувати на позитивні явища, знайти способи відвернення уваги від негативу, або навпаки, залучити до колективних ігор чи індивідуальної роботи з метою покращення самопочуття, піднесення їхнього настрою тощо.

Створення безпечних умов перебування дітей у закладах освіти включає облаштування внутрішнього простору приміщень укриттів та облаштування групового простору для організації різних видів діяльності дітей. Освітнє середовище, в якому перебувають діти в нових соціальних умовах, має бути не лише безпечним, а й розвиваючим, інформативним, змістовним, цікавим, і стимулюючим їхній інтелектуально-емоційний, діяльнісно-поведінковий та ціннісний розвиток. Для цього бажано використовувати як синхронне, так і асинхронне навчання. Синхронне, коли відбуваються онлайн-заняття з дітьми, а асинхронне навчання – це процес, коли педагог записує відео заняття для самостійного опрацювання дітьми індивідуально чи разом з батьками.

В умовах запровадження дистанційної форми роботи з дітьми батьки мають стати помічниками та «партнерами» педагогів, тому важлива і необхідна перша робота саме з батьками, надання саме їм психолого-педагогічної підтримки, а вже потім здійснювати роботу з їхніми дітьми. Для дітей надзвичайно важливо відчувати безпеку, захист, повну емоційну присутність батьків, особливо під час тривог, у небезпечних надзвичайних ситуаціях. Батькам рекомендується співпрацювати з психологами, педагогічними працівниками, звертатися за порадами щодо питань виховання, розвитку дитини, пам’ятати, що спільне проведення вільного часу зі своїми дітьми, щоденне спілкування є запорукою їхнього успішного подальшого майбутнього. Так, наприклад, педагог, психолог консультує батьків дитини щодо того, як її розвивати, які психологічні особливості розвитку даного віку або як правильно надати елементарну психологічну допомогу дитині у стані стресу, як її заспокоїти, як впоратися з агресією чи істерикою тощо.

Ефективним засобом у роботі з дітьми є гра. Саме під час гри діти швидко у доступній формі оволодівають знаннями та уявленнями про оточуючий світ, вчаться використовувати їх на практиці і проявляють свою активність, творчість і самостійність. Ігрова компетентність одна із найважливіших соціальних компетентностей дітей, що формуються в дошкільному віці і є одним із провідних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку, яка передбачає емоційно насичену спонтанну активність, позитивну взаємодію в ігрових та рольових діях, реалізацію особистих інтересів та можливість застосування наявних і освоєння нових знань. Психологам та педагогам необхідно створити безпечні умови для повноцінної участі дітей у будь-яких видах ігор, як дитячих самодіяльних, з іграшками, так й ініційованих дорослими з метою навчання (дидактичні, конструктивно-будівельні, рухові, словесні, настільно-друковані), або з метою організації дозвілля, наприклад, ігри-естафети, драматизації, хороводи, обрядові, карнавальні ігри та інші.

У процесі гри відбувається розвиток пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини. Пізнавальні способи дій полягають в умінні дитини аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто вміння аналізувати предмети і явища за окремими ознаками, досліджувати об’єкти як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань в різних видах діяльності. Значна роль належить сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам’ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Ще Г. С. Костюк зазначав, що завдяки ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети: у грі формуються у дитини просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ.

Під час проведення творчих ігор дорослі долучаються до гри через другорядні ролі, не беручи при цьому на себе головну роль й надмірну ініціативу, а пропонують та заохочують дітей до нових сюжетних ліній, створюють безпечний процес партнерства, підтримки дитячих інтересів та ігрових дій. Необхідно також стимулювати та мотивувати спілкування дітей одне з одним, допомагати висловлюватися та коментувати свою діяльність та своїх однолітків. Психолог допомагає створити таку атмосферу, де всім комфортно, щоб ніщо не відволікало від процесу творчості, не розпитує дітей, що з ними відбувається чи що вони відчувають, а натомість створює умови, в яких запускаються механізми вільної самодіяльної творчої гри, з’являються ініціативність, креативність, самостійність та свобода вибору дитини.

Якщо говорити про дошкільний вік, то у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у дітей розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів та змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей та дорослих. У грі розвиваються усі психічні процеси дитини – мова, сприймання, мислення, уява, пам'ять, пізнавальні здібності, а також особистісна і мотиваційна сфери.

Наступним ефективним засобом забезпечення та підтримки психічного здоров'я дітей виступає метод арт-терапії. Цей метод є достатньо екологічним, тому що він підходить як дітям, так й дорослим з різними симптомами: страхами, тривогами, агресією тощо. Це психотерапевтичний метод, який дозволяє дитині за допомогою будь-якої творчої діяльності пережити свої страхи, внутрішні конфлікти, тривогу. Чим арт-терапія відрізняється від звичайних художніх занять, наприклад, від малювання? Так, на уроках малювання важливий певний результат, дитина виконує завдання, яке їй дає дорослий. Натомість в арт-терапії важливий сам процес, а не результат. З допомогою гри та творчості дитина проявляє те, що турбує її всередині: через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити тощо. Сам процес творчості сприяє та допомагає людині самостійно зцілитися, й вкрай важливо не втручатися у цей процес, щоб не порушити баланс, а натомість створити умови, в яких дитина чи дорослий можуть самостійно обрати творчий інструмент для самозцілення. Так, можна малювати, робити аплікації, танцювати, або створювати казки, вигадувати історії, ліпити з пластиліну чи глини, працювати з піском або з якимось іншим матеріалом. Тобто пропонується будь-яка творча діяльність, що допомагає дитині проявити та висловити свої емоції, переживання, тривоги. Головне, що зцілює сам процес, а не результат. З маленькими дітьми бажано, щоб приміщення, простір, в якому проводяться заняття, був один і той самий, а також однакова група психологів, педагогів чи волонтерів, які працюють з дітьми. Доречно мати різні творчі інструменти: олівці, фарби, фломастери, багато паперу, пластилін, природні матеріали тощо. Присутність психолога, його підтримка та зацікавленість у процесі творення допомагають дитині прожити якусь конфліктну внутрішню ситуацію, через творчість дитина проявляє те, що турбує її всередині.

Підсумовуючи, зазначимо, що у процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності, творчих здібностей та пізнавальних вмінь. Важливо також, щоб у вікових

групах для дітей були створені осередки за інтересами, зонування ігрового простору на гамірні й тихі зони, предметно-ігрове обладнання для ігор, занять, художньо-творчої діяльності, тобто сучасний універсальний дизайн оточуючого середовища, орієнтований на особистісний розвиток дитини, реалізацію її потенціалу, індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей.

Список використаних джерел

1. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742710.

Вахоцька Ірина Олександрівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням психологічного навантаження, інтенсифікацією комунікативних процесів, високими вимогами до емоційної культури особистості. Тому проблема розвитку емоційного інтелекту стає центральною як у психологічній теорії, так і в практиці освіти, виховання та психокорекції. Емоційний інтелект є ключовою детермінантою ефективності спілкування, професійного становлення, соціальної адаптації, психічного благополуччя.

У контексті гуманістичної парадигми розвитку особистості музична діяльність набуває особливого значення як засіб самопізнання, емоційної експресії та саморозвитку. Музика – універсальна мова емоцій, яка має потужний вплив на психіку людини, формує здатність до співпереживання, саморегуляції, гармонізації внутрішнього світу. З огляду на це, дослідження ролі музичної діяльності у розвитку емоційного інтелекту має як теоретичне, так і прикладне значення.

Поняття емоційного інтелекту (EI) вперше введено П. Саловей та Д. Майєром, які визначили його як здатність сприймати, розуміти, регулювати власні й чужі емоції, а також використовувати їх для покращення мислення та поведінки. Д. Гоулман у своїй популярній моделі виділив п’ять основних компонентів EI: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички.

Музична діяльність, з позиції психології творчості, є складним інтегративним процесом, у якому взаємодіють когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціальні аспекти. Як зазначає О. Лисенко (2020), музика є «психоемоційним кодом», здатним активізувати внутрішній досвід, сприяти усвідомленню почуттів, змінювати настрій, формувати емоційно-когнітивну гнучкість.

Важливою характеристикою музики є її емоційна багатошаровість – здатність передавати широкий спектр почуттів (від радості до тривоги, від ніжності до натхнення), що створює сприятливі умови для тренування емоційного розпізнавання і диференціації.

Музична діяльність передбачає активну участь емоційної сфери. Під час виконання або сприймання музики особистість переживає різноманітні емоційні стани, навчається розпізнавати тонкі відтінки емоцій, співпереживати музичним образам. Це сприяє розвитку таких компонентів емоційного інтелекту, як:

- емоційна усвідомленість – здатність розпізнавати власні емоції та їх причини;
- емоційна експресивність – уміння виражати почуття в соціально прийнятній формі;
- емоційна регуляція – контроль інтенсивності емоційних реакцій;
- емпатія – розуміння емоцій інших людей.

Музика виступає потужним стимулом до емпатійного відгуку. За словами М. Чепіги (2022), «музичне сприймання є актом емоційного резонансу між виконавцем і слухачем», у процесі якого формується здатність до співпереживання.

Дослідження показують, що систематичні заняття музикою сприяють формуванню емоційної стійкості, підвищують здатність до концентрації уваги, розвивають образне мислення. Наприклад, експериментальні роботи Л. Соколової (2021) засвідчили, що діти, які відвідують музичну школу понад 3

роки, мають вищий рівень емпатії та соціальної чутливості порівняно з ровесниками, не залученими до музичної діяльності.

Музика впливає на функціонування центральної нервової системи. Вона активізує лімбічну систему, що відповідає за обробку емоцій, і стимулює виділення дофаміну – нейромедіатора «задоволення». Це зумовлює покращення настрою, зниження рівня тривожності, гармонізацію психічного стану.

Ритмічні елементи музики впливають на соматичні процеси – серцебиття, дихання, тонус м'язів, створюючи ефект емоційної регуляції. У процесі колективного музикування виникає феномен емоційної синхронізації, що посилює групову згуртованість та співпереживання.

Важливим аспектом є використання музики у психокорекційній практиці. Музикотерапія – це система психотерапевтичних впливів, спрямованих на розвиток, корекцію або стабілізацію емоційного стану особистості за допомогою музики.

Розрізняють активні (виконання, імпровізація, ритмічні рухи) і рецептивні (прослуховування, аналіз музичних образів) форми музикотерапії. В обох випадках основним механізмом є емоційне проживання – процес усвідомленого переживання почуттів, що сприяє інтеграції емоційного досвіду.

З практичної точки зору, використання музичних вправ у роботі психолога дозволяє:

- розвивати навички розпізнавання власних емоцій;
- навчати конструктивним способам емоційного самовираження;
- формувати толерантність до фрустрації;
- знижувати рівень агресії та тривожності.

Особливо ефективними є методи, що поєднують музику з арт-терапевтичними техніками – наприклад, музично-візуальна імпровізація, «малювання під музику», створення музичних асоціативних карт.

Для особистості, що займається музикою професійно, емоційний інтелект є ключовою умовою творчої реалізації. Уміння керувати власним емоційним станом, підтримувати емоційний баланс, передавати почуття через звук забезпечує глибину виконання, сценічну впевненість і комунікативний вплив на слухача.

Як зазначає В. Кобилянська (2023), високий рівень емоційного інтелекту музиканта «дозволяє трансформувати емоційне переживання в художній образ, створюючи простір взаємодії між виконавцем і аудиторією». Таким чином,

розвиток ЕІ у музичній діяльності є не лише індивідуальною, а й професійною потребою.

Розвиток емоційного інтелекту через музичну діяльність може реалізовуватись у різних освітніх середовищах:

- у дошкільному віці – через музично-рухові ігри, спів, елементарне музикування;
- у молодшому шкільному віці – через інтеграцію музики в уроки емоційного розвитку;
- у підлітковому віці – через колективне виконання, проєктну діяльність, музичні групи підтримки.

У межах психологічного супроводу освітнього процесу музика може бути використана як інструмент розвитку емоційної грамотності, зниження тривожності, формування позитивного емоційного клімату.

Музична діяльність є універсальним засобом формування емоційного інтелекту, оскільки поєднує когнітивний, емоційний і комунікативний аспекти особистісного розвитку.

Залучення до музики сприяє розвитку емпатії, саморегуляції, позитивної самооцінки, знижує рівень емоційної напруги.

Музикотерапія й арт-музичні техніки можуть бути ефективними у психокорекційній роботі з різними віковими групами.

Розвиток емоційного інтелекту через музику є перспективним напрямом у психологічній освіті та практиці, що потребує подальшого наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ. Київ: Наш Формат, 2018. 480 с.

2. Кобилянська В. С. Емоційний інтелект у професійній діяльності музиканта. *Психологія творчості та мистецької освіти.* 2023. №1. С. 54-61.

3. Лисенко О. В. Психологічні механізми впливу музики на емоційну сферу людини. *Психологічні науки: зб. наук. праць.* 2020. №2. С. 45-53.

4. Соколова Л. В. Музика як засіб розвитку емоційного інтелекту дітей та молоді. *Вісник психології і педагогіки.* 2021. №5. С. 110-116.

5. Чепіга М. М. Музикотерапія в системі психокорекційної роботи з дітьми. *Наукові студії з психології.* 2022. №3. С. 89-97.

6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry.* 2004. Vol. 15 (3). P. 197-215.

Вахоцька Ірина Олександрівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Омельчук Олександра Георгіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Професійне суб'єктивне благополуччя особистості є важливим аспектом загального психологічного та соціального благополуччя і це впливає безпосередньо на ефективність діяльності, професійну мобільність, соціальну інтеграцію та загальну якість життя. Гармонійне поєднання індивідуальних потреб та можливостей в сфері професійної діяльності забезпечують соціально-психологічні чинники.

Результатом взаємодії соціально- психологічних чинників в професійній діяльності є гармонійне поєднання індивідуальних потреб і можливостей людини. Вони відображають стан задоволеності особистості своєю діяльністю і становищем у суспільстві. Розуміння та сприйняття професійних труднощів, вміння долати стресові ситуації на робочому місці, а також адекватна позитивна самооцінка і підтримка з боку колег – це все належить до складових частин професійного суб'єктивного благополуччя.

Проблема благополуччя має глибокі корені в історії філософської, соціологічної та психологічної думки. Кожна з наук по-своєму досліджує цей феномен, пов'язуючи його з різними аспектами життя, поведінки та розвитку особистості.

Проблему емоційного вигорання та професійного благополуччя вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, зокрема К. Маслач, С. Джексон, а серед українських дослідників – Л. Карамушка, Н. Пов'якель, О. Бондарчук, Т. Титаренко, С. Максименко, І. Вачков, Л. Шевченко. Їхні праці стали підґрунтям для сучасного розуміння феномену емоційного виснаження та пошуку ефективних психокорекційних стратегій його подолання.

Термін *«емоційне вигорання»* уперше запропонував Г. Фройденбергер у 1974 році для позначення стану виснаження, який виникає внаслідок тривалого

емоційного перевантаження у сфері міжособистісної взаємодії [7]. Згодом К. Маслач розробила тривимірну модель синдрому, до складу якої входять емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень. Ця концепція стала базовою у світовій психологічній практиці [6].

Проблема благополуччя має глибокі корені в історії філософської, соціологічної та психологічної думки. Кожна з наук по-своєму досліджує цей феномен, пов'язуючи його з різними аспектами життя, поведінки та розвитку особистості.

Емоційне виснаження проявляється у відчутті спустошеності, хронічної втоми, зниженні енергетичного потенціалу. Деперсоналізація характеризується емоційною відчуженістю, цинізмом, негативним ставленням до колег чи клієнтів. Редукція особистих досягнень виявляється у зниженні самооцінки, почутті неефективності та професійної неспроможності.

На думку вітчизняних дослідників (Л. Карамушка, О. Бондарчук, Н. Пов'якель), синдром емоційного вигорання розвивається поступово та має стадійний характер. Л. Карамушка виокремлює етапи формування вигорання, що охоплюють наростання напруження, опір стресу й фазу виснаження, які супроводжуються психоемоційними та поведінковими змінами [2].

Емоційне вигорання має не лише психологічні, а й соматичні наслідки. Воно може проявлятися у порушеннях сну, головних болях, зниженні імунітету, підвищеній тривожності та дратівливості. На рівні міжособистісних стосунків – у конфліктах, відчуженні, емоційній байдужості, уникненні контактів.

Важливо зазначити, що розвиток вигорання зумовлюється не лише зовнішніми чинниками (перевантаження, конфлікти, організаційна напруга), а й внутрішніми – типом темпераменту, рівнем емоційної стабільності, самооцінкою, життєвими цінностями. Люди з високим рівнем емпатії, відповідальності та схильністю до перфекціонізму частіше зазнають ризику емоційного виснаження:

1. Психокорекція синдрому емоційного вигорання передбачає комплексний підхід, що поєднує психологічні, поведінкові та емоційно-регуляційні методи. До ефективних напрямів належать: Психоедукація – формування у людини розуміння природи вигорання, його причин і механізмів.
2. Розвиток емоційного інтелекту – здатності усвідомлювати, виражати та регулювати власні емоції [4].
3. Техніки релаксації та саморегуляції (дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, медитація).

4. Арт-терапевтичні методи, що сприяють відновленню емоційного ресурсу через творчу діяльність [3, 5].

5. Робота з цінностями та мотивацією, спрямована на переосмислення життєвих пріоритетів і підвищення внутрішньої гармонії.

Сучасні дослідження (Л. Карамушка, О. Бондарчук, Л. Шевченко) доводять ефективність програм профілактики емоційного вигорання, які поєднують групові тренінги, психотерапевтичну підтримку та саморефлексію. Психологічна допомога має бути спрямована не лише на усунення симптомів, а й на розвиток особистісної стійкості до стресу, уміння зберігати баланс між професійними обов'язками й особистим життям.

Емоційне вигорання є складним багатовимірним феноменом, що поєднує психологічні, емоційні та соціальні аспекти. Його формування зумовлене як зовнішніми, так і внутрішніми факторами, що взаємодіють між собою. Усвідомлення цього явища, своєчасна діагностика та впровадження психокорекційних технологій дозволяють попередити розвиток хронічного виснаження, відновити емоційний баланс і підвищити якість життя особистості.

Розробка ефективних психокорекційних програм емоційного вигорання є актуальним завданням сучасної психології, адже саме від психічного благополуччя людини залежить її професійна продуктивність, міжособистісна гармонія та здатність до самореалізації.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Психологічні механізми розвитку професійного вигорання вчителів. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016.

2. Карамушка Л. М. Психологія професійного вигорання педагогічних працівників. Київ: Логос, 2012.

3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: КМ Академія, 2006.

4. Пов'якель Н. І. Емоційна компетентність особистості: структура, розвиток, діагностика. Київ: Центр навчальної літератури, 2019.

5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003.

6. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior,* 1981, 2(2), 99–113.

7. Freudenberger H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1974, 30(1), 159–165.

Вдовиченко Олена Михайлівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Міщенко М.С.

РОЛЬ КОМАНДИ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ «Я» У ДИТИНИ З ООП

Формування позитивного образу «Я» є ключовим чинником психоемоційного розвитку дитини, особливо в умовах освітньої інклюзії. Діти з ООП часто стикаються з труднощами у сприйнятті себе, що може призводити до заниженої самооцінки, тривожності та соціальної ізоляції. У цьому контексті важливу роль відіграє команда фахівців, яка забезпечує комплексну підтримку та створює умови для розвитку позитивного ставлення дитини до себе.

Образ «Я» формується під впливом соціального середовища, досвіду взаємодії та емоційної оцінки себе. Згідно з дослідженнями Л. Виготського, К. Роджерса, І. Беха, саме соціальна підтримка та прийняття є основою для формування позитивної самооцінки. У випадку дітей з ООП, цей процес потребує особливої уваги, чутливості та професійної взаємодії.

Команда, що працює з дитиною з ООП, зазвичай включає: вчителя – організатора навчального процесу; асистента вчителя – посередника між дитиною та освітнім середовищем; психолога – фахівця з емоційної підтримки та корекції поведінки; батьків – джерело стабільності та мотивації; соціального педагога або логопеда – залежно від потреб дитини.

Координація дій цієї команди дозволяє: створити безпечне середовище для самовираження; забезпечити емоційну підтримку та прийняття; формувати позитивні соціальні ролі; адаптувати навчальні завдання до індивідуальних можливостей; розвивати навички самостійності та відповідальності.

Позитивний образ «Я» формується через: успішний досвід – виконання завдань, що відповідають рівню розвитку; позитивне підкріплення – схвалення, підтримка, визнання з боку дорослих; емпатійну взаємодію – розуміння емоцій та потреб дитини.

Для ефективної роботи команди важливо:

- проводити регулярні зустрічі для обміну інформацією;
- узгоджувати індивідуальну програму розвитку дитини;
- забезпечувати емоційну підтримку не лише дитині, а й батькам;

- використовувати методи позитивної психотерапії, арт-терапії, ігрової терапії;
- формувати культуру прийняття та толерантності в класному колективі.

Отже, командна взаємодія є критично важливою для формування позитивного образу «Я» у дитини з ООП. Вона забезпечує цілісну підтримку, сприяє розвитку впевненості, емоційної стабільності та соціальної включеності. Ефективна командна робота дозволяє дитині не лише адаптуватися до освітнього середовища, а й розкрити свій потенціал у безпечному та підтримувальному просторі.

Список використаних джерел

1. Білецька І., Коган О., Набоченко О., Новосад В., Юрченко Л. Рекомендації щодо роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти. ЮНІСЕФ, 2024. 32 с. URL: https://surl.li/wvuuwp

2. Боярчук А. Сучасні погляди на проблему психологічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 1(24). С. 33–48.

Вельгус Наталія Степанівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Міщенко М.С.

ЕМОЦІЙНА НЕСТАБІЛЬНІСТЬ ТА АГРЕСИВНІСТЬ ЯК НАСЛІДОК БОЙОВОГО ДОСВІДУ

Участь у бойових діях є одним із найпотужніших стресогенних чинників, що впливає на психіку людини. Військовослужбовці, які пройшли через збройні конфлікти, часто стикаються з емоційною нестабільністю, підвищеною тривожністю, агресивністю та труднощами у соціальній адаптації. Ці прояви можуть бути симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР), який є поширеним наслідком бойового досвіду.

Бойовий стрес викликає глибокі зміни у функціонуванні нервової системи. Під впливом загрозливих для життя ситуацій активізується симпатична нервова система, що призводить до хронічного напруження, порушення сну, емоційної збудливості та зниження здатності до саморегуляції. У багатьох випадках це супроводжується емоційними спалахами, дратівливістю, імпульсивністю та агресивною поведінкою.

Проблему психологічних наслідків бойового досвіду активно досліджували як українські, так і зарубіжні науковці: О. Чабан, О. Скрипник, І. Козловський аналізували особливості ПТСР у військовослужбовців, які повернулися із зони бойових дій; Н. Паніна вивчала соціально-психологічні аспекти адаптації ветеранів. Зарубіжні дослідники, зокрема Brewin C.R., Hoge C.W., Yehuda R., досліджували нейробіологічні механізми ПТСР, вплив бойового стресу на емоційну регуляцію та агресивну поведінку. Gross J.J. та Davidson R.J. розглядали емоційну нестабільність як наслідок порушення роботи лімбічної системи та дефіциту когнітивного контролю.

Агресія у ветеранів бойових дій часто має характер захисної реакції на внутрішню тривогу, страх або почуття безпорадності. Вона може проявлятися у вигляді вербальної конфліктності, фізичної агресії або соціального відчуження. За даними досліджень, агресивність пов’язана не лише з пережитими травмами, а й з труднощами у поверненні до мирного життя, відсутністю підтримки та нерозумінням з боку оточення.

ПТСР, депресія, тривожні розлади, емоційне вигорання – це лише частина спектра психологічних порушень, які можуть виникати після участі у бойових діях. Втрата сенсу життя, зниження самооцінки, труднощі у побудові стосунків – усе це ускладнює процес реінтеграції ветеранів у суспільство.

Для зниження рівня емоційної нестабільності та агресії необхідна комплексна система психологічної допомоги, яка включає:

- ранню діагностику психоемоційних порушень;
- індивідуальну та групову психотерапію;
- програми соціальної адаптації;
- залучення сім’ї та громади до процесу реабілітації;
- навчання навичкам саморегуляції та управління емоціями.

Отже, емоційна нестабільність та агресивність є типовими наслідками бойового досвіду, які потребують системного підходу до діагностики, лікування та реабілітації. Визнання цих проявів як частини психологічної травми дозволяє формувати більш ефективні стратегії підтримки військовослужбовців та ветеранів, сприяючи їхній інтеграції в мирне життя.

Список використаних джерел

Пузирьов Є. В., Ізвєков В. В. Бойовий стрес та його наслідки для військовослужбовців. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2023. Т.34 (73), № 1. С. 203–209.

Видай Іванна Іванівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гуртовенко Н.В.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПРИ ВИНИКНЕННІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

У сучасному суспільстві, яке характеризується високим рівнем соціальної напруженості, зростанням кількості міжособистісних і групових конфліктів, розвиток конфліктологічної компетентності стає невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців соціономічних професій. Психологи, соціальні працівники, педагоги та інші представники цієї сфери часто стикаються з ситуаціями, де ефективне вирішення конфліктів є визначальним для їхньої професійної діяльності. Невміння працювати з конфліктами може призводити до зниження якості роботи, втрати довіри клієнтів і навіть емоційного вигорання [2].

На думку Б. І. Хасана, конфліктна компетентність – це «вміння розібратися, наскільки точно в конфлікті представлені саме ті протиріччя, які в цьому процесі можуть і повинні бути вирішені», «вміння утримувати протиріччя в продуктивній конфліктній формі, що сприяє його вирішенню [1, с. 59].

Необхідною педагогічною умовою є організація спілкування здобувачів із суб'єктами взаємодії в процесі вирішення конфліктів. Продуктивність вирішення конфліктів залежить від спілкування між опонентами, а характер спілкування визначається стилем взаємодії. Гуманістичне спілкування базується на діалозі. Спілкування через діалог розглядається як умова реалізації

суб’єкт-суб’єктних відносин. Воно передбачає спільний пошук спільних позицій; взаємну доповнюваність позицій учасників спілкування, співвіднесення яких і є метою діалогу; розуміння точок зору партнера, прояв толерантності у ставленні до опонента, шанобливе ставлення до іншої думки. Виявляти толерантність – це означає визнавати те, що люди різняться за інтересами, поведінкою і цінностями, тобто мають свою індивідуальність. Прояв здобувачами толерантності сприятиме встановленню доброзичливої атмосфери, можливості продуктивного вирішення конфліктів між партнерами конфліктної взаємодії, гармонізації відносин між ними. В організації спілкування студентів з партнерами конфліктної взаємодії необхідно, щоб акцент робився на формуванні емпатії. В цілому конструктивне спілкування у процесі вирішення конфліктів сприяє формуванню емпатії, рефлексії та самооцінки.

Розвиток конфліктної компетентності – це складний процес, який вимагає великої підготовки в цьому питанні. Для того щоб сформувати у здобувачів конфліктну компетентність, потрібно докласти якомога більше зусиль.

Однак набагато частіше завершення конфлікту стає можливим досягти тільки за допомогою спеціальних зусиль, спрямованих на його вирішення. Такі зусилля можуть вимагати чималого мистецтва і великої винахідливості. Педагог повинен докласти всіх можливих зусиль, щоб вирішити конфлікт і за допомогою перерахованих вище методів і прийомів сформувати у здобувачів освіти конфліктну компетентність.

Формуючи конфліктну компетентність, фахівці повинні враховувати вікові та індивідуальні особливості здобувачів. Педагоги можуть виступати медіаторами при вирішенні конфліктів серед здобувачів.

Список використаних джерел

1. Власенко І. А. Психологічні практики розвитку конфліктологічної компетентності особистості. *Габітус.* Вип. 26(2021). С. 58–64.

2. Міхєєва Л., Фудощук А. Конфліктологічна компетентність як ключовий аспект професійної підготовки фахівців соціономічних професій. *Psychology Travelogs.* Вип. №4 (2024). С. 35–45.

Видайко Марія Віталіївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Ольховецький С.М.

МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ КОНФЛІКТНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Корекція конфліктності підлітків передбачає комплексний підхід та включає в себе розвиток компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та особистісний, розвиток яких відбувається за допомогою методів когнітивно-поведінкової терапії та арт-терапії.

Когнітивно-поведінкова терапія – це різновид психокорекційної та психотерапевтичної допомоги, який зосереджується на тому, як переконання, ставлення та думки впливають на емоції та поведінку людини, і допомагає їй засвоїти необхідні навички для вирішення різноманітних проблем.

Серед способів психокорекції конфліктності виділяється соціально-психологічний тренінг (СПТ). Дослідження, які проводилися А.В. Дев'ятков, А.В. Лісовик, А.Е. Барановим, І.А. Гончаровим, Л.А. Петровською, Ю.М. Ємельяновим, доводять, що СПТ може застосовуватися для корекції поведінки конфліктної особистості в колективі та для розвитку вміння ефективно взаємодіяти в конфлікті, профілактувати його та ефективно вирішувати, володіючи відповідними знаннями та вміннями.

При цьому СПТ включає в себе застосування методик: групову дискусію, рольові та ділові ігри, «мозкових штурмів», «акваріумів», зворотного зв'язку, рефлексії.

Групова дискусія як метод СПТ використовується для обговорення, яке зводиться до прийняття спільного рішення. У дискусійному полілозі відбувається зіставлення думок з актуальної проблеми міжособистісних конфліктів. Цінність даного способу полягає в принципі зворотного зв'язку і майстерності організатора дискусії, де кожен учасник отримує можливість бачити відмінності, в характері й поведінці особистостей, сприйнятті, поясненні одних і тих же спірних ситуацій в колективі.

Серед методик СПТ найбільше застосування отримав діловий метод і методика рольової гри. У рольовій грі особлива роль приділяється відпрацюванню взаємодії учасників в конфліктній ситуації. Набагато менше

приділяється увага аналітиці міжособистісних взаємин, причин, мотивів поведінки людей, які знаходяться в конфлікті один з одним. На думку дослідників, основна увага тут робиться на інструментальний аспект навчання (Ю.М. Ємельянов). У рольових іграх предметом дослідження є закономірності спілкування в колективі, яке розглядається з комунікативної, перцептивної, і інтерактивної позицій.

Рольові ігри відносяться до розряду групових дискусій, «але в особах, де всім учасникам пропонують побути в ролі, згідно з його уявленнями про характер поведінки конкретного учасника конфлікту, а також кілька ситуацій, які пропонують розіграти за ролями. Інші учасники СПТ, оцінюють ситуацію і поведінку героїв як глядачі-експерти, які аналізують, чия поведінка було більш правильною.

Метод «мозкового штурму» заохочує учасників до вільного висловлювання думок та створення нових ідей, дає можливість швидко накопичити велику кількість поглядів та думок, відповідно до зазначеної проблеми чи теми. Даний метод складається з двох етапів, під час першого відбувається висловлювання ідей учасниками, на другому ці ідеї оцінюються. Ефективним «мозковий штурм» вважають через можливість створення у групі більш якісних та нестандартних ідей, які значно складніше створити під час індивідуальної роботи.

Метод «акваріума» полягає в тому, що в рольовій грі приймають участь лише невелика кількість учасників, всі інші стають спостерігачами розігруваної ситуації, тобто певна кількість осіб виступає в ролі тих, хто безпосередньо «проживає» ситуацію, інші «співпереживають» й намагаються збоку аналізувати ситуацію. Всій групі необхідно створити два кола, учасники, які виконують завдання, знаходяться в центрі кола й є у «акваріумі» тим місцем, де рибки збираються для спілкування, стінками акваріуму є зовнішнє коло, його створюють спостерігачі. Після проведення рольової гри проходить обговорення діяльності кожної малої групи.

Зворотній зв’язок та рефлексія. Ведучий може ставити запитання на початку вправи задля того, щоб зрозуміти, наскільки учасники розуміють висвітлену тему й чи налаштовані вони на сприйняття нової інформації та ідей. Наприкінці вправи запитання задаються для того, щоб зрозуміти ступінь розуміння та засвоєння матеріалу учасниками. Ведучий повинен активно використовувати засоби позитивного підкріплення: позитивну оцінку висловлювань учасників, похвалу, підбадьорювання.

Список використаних джерел

1. Заг. психологія: навч. : посібник 3-14 / О. Скрипченко, та ін. К.: «А.П.Н.», 1999. 463с.

2. Казанкова О.В. Дослідження впливу тривожності на інтелектуальну діяльність дітей. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. Т9. С.165-169.

Власенко Тетяна Вікторівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гуртовенко Н.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ З ПРОЯВОМ ЛІДЕРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Особливої уваги вимагає вивчення лідерства у осіб раннього юнацького віку, адже саме в цьому віці складаються основні риси світогляду, закладаються основи соціальної поведінки, здійснюється перше доросле самовизначення: «вибір професії» і самореалізація особистості [2].

У юності у молодої людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність прагне сформувати внутрішню позицію по відношенню до інших людей, а також до моральних цінностей. Вибір внутрішньої позиції – дуже важка духовна робота. Молодій людині, яка звернулася до аналізу і зіставлення загальнолюдських цінностей і своїх власних схильностей і ціннісних орієнтацій, належить свідомо зруйнувати або прийняти історично обумовлені нормативи і цінності, які визначали її поведінку в дитинстві [1].

Міра впливу лідера на групу не є постійною величиною, за певних обставин лідерські можливості можуть зростати, а за інших, навпаки, знижуватися [4].

Іноді поняття лідер ототожнюється з поняттям авторитет, що не є цілком коректним: звичайно, лідер виступає як авторитет групи, але не кожен авторитет обов'язково означає лідерські можливості його носія. Лідер повинен організувати вирішення будь-якого завдання, авторитет такої функції не

виконує, він просто може виступати як ідеал, як приклад, але зовсім не повинен брати на себе вирішення завдання.

Отже, неможливо заперечувати, що умовою досягнення і здійснення лідерства є якийсь мінімальний набір природних задатків: організаторські здібності, воля, сила переконання, швидкість реакції, стиль спілкування тощо. Здібності ж, як відомо, трансформуються в потреби: людина, здатна здійснювати владу, відчуває потребу в ній. Таким чином, можна зробити висновок про те, що здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей. Вчені розробили перелік ознак лідерства. Отже, такими ознаками можуть служити такі прояви: воля, наполегливість, терплячість, ініціативність, психічна стійкість, самокритичність, вимогливість до себе і до інших, надійність, витривалість, сприйнятливість до нового, стресостійкість, оптимістичність.

На певному етапі свого розвитку всі люди стикаються з думками та оцінками оточуючих, які для людини дуже важливі. На їх основі формується внутрішній робочий орган самоконтролю – самооцінка. Існує ймовірність внутрішніх конфліктів між тенденцією до самоактуалізації себе і реальними оцінками оточуючих, що обмежують поле можливого особистісного зростання. А як стверджував К. Роджерс, кожна людина наділена вродженим і унікальним потенціалом, який вона повинна реалізовувати в процесі актуалізації себе [3].

Список використаних джерел

1. Гурлєва Т. С., Журавльова Н. Ю. Ціннісно-смисловий вибір у контексті самовизначення в ранньому юнацькому віці: погляд психотерапевта. *Актуальні проблеми психології. Том VI: Психологія обдарованості.* Вип. 14 (2018). С. 107–117.

2. Павлюк О. Мотивація до лідерства учнів закладів професійної освіти: сутність та етапи формування. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Сер. Соціальні та поведінкові науки. Сер. Управління та адміністрування.* Вип. 4.33/34 (2017). С. 93–105.

3. Психологія особистості : курс лекцій для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ОПП «Психологія» спеціальності С4 «Психологія» денної та заочної форм здобуття вищої освіти / уклад. Г. Ю. Суріна, Н. В. Мірошкіна. Миколаїв : МНАУ, 2025. 134 с.

4. Стаднік А. В. Актуальні питання психології управління: навч.посіб. / А. В.Стаднік, І.В.Ващенко, Ю.Б.Мельник. Харківський національний університет внутрішніх справ. Харків : ХОГОКЗ, 2024. 306 с.

Волобуєва Олена Федорівна,
доктор психологічних наук, професор,
старший науковий співробітник (з гендерних питань)
науково-дослідного відділення управлінської діяльності в
Держприкордонслужбі України
Редько Мар'яна Олегівна,
курсант Національної академії державної прикордонної
служби України імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Завдання, що стоять перед персоналом служби безпеки та оборони обумовлюють актуальність дослідження питань щодо психологічної підготовки військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань в особливих та екстремальних умовах діяльності.

Військова служба в сучасних умовах супроводжується високим рівнем психоемоційного напруження. Бойові дії, постійний ризик для життя, фізичні перенавантаження, інформаційний вплив та невизначеність, створюють умови, у яких військовослужбовці постійно перебувають під впливом стресу. У таких умовах ефективність дій особового складу значною мірою залежить від рівня їхньої психологічної готовності до дій в складних обставинах. Саме тому психопрофілактика стає невід'ємною складовою психологічної підготовки військовослужбовців до екстремальних умов служби.

Психологічна підготовка передбачає формування у військовослужбовців умінь та навичок, необхідних для ефективного функціонування в екстремальних ситуаціях та під впливом стресу. Вона спрямована на розвиток психологічної стійкості, саморегуляції та здатності приймати рішення у складних ситуаціях. У свою чергу, психопрофілактика виступає ланкою, що поєднує ці два поняття і мета якої – запобігання негативним психічним наслідкам впливу стресових факторів і підтримання психологічної готовності на нормальному рівні.

Поняття «стрес» у військовій психології розглядається як неспецифічна реакція організму у відповідь на несподівану та фізіологічну реакцію, що мобілізує резерви організму та готує його до фізичної активності (бігти,

боротися) [3]. Для військовослужбовців стрес є постійним супутником їхньої діяльності: він виникає під час участі в бойових діях, виконання відповідальних занять, тривалого чергування чи перебування в зоні ризику.

Залежно від інтенсивності та тривалості дії стресових чинників, розрізняють еустрес – адаптивну, мобілізуючу реакцію, що сприяє концентрації уваги та активізації внутрішніх ресурсів, і дистрес – деструктивну форму стресу, яка порушує внутрішню рівновагу, знижує працездатність і може призвести до нервово-психічних зривів або посттравматичного стресового розладу [5]. Завдання психологічної підготовки полягає не у повному усуненні стресу, а у формуванні здатності керувати ним, трансформуючи дистрес в еустрес.

Психопрофілактика у психічній підготовці військовослужбовців передбачає не лише запобігання негативним психологічним навичкам, але й розвиток здатності особистості виступати суб'єктом самозбереження у складних та небезпечних умовах. У цьому контексті особлива увага приділяється формуванню самоконтролю, який забезпечує усвідомлене керування власною поведінкою та психічним станом. Самоконтроль дозволяє військовослужбовцям розрізняти справжні й удавані емоції, уникати паніки, швидко приймати адекватні рішення, оцінювати власні можливості та мобілізувати внутрішні ресурси для ефективного виконання завдань. Реалізація таких навичок сприяє підвищенню психологічної стійкості, збереженню працездатності, оптимізації поведінкових реакцій у кризових та екстремальних ситуаціях, в також мінімізує ризик виникнення деструктивних психічних станів [4].

Ефективність виконання військовослужбовцями службово-бойових завдання, у стресових умовах значною мірою залежить від їхньої стресостійкості, тобто здатності зберігати рівновагу, самоконтроль та працездатність у ситуаціях психічного напруження. Формування цих якостей відбувається в процесі цілеспрямованої психологічної підготовки, основною складовою якої є психопрофілактика.

Як зазначає Н. С. Лозінська, під поняттям «психопрофілактика» варто розуміти комплекс організаційних, службових, правових, просвітницьких, соціально-психологічних, психологічних та медичних заходів, спрямованих на попередження, виникнення та розвитку психічних розладів, негативних психічних станів за допомогою створення сприятливих психологічних умов для навчання, виконання службових (бойових) завдань, попередження психологічного виснаження, професійного вигорання та деформації особового

складу на період їх адаптації до військової служби та тих, хто віднесений до групи посиленої психологічної уваги, з метою забезпечення їх високої працездатності та ефективності службової діяльності [2].

Організація психопрофілактики психологічної травматизації у військових колективах здійснюється з урахуванням її рівнів: первинна психопрофілактика спрямована на формування цінності здоров'я, розвиток особистісного потенціалу, підвищення поінформованості про вплив стресових чинників і мотивацію до збереження психологічного благополуччя; вторинну психопрофілактику призначено для своєчасного виявлення осіб з ознаками психологічної дезадаптації, надання їм підтримки, стимулювання змін ризикованої поведінкової практики; третинна психопрофілактика передбачає мінімізацію наслідків вже наявних проявів психологічної травми, усунення причин пост стресових порушень, відновлення психологічного й соціального статусу військовослужбовця та запобігання рецедивам. У комплексі ці заходи забезпечують підтримання психологічної стійкості, високої працездатності та ефективного виконання завдань, пов'язаних зі службовою діяльністю [1, с.31-33].

Практичне втілення психопрофілактики у психологічній підготовці військовослужбовців передбачає низку напрямків, спрямованих на розвиток стресостійкості та здатності діяти в екстремальних умовах. До них належать тренування саморегуляції, формування стратегій подолання стресу, розвиток підтримки один одного в середині колективу та робота з групами підвищеного ризику. Важливе місце також займають заходи щодо збереження психічного здоров'я та формування здорового способу життя, що включають фізичні тренування, освітні програми та практичні заняття, де висвітлюються важливі теми для військовослужбовців із виконанням вправ та технік, які зможуть їм допомогти у майбутньому. Такий комплекс заходів дозволить військовослужбовцям підтримувати психологічну рівновагу, приймати виважені рішення і зменшувати ймовірність деструктивних психічних реакцій.

Отже, психопрофілактика виступає ключовим аспектом психологічної підготовки військовослужбовців, оскільки поєднує теоретичні знання та практичні навички, спрямовані на підтримання психологічного здоров'я, розвиток стресостійкості та підвищення ефективності виконання завдань у складних та небезпечних умовах. Її системне застосування дозволяє не лише запобігати негативним психічним наслідкам стресу, але й формує високий рівень бойової готовності та професійну компетентність особового складу.

Список використаних джерел

1.Кокун О.М., Мороз В.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О. Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України : метод. Посіб. К. : НДЦ ГП ЗСУ, 2021. 301 с.

2. Лозінська Н. С. Теоретичні аспекти профілактики психологічної травматизації військовослужбовців. *Особистість, суспільство, закон*. Харків. 2019. С. 79-82

3. Потапчук Є. М., Потапчук Н. Д. Самоконтроль особистості в екстремальних та кризових ситуаціях як важлива умова самозбереження. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* Вип. 17. 2015. С. 231-240

4. Потапчук Є. М., Потапчук Н. Д. Роль особистості як суб'єкта самозбереження в екстремальних та кризових ситуаціях. *Причорноморські психологічні студії.* Одеса. 2017. С. 74-78

5. Федоренко С. Р. Формування стресостійкості особистості в умовах війни. Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету. Том 2. (14 травня – 23 травня 2024 р.). Полтава. 2024. С.189-190

Волошин Наталія Юріївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С. П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ

Сучасні умови розвитку молодого покоління – це час швидких змін, соціальної нестабільності та високих вимог до особистості. Саме тому особливої актуальності набуває питання формування емоційної зрілості в старшому шкільному віці – періоді, коли відбувається активне становлення світогляду, самосвідомості та життєвих цінностей. Емоційна зрілість – це не лише вміння контролювати власні почуття, а й здатність розуміти емоції інших, будувати гармонійні стосунки, приймати зважені рішення. Вона є показником

особистісного розвитку, психологічної стійкості та готовності до дорослого життя.

Результати досліджень Г.М. Бреслава, О.В. Запорожця, Я.З. Неверович, О.І. Кульчицької, Е.Л. Носенко, О.В. Киричука, Л.І. Помиткіної, Т.М. Титаренко, О.Л. Яковлевої та інших, спрямовані на виявлення певних закономірностей становлення емоційної сфери, а також праці В.Ф. Моргуна, С.Д. Максименка, Н.В. Чепелєвої, В.О. Моляко, у яких розкривається зміст понять «зрілість» та «особистісна зрілість», і дослідження Г.О. Балла, І.Д. Беха, О.В. Скрипченко, Г. Крайг, К. Роджерса, Е. Еріксона, які пов'язані з визначенням факторів розвитку особистості, актуалізують проблему поглибленого пізнання емоційної зрілості.

Як зазначають В.К. Вілюнас, П. Фресс, Н.В. Чепелєва та інші, дослідження емоційної зрілості належить до малорозроблених напрямів психології. На теперішній час ще недостатньо визначено психологічний зміст емоційної зрілості та основні ознаки, що характеризують цей феномен [1].

Тому особливого значення в цьому плані набуває проблема діагностики емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. Саме цей період, за даними Л.І.Божович, Р.М.Грановської, І.С.Кона, Л.В.Потапчук та інших, може вважатись оптимальним щодо її становлення.

Проблема емоційної зрілості розглядається неоднозначно. Проведене дослідження показало, що з точки зору мети та завдань дослідження емоційну зрілість можна трактувати як інтегративну якість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах [2]

Установлено, що до важливих ознак емоційної зрілості можна віднести: здатність емоційно відзиватися на переживання іншого; вміння використовувати емоційну експресію як засіб спілкування, цілеспрямовано виражати емоції, довільно керувати їхнім проявом; здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій й емоцій інших людей, усвідомлення, рефлексії емоційних станів, самоконтролю емоцій тощо.

Розкрито, що фактори, які обумовлюють становлення емоційної зрілості особистості у старшому шкільному віці можна умовно розділити на внутрішні й зовнішні. До внутрішніх факторів становлення емоційної зрілості особистості в підлітковому та юнацькому віці можна віднести індивідуальні властивості людини, індивідуально-типологічні особливості особистості, формування адекватної «Я-концепції» в підлітків та особистісне й професійне самовизначення юнаків. До зовнішніх факторів – рівень соціально-оточуючої

стабільності, швидкість змін в системі соціальних ролей, якість сімейної взаємодії, коло спілкування, частоту соціальних контактів.

Ми з'ясували, що емоційна зрілість є, перш за все, феноменом емоційного порядку, який характеризується емоційною експресивністю, емоційною саморегуляцією та емпатією.

Визначивши особливості прояву цих властивостей, а також їх взаємозв'язки з іншими якостями особистості, ми зможемо розкрити як індивідуальні так і вікові закономірності становлення емоційної зрілості у підлітковому та юнацькому віці.

Визначена певна незбалансованість в становленні компонентів емоційної зрілості у деяких вікових групах. Вона виражається в істотному перевищенні прояву емпатії над емоційною експресивністю в вибірках 11, 16, 17 років, над емоційною саморегуляцією – в 16 років; перевищенні прояву емоційної саморегуляції над емоційною експресивністю в 14 років. Найбільш рівномірна сформованість усіх трьох компонентів емоційної зрілості спостерігається в 12, 13 і 15 років.

Показано, що в становленні емоційної зрілості особистості є певні вікові відмінності. Так, статистично достовірні відмінності спостерігаються між підлітками 13 та 14 років в здібностях керувати власними емоціями; між підлітками 14 та 15 років в здатності довільно виражати емоції у спілкуванні; між юнаками 17 років за всіма компонентами емоційної зрілості.

Визначена певна вікова динаміка в формуванні зв'язків між компонентами емоційної зрілості: від незначних кореляційних стосунків у віці 11-12 років, до їх підсилення у 13-14 років, та подальшого послаблення в 15, 16, 17 років.

Виявлено у всіх досліджуваних нами вікових групах зв'язки компонентів емоційної зрілості з екстраверсією та товариськістю, що вказує на їхню вагомість для становлення цих властивостей. Крім того, позитивне значення для становлення емоційної зрілості в 12 та 13 років набуває врівноваженість, в 14, 15 та 16 років – особистісна самооцінка. Негативний вплив на становлення компонентів емоційної зрілості здійснюють сором'язливість у 11, 17 років, дратівливість у 12 й 13 років, невротичність у 16, 17 років.

Відмічено, що взаємозв'язок екстравертованості та товариськості з емоційною зрілістю особистості з однаковою частотою проявляється як в хлопців так і дівчат. Також незалежними від статі випробуваних є вікові зміни міжкомпонентних взаємовпливів емоційної зрілості.

Побудовано типологічну модель емоційної зрілості, що охоплює 7 типів, а саме експресивний, саморегуляційний, емпатійний, гармонійний, саморегуляційно-емпатійний, експресивно-емпатійний та експресивно-саморегуляційний.

Показано, що найбільш розповсюдженими з них являються емпатійний (30,5%) та саморегуляційний (25%) типи. Рідко зустрічається експресивно-саморегуляційний (5%) та гармонійний (3,5%) типи.

Встановлено, що в представників різних типів загальний рівень розвитку емоційної зрілості неоднаковий – найбільш ефективне її становлення відзначено в осіб, що належать до гармонійного та експресивно-емпатійного типу, недостатня адекватність емоційного реагування може спостерігатись в представників експресивно-саморегуляційного типу.

Узагальнюючи результати дослідження, встановлено, що емоційна зрілість є інтегративною характеристикою особистості, яка відображає рівень розвитку емоційної сфери, здатність до саморегуляції, емпатії та адекватного емоційного реагування в соціокультурному контексті. У сучасній психології це поняття трактується по-різному – як відповідність емоційних проявів нормам суспільства, віковим особливостям і внутрішнім цінностям особистості.

Емпіричне дослідження із застосуванням опитувальника О.Я. Чебикіна [3] підтвердило вікові та статеві відмінності у формуванні емоційної зрілості: у старшокласників спостерігається зростання рівня саморегуляції, емоційної експресивності та емпатії; дівчата виявляють вищий рівень співпереживання, тоді як хлопці – кращу здатність контролювати власні емоції. Виділено три етапи становлення емоційної зрілості – експресивний (11–13 років), саморегуляційний (14–15 років) та інтегративний (16–17 років). Визначено сім типів емоційної зрілості, серед яких переважають емпатійний і саморегуляційний.

Отримані дані свідчать про нерівномірність розвитку емоційної зрілості, її тісний зв’язок з особистісними рисами, зокрема екстраверсією та товариськістю, що відкриває можливості для подальшого створення типологічної моделі розвитку емоційної зрілості старшокласників.

Список використаних джерел

1. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07 /Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова Київ, 2001. 20 с.

2. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта*, № 5-6, 2005.С.181-186.

3. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 238с.

Волошок Олена Вячеславівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Львівського національного університету імені Івана Франка
м. Львів, Україна

РОЛЬ УЯВИ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тривожні переживання особистості є найбільш вираженими на сьогоднішній день як у дітей, так і у дорослих. Особливо негативний вплив на появу страхів і тривоги відіграє умови війни в яких перебувають мешканці України. За даними соціологічного дослідження «Психічне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги під час війни», яке було проведене у січні 2025 року, було виявлено, що 83% опитаних відчувають високий рівень стресу, причому 78% безпосередньо пов'язують це з повномасштабним російським вторгненням. Щодо емоцій та психофізіологічних станів, то серед опитаних українців продовжують залишатись високими рівні втоми, напруженості, страху та роздратування [4]. Виходячи з вищезазначеного, можемо стверджувати про потребу населення у психокорекційних заходах спрямованих на зниження стресу, стану тривоги та формування навичок резильєнтності.

Уява – це пізнавальний психічний процес створення людиною на основі її попереднього досвіду образів об'єктів та явищ, які вона безпосередньо не сприймає і не сприймала. Такий вид уяви, як творча допомагає людині створювати нові, оригінальні образи. Емоційні стани людини прискорюють створення образів уяви, зокрема, творчої. Виявлено, що найбільші злети уяви у побуті виявляються у періоди хвилювання. Афективна функція уяви посилює емоційний тонус людини, а це підвищує ефективність діяльності [2].

Найбільше значення для психокорекції тривожності відіграє захисна функція уяви, яка є важливою передумовою психічного і фізичного здоров'я людини. Через уявну ситуацію може відбутись розрядка напруження та

символічне розв'язання конфліктів, які важко вирішити реальними практичними діями. Як стверджують науковці, завдяки уяві ми можемо подумки перенестись у минуле і по-новому «програти» події, що вже відбулись, або у майбутнє і уявно пережити те, що наяву неможливе. Таким чином, уява захищає людину від психічних травм і дає змогу віртуально пережити бажане [2].

У даному контексті можемо назвати певні техніки і вправи для корекції тривожних станів особистості. Зокрема, це вправа «Безпечне місце», завдяки якій людина в уяві створює місце, в якому почуває себе безпечно, розслаблено і комфортно. При цьому вона детально уявляє собі образи і відчуття, які з'являються при перебуванні у власно створеному уявному місці. Мова йде про те, що людина може побачити, почути, до чого доторкнутись, що дає їй можливість максимально зануритись у свої відчуття і створити бажаний для неї психоемоційний стан.

Багато технік пропонує нам арт-терапевтичний напрямок психотерапії. Зокрема, це казкотерапія, завдяки якій людина може створювати власну казку чи історію у якій головний персонаж долає труднощі та перешкоди, набуває друзів, які приходять на допомогу і знаходить вихід зі складної життєвої ситуації. На думку українських науковиць Н.Кальки та З.Ковальчук, казка дає можливість у метафоричній формі пережити усі емоції, які не вдалося відреагувати вчасно чи конструктивно у реальному житті або ж навпаки, були витіснені у несвідоме. Кожна історія є джерелом прихованих ресурсів та енергії для клієнта, а її казкові герої демонструють йому величезний набір непізнаних потенціалів. Отже, основне завдання для клієнта – спробувати скористатися ними в реальному повсякденному житті та проблемних ситуаціях [1]. Також помічним у корекції тривожності можуть бути такі види арт-терапії, як ізотерапія, глинотерапія, мандалотерапія, колажування, маскотерапія, музикотерапія, метафоричні асоціативні карти тощо.

Крім того, різноманітні вправи з уявою можна знайти у такому психотерапевтичному напрямку, як КІМ (Концепт Інтегративних Методик), створений Ганною Елізабет Шуман. Даний напрямок використовує образно-аналогову, інтегративну та імагінативну методологію для діагностики, активізації ресурсів, вирішення конфліктів та стабілізації у терапії із подолання наслідків психологічних травм.

Наведемо узагальнено приклад технік «Діалог з симптомом» і «Край здоров'я» з КІМ. У першій вправі клієнту надається можливість через імагінацію пізнати власний симптом дистанційно, але з нейтральним

ставленням і, таким чином, ознайомитись із функцією симптому. В подальшому йдеться про можливість знову взяти на себе цю функцію, але вже самостійно і відповідально. За допомогою уяви людина створює образ симптому і створює з ним діалог, таким чином глибше проникаючи у причини його виникнення та існування. При цьому дуже важливим є відключити «внутрішнього критика», що може проявлятись у появі засудження чи оцінювання. Таким чином створюється можливість по-новому побачити свій симптом, познайомитись з ним ближче та почати піклуватись про себе.

Техніка «Край здоров'я» є прикладом вільної імагінації керованої клієнтом, і може забезпечити внутрішній динамічний досвід розвитку. Важливо, що психолог задає лише рамки процесу, не примушує, щоби цей досвід відбувся з людиною, а дозволяє йому відбутися. Ця вправа підходить для кожної людини (дітям від 8 років), яка зацікавлена у зміцненні та підтримці свого здоров'я або у його відновленні. Її можуть виконувати особи з незначними симптомами, так і з хронічними захворюваннями.

Щодо тривожних переживань, то витіснені емоції можуть проявлятись згодом у психосоматичних хворобах з якими теж можна працювати за допомогою даної техніки. Людина має уявити свій край здоров'я, тобто краєвид, який клієнт зустрічає своє здоров'я у всьому. Далі відбувається дослідження природнього ландшафту через занурення в образи уяви за допомогою різних органів чуття. Далі відбувається діалог з елементами даного ландшафту про послання (інформацію), які вони передають клієнту, а також узагальнення досвіду, який він отримав перебуваючи у краю здоров'я. Важливим є детальне дослідження уявного природнього ландшафту з метою знайти привабливе місце, щоби мати можливість зануритись у нього [3].

Підсумовуючи вище сказане, уява, як пізнавальний психічний процес використовується у різних психокорекційних і терапевтичних підходах з метою зниження тривожності, відновлення внутрішніх ресурсів особистості, зміцненні її психічного та фізичного здоров'я і підвищення резильєнтності у стресових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. Частина 1. 232 с.
2. Психологія : підручник / за заг. ред. Т.Б. Партико. Київ : Ін Юре, 2014. 644 с.
3. Рейнхільд Ценьк. Матеріал семінару Institut KIM e.V. 2023.

4. Україні відчувають стрес і тривогу, але обирають конструктивні копінг стратегії реагування на ці стани. URL: https://howareu.com/news/ukraintsi-vidchuvaiut-stres-i-tryvohu-ale-obyraiut-konstruktyvni-kopinhovi-stratehii-reahuvannia-na-tsi-stany (дата звернення 01.11.2025).

Волощук Оксана Геннадіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Діхтяренко С.Ю

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ НА ПСИХІКУ ДИТИНИ

Конфлікти у сімейному житті є актуальними в наш час. Сімейні конфлікти впливають не тільки на стосунки батьків, а й на розвиток дитини. Суперечка з'являється тоді, коли порушуються інтереси, погляди, прагнення людей, коли ті намагаються відстояти свою точку зору, не дивлячись ні на що. Однак сутність конфлікту полягає не стільки у виникненні та існуванні протиріччя, скільки в способі його вирішення. Адже з соціальними протиріччями ми зустрічаємося кожен день, вони виникають завжди і скрізь, але тільки деякі вирішуються шляхом конфлікту [1]. Навіть у сім'ях, де панує любов, поведінкові конфлікти є наслідком егоїзму, його претензій на винятковість, на безроздільне володіння помислами і почуттями коханої людини. Тому щасливі сім'ї відрізняються не відсутністю конфліктів, а глибиною і значною безболісністю і наслідками.

Для забезпечення психологічного комфорту в сім'ї та успішного її функціонування суттєве значення має те, як складаються взаємини і взаємодія принаймні у трьох складових: між самим подружжям, між батьками і дітьми, між братами й сестрами, якщо в родині зростають двоє і більше дітей. Основним чинником, який зумовлює характер взаємин і взаємодії в усіх ланках сім'ї, є ставлення подружжя один до одного та їхні батьківські установки щодо дітей [2].

Науковці доводять, що конфлікти мають як негативне, так і позитивне значення. Все залежить конкретно від ситуації та від поведінки обох сторін. Якщо конфлікт вирішується неконструктивно, пригнічується, ігнорується, його негативна сторона виходить назовні і проявляється у різних, в тому числі і

психологічних наслідках, наприклад у тривозі, самотності, низькій продуктивності праці, млявості, затаєному гніві, стресові, втомленості. У той же час якщо конфлікт конструктивний, якщо він розв'язується правильно, то очевидні його позитивні сторони, частково виникає відчуття спокою, задоволення, підняття енергії, полегшення, радості спілкування, розширюються можливості особистісного росту. Він дає можливість людям зрозуміти власні помилки і більше ніколи їх не повторювати. Також між людьми виникає взаєморозуміння, покращуються відносини [1].

Однак одна з негативних сторін сімейних конфліктів є його руйнівний вплив на розвиток дитини. Незважаючи на позитивне чи негативне вирішення такого конфлікту, сама ситуація напруги в стосунках батьків сприймається дуже гостро і болюче дитиною. Сімейні конфлікти сприяють формуванню негативної самооцінки у дитини та послаблюється взаємна співпраця між батьками та дитиною. Навіть зовсім маленька дитина починає плакати практично відразу після того, як батьки почнуть сваритися. Вона сприймає підвищені тони батьківської розмови, як загрозу своєму благополуччю. Старші діти теж дуже болісно сприймають конфлікти батьків. Адже суперечки створюють напругу, при якій ніхто не може бути щасливим, особливо важко, коли син чи дочка не може висловлювати власну думку, тому що боїться. В результаті у дитини може розвиватися страх агресії, страх незалежності, або самостійності, страх близькості або довіри та страх підкорення, що виражається в дальшому порушенні розвитку емоційної сфери.

У зв'язку з означеною проблемою виділяють кілька можливих напрямів роботи психолога: підвищення соціально-психологічної компетентності батьків; психологічна допомога дорослим, що передбачає як діагностику внутрішньо сімейної ситуації, так і роботу на її зміну; психотерапевтична робота безпосередньо з дитиною; групові дитячо-батьківські тренінги; сумісна психотерапія сім'ї [2].

Звернемо увагу на вимоги, яких повинні дотримуватися батьки при вихованні власних дітей. Важливо піклуватися про дитину, доброзичливо ставитися до неї, проявляти любов, створювати та підтримувати власний авторитет (він повинен бути справжнім, не підкупляти дитину подарунками), поважати, ставитися до дитини як до дорослої людини. Крім того, необхідно проявляти небайдужість, приділяти їй увагу, проводити разом час, не ігнорувати дитину та її думки, бути взірцем поведінки та доброчинності, постійно залучати дитину до різних видів діяльності, вчити «постояти» за себе, дякувати за зроблену роботу, навчитися розуміти дитину [2].

Народні традиції вчать: «Найбільше згуртовують сім'ю, сприяють її благополуччю й злагоді відданість один одному, уміння дослухатися, спілкуватися, бути гнучким у стосунках».

Без суперечок життя неможливе, вони допомагають нам розібратися у собі, знайти вихід із конфлікту, який ми вважатимемо правильним. Завдання полягає не в тім, щоб відійти від конфлікту, що потенційно можливий, а в розпізнанні конфлікту і контролю над ним, з метою одержання найкращого результату. При цьому батькам варто пам'ятати, що вибираючи власний стиль вирішення складної ситуації, вони не лише долають власні проблеми, а й можуть суттєво впливати на розвиток дитини, а також визначати особливості її майбутнього стилю поведінки у конфлікті.

Список використаних джерел

1. Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язання конфліктів у школі. Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. 96 с.

2. Дослідження взаємин батьків та дітей. К. : Укр. ін-т соц. дослід. та Держ. Ін-т сім'ї та молоді. 2004. 112 с.

3. Чеховська І. В. Державна сімейна політика в Україні: теорія та практика реалізації : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута». 2013. 736 с.

Гавриленко Віталій Сергійович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Діхтяренко Світлана Юріївна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Ціннісно-смислова сфера особистості формується поступово, але саме юнацький вік вважається вирішальним для її становлення. Молоді люди

обирають професійний шлях, шукають життєвих орієнтирів, вступають у нові соціальні ролі, що супроводжується не лише особистісними трансформаціями, але й формуванням системи внутрішніх смислів і життєвих цілей. У цей період з'являється нагальна потреба у визначенні власного призначення, осмисленні життєвих стратегій і побудові гармонійної системи цінностей.

У межах вищої освіти цей процес активізується: студенти входять у нове соціальне середовище, адаптуються до нових норм, освоюють професійну ідентичність. Психологи окреслюють три етапи розвитку ціннісно-смислової сфери: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. На першому етапі молодь співвідносить власні уявлення про цінності з нормами академічної спільноти; на другому – відкриває себе як суб'єкта пізнання, фахівця й особистість; на третьому – прагне професійної самореалізації та прийняття соціально значущих ролей. Формування гармонійної системи життєвих цінностей у студентської молоді потребує створення особливих умов, які активують механізми інтеріоризації, ідентифікації, рефлексії, емоційної включеності та діалогічної взаємодії.

Саме ці механізми забезпечують перехід від зовнішніх норм до внутрішньої мотивації, від вербального знання до екзистенційного переживання [1]. Особлива увага приділяється ідеї постійного самовідтворення смислів у системі внутрішніх цінностей, що забезпечує сталість особистісного розвитку.

На основі узагальненого аналізу літератури та емпіричних досліджень можна сформулювати низку практичних рекомендацій. Передусім варто звернути увагу на підготовку викладачів до глибшого педагогічного діалогу. Проведення спеціальних тренінгів має стати невід'ємною складовою професійного розвитку. На таких тренінгах необхідно формувати навички рефлексивного слухання, розвиток емпатії, уміння працювати з ціннісними конфліктами та внутрішніми дилемами студентів. Викладач, що здатен не лише передати знання, а й підтримати ціннісну самоідентифікацію студента, перетворюється з інформатора на фасилітатора смислів. У навчальний процес доцільно інтегрувати ігрові, рольові та стимуляційні методи, які дають студентам можливість вільно репрезентувати власні установки, програвати важливі для них сценарії, проживати ситуації морального вибору. Саме у грі проявляються справжні пріоритети, і вона може стати безпечним простором для чесного самовираження. Емоційна активізація через гру відкриває шлях до глибшого розуміння себе [3].

Ефективним інструментом впливу на внутрішній світ студентів виявляються також тематичні притчі, художні тексти, малі літературні форми. Їхній символічний, непрямий зміст дозволяє студенту не захищатися, а відчути, впізнати себе, поставити запитання до власних смислів. Обговорення різних історій у форматі групової рефлексії сприяє не лише формуванню критичного мислення, а й розвитку емпатійного, морального погляду на життя.

Окрему увагу варто приділити розвиткові рефлексивної здатності. Це не лише навичка мислити критично, а й уміння пов'язувати минулий досвід з майбутніми виборами, бачити власну історію цілісно. Рефлексія допомагає осмислювати цінності не як зовнішні правила чи вимоги, а як внутрішній, глибоко особистий вибір. Саме завдяки рефлексії формуються стабільні моральні орієнтири, що не залежать від миттєвих впливів чи соціального тиску. Інтерактивні підходи, як-от арт-техніки, психодрама, проєктна діяльність особливо ефективні в умовах сучасної освіти. Вони не лише активізують пізнавальну активність, а й сприяють емоційному зануренню, формуванню автентичного «Я».

Важливим чинником є створення безпечного освітнього середовища, в якому студент може бути щирим, не боячись осуду. Такий простір починається з постаті викладача – не авторитарного лідера, а відкритого модератора, який допомагає знайти слова для складних почуттів і питань. Довіра, підтримка, повага до особистих переживань – це основа діалогу про цінності, який справді має сенс. Нарешті, потрібно заохочувати участь молоді в міжособистісних і міжгрупових практиках: волонтерських ініціативах, студентських об'єднаннях, культурних подіях. Саме в спільній діяльності народжуються глибші сенси. Коли студент відчуває себе частиною більшого – професійної, громадянської, духовної спільноти – його цінності набувають конкретного втілення й сили. Обмін досвідом, співпраця, підтримка – усе це допомагає не лише укріплювати моральну позицію, а й надає внутрішню впевненість у правильності власного життєвого шляху [2].

Таким чином, розвиток гармонійної системи життєвих цінностей у студентів не може бути зведений до вербального впливу або адміністративного втручання. Це тривалий процес, що вимагає м'якої педагогіки, високого рівня взаємної довіри та створення простору для особистісного зростання через рефлексію, діалог, самопізнання й осмислення. Тільки за цих умов цінності перестають бути декларативними і стають життєвим орієнтиром.

Список використаних джерел

1. Котлова Л. Ціннісні орієнтації особистості в умовах суспільних трансформацій. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/36325/1/Tippp_2017_3_15.pdf
2. Чепелєва, Н. В. Цінності в адаптації молоді під час кризи // Вісник НАПН України. 2023. № 3. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735600/1/Chepeleva_ValuesAdaptation.pdf
3. Ціннісні орієнтації молоді при професійному самовизначенні на ринку праці / Сенцерліхт, М. В. (Київ. ун-т ім. Б. Грінченка), 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/367458289_CINNISNI_ORIENTACII_MOLODI_PRI_PROFESIJNOMU_SAMOVIZNACENNI_NA_RINKU_P RACI

Ганніч Наталія Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Радзівіл К.П.

ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ

В умовах повномасштабної військової агресії сусідньої держави проти України, забезпечення національної безпеки та обороноздатності залежить не лише від достатнього рівня військового забезпечення. Критично важливим стає також питання якісної соціально-психологічної адаптації та підтримки військовослужбовців та інших осіб, залучених до захисту суверенітету країни, що є основним завданням психопрофілактики.

Не кожен громадянин, і особливо військовослужбовець, здатний безболісно витримати екстремальні умови війни без шкоди для психічного та фізичного здоров'я. Людина стикається зі значними труднощами, звикаючи до небезпек, поневірянь та зміненої шкали цінностей, які диктує війна. Однак зворотний процес реінтеграції у мирне, спокійне життя є не менш складним і

може тривати роками навіть після нетривалого перебування на фронті. У багатьох учасників бойових дій згодом розвивається посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Ефективна соціально-психологічна адаптація є профілактикою ПТСР. Цей психічний розлад виникає як наслідок переживання травматичних подій (як-от обстріли, тортури, катастрофи), що становлять реальну загрозу життю або фізичній цілісності і супроводжуються сильним страхом, жахом або відчуттям безпорадності. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги [2].

Адаптація у загальному розумінні є еволюційним пристосуванням структур, функцій та поведінки організмів до специфічних умов їхнього існування. Як процес, адаптація передбачає комплекс фізіологічних, психологічних та соціальних змін, які відбуваються в організмі для забезпечення оптимального функціонування у новому чи зміненому середовищі [1].

Головна мета соціально-психологічної адаптації полягає у створенні умов, необхідних для розвитку таких особистісних компетентностей, які б дозволили військовослужбовцям, ветеранам та учасникам бойових дій самостійно вирішувати власні життєві проблеми і активно долучатися до суспільного життя.

Низка дослідників (зокрема, О. Кокун, А. Кучер, Г. Ложін та інші) виділяють ключові індивідуальні та соціально-психологічні чинники, які безпосередньо впливають на успішність адаптації військовослужбовців та ветеранів. До них належать:

- психологічне благополуччя: Суб’єктивне позитивне сприйняття власного буття, яке формує оптимістичний погляд на світ і сприяє адаптації;

- копінг-стратегії: особистісний механізм взаємодії ветерана зі стресовою ситуацією, що базується на оцінці її значення та корелює з наявними психологічними ресурсами;

- життєстійкість: здатність індивіда ефективно функціонувати всупереч стресу, розглядаючи кризові ситуації як джерело нових можливостей для вдосконалення;

- резильєнтність : здатність успішно справлятися з негативними емоціями в травматичних обставинах, запобігаючи дезадаптації та дозволяючи застосовувати навички посттравматичного зростання у мирному житті.

- посттравматичне зростання (ПТЗ): позитивні зміни, що відбуваються внаслідок переживання кризових подій, які призводять до усвідомлення цінності життя, переоцінки пріоритетів та бачення нових перспектив [3].

Соціально-психологічна адаптація ветеранів є критично важливим чинником забезпечення національної безпеки в умовах повномасштабної агресії. Екстремальні умови війни завдають значної шкоди психічному здоров'ю, а зворотний процес реінтеграції у мирне життя є не менш складним і часто призводить до розвитку ПТСР. Соціально-психологічна адаптація це комплексний процес пристосування, що вимагає фізіологічних, психологічних та соціальних змін.

Успішна адаптація залежить від низки індивідуальних чинників, як-от: психологічне благополуччя, життєстійкість, ефективні копінг-стратегії та резильєнтність. Вивчення цих факторів розкриває їхній психопрофілактичний потенціал. Ключовим ресурсом є посттравматичне зростання, що дозволяє перетворити кризовий досвід на усвідомлення цінності життя. Тому комплексна реабілітація має бути спрямована на розвиток цих ресурсів та забезпечення можливості для особистісної самореалізації ветерана у мирний час.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

2. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. посттравматичний стресовий розлад. Затв. наказом Міністерства охорони здоров'я України від 23.02.2016 № 121. URL: https://www.dec.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/11/2016_121_ykpmd_ptsr.pdf (дата звернення: 18.10.2025).

3. Хоменко Є. Г. Соціально-психологічна адаптація ветеранів війни. *XXX International scientific and practical conference «Actual Problems of Science and Technology–from Theory to Practice*» (July 3-5, 2024) Bern, Switzerland. International Scientific Unity, 2024. 100 p. ISBN 978-617-8427-22-1 (p. 82).

Герасименко Оксана Вікторівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Радзівіл Катерина Павлівна,
кандидат психол.наук, старший викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

НЕЙРОПЛАСТИЧНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ МЕДИТАЦІЇ: ВІД ПРОФІЛАКТИКИ КРИЗОВИХ СТАНІВ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У психології термін «медитація» традиційно асоціюється з буддійськими та індуїстськими техніками, які були частково змінені для потреб сучасності. Однак, аналогічні духовні практики з подібними зовнішніми проявами та психологічним впливом існують у багатьох релігіях, зокрема в ісламському суфізмі та іудаїстській Кабалі. Порівняльний аналіз нейрофізіологічного впливу медитації та християнських духовних практик на їхніх послідовників дає цікаві результати. Зокрема, було встановлено, що буддійська медитація та християнська центруюча молитва мають схожий вплив на мозок: обидві практики призводять до зниження активності в лобних долях. Подібний ефект спостерігається і при сумлінному виконанні ісламської молитви – намазу.

Елементи медитації давно і глибоко інтегровані у психотерапевтичну практику. Окрім течії майндфулнес (усвідомленості), яка є адаптованою версією буддійської медитації та активно розвивається в рамках когнітивно-біхевіоральної терапії, складові медитації можна знайти у багатьох інших напрямках. Вони присутні у психоаналізі, нейролінгвістичному програмуванні, еріксонівському гіпнозі, різних формах аутотренінгу, техніках релаксації та підходах, що використовують візуалізацію (зокрема, у практиках усвідомлених сновидінь) [2].

Існує багато різновидів медитації, і з поглибленням досліджень їхня класифікація постійно розширюється. У своєму огляді Д. Гоулмен виділяє два основні шляхи (типи) медитації:

1. Тип концентрації (focused attention meditation): практика, що передбачає зосередження уваги на конкретному об’єкті.

2. Тип інсайту, або усвідомлення (open monitoring meditation): практика постійного, неупередженого усвідомлення внутрішньої (думки, почуття) та зовнішньої дійсності.

Крім того, в іншій роботі Р. Девідсон і Д. Гоулмен окремо виокремлюють медитацію на співчуття та доброту (loving-kindness meditation), де людина свідомо спрямовує позитивні емоції (любов і доброту) на себе та оточуючий світ. Сучасні дослідники також часто згадують мантра-медитацію – метод, заснований на багаторазовому повторенні певної фрази або виразу, який є, зокрема, основою трансцендентальної медитації [3]. Важливо, що всі ці види медитації демонструють нейрофізіологічні відмінності: кожен із них активує різні ділянки мозку. Відповідно, практика цих різних типів повинна чинити різний вплив на особистість, що відкриває широкі можливості для подальших досліджень [4].

Ключовим механізмом дії медитації є нейропластичність – здатність мозку змінювати свою структуру та функціонування внаслідок цілеспрямованої діяльності. Численні дослідження підтверджують цей ефект. Наприклад, вивчення осіб із багаторічним досвідом дзен-буддійської медитації виявило, що в них зменшується розмір мигдалини (амигдали) порівняно із середніми показниками. Це важливо, оскільки мигдалина є підкірковою структурою, що відповідає за загальний рівень тривожності та інтенсивність інших емоційних реакцій людини [4].

Надійні наукові дані свідчать про те, що класична буддійська медитація, яка включає спостереження за диханням, спричиняє збільшення об’єму префронтальних ділянок мозку у практикуючих. Ці структурні зміни корелюють із покращенням вольових зусиль, а також із загальним самоконтролем та саморегуляцією поведінки особистості. Дослідження послідовно підтверджують, що регулярна практика медитації асоціюється із підвищенням загального рівня щастя та психологічного благополуччя особистості.

Що стосується оптимізму, то підвищення його рівня, за даними деяких робіт, є незначним. Це є певним парадоксом, оскільки теоретично медитація повинна справляти більш суттєвий вплив на оптимізм: практика сприяє зменшенню активності правої лобної зони мозку, яка, як відомо, відповідає за песимістичні та тривожні думки [3; 5].

Серед пізнавальних процесів практика медитації сприяє покращенню здатності до концентрації уваги та загального управління нею. Очікується, що

такий вплив матиме позитивні наслідки для функціонування інших когнітивних сфер, зокрема сприймання, мислення та інших вищих психічних функцій [4].

Найважливіша функція медитативних практик у когнітивній сфері полягає у стимулюванні інтуїції та креативності. Це часто проявляється у формі інсайтів – раптових осяянь, які можуть стати поштовхом для генерації нових ідей, формування світоглядних установок та відкриття нових життєвих смислів [5].

Найбільш значущим внеском медитативних практик у когнітивну сферу є стимулювання інтуїції та креативності. Це виражається в інсайтах – раптових осяяннях, які можуть стати джерелом нових ідей, світоглядних установок та життєвих смислів.

Слід зазначити, що початковою метою медитації в різних релігійних традиціях було саме осягнення глибинних істин людського буття. Ці практики можуть активувати надсвідомі процеси, про які писав ще У. Джеймс. Проте, як наголошують дослідники, результат медитації, що проявляється у новому баченні себе та світу, є непередбачуваним і не піддається раціональному розрахунку. Таким чином, залучення до цих практик є ризикованим шляхом, оскільки передбачає вихід за межі звичного сприйняття [2].

Згідно з дослідженням М. Мазикіна, після медитативних сеансів у ветеранів були зафіксовані характерні зміни в роботі центральної нервової системи. Ці зміни виявилися у посиленій діяльності інтегративної системи мозку, що призвело до підвищення обізнаності та контролю над когнітивними процесами, емоційною сферою та функціональними станами психіки [1].

Проведений теоретичний аналіз проблеми підтверджує, що медитація – це багатогранний феномен, який має не лише глибоке релігійно-духовне коріння (буддизм, індуїзм, суфізм, Кабала), але й потужну науково-методологічну базу для інтеграції в сучасну психологію та психотерапію.

Медитативні практики та їхні аналоги (наприклад, християнська центруюча молитва, ісламський намаз) демонструють нейрофізіологічну універсальність – схожий вплив на мозок, що проявляється у зниженні активності в лобних долях. Це слугує методологічним підґрунтям для використання медитативних елементів у фронтальній практиці, де вони вже глибоко інтегровані в різні напрямки (від майндфулнес у когнітивно-біхевіоральній терапії до психоаналізу та гіпнозу), підтверджуючи її міждисциплінарну цінність.

Ключовим механізмом, що обґрунтовує вплив медитації на психічне здоров'я, є нейропластичність, тобто здатність мозку структурно та функціонально змінюватися. Дослідження, що розрізняють різні типи медитації (концентрація, усвідомлення, співчуття) та їхній вплив на різні ділянки мозку, надають конкретні докази того, що регулярна практика призводить до:

- Зменшення мигдалини (відповідальної за тривожність).
- Збільшення об'єму префронтальних ділянок (покращення самоконтролю та вольових зусиль).

Проведений теоретичний аналіз підтверджує, що нейропластичність є ключовим механізмом, який науково обґрунтовує фронтальний вплив медитації. Регулярна практика викликає структурні зміни в мозку, зокрема зменшення мигдалини та збільшення префронтальних ділянок, що є основою для профілактики кризових станів. Ці зміни безпосередньо корелюють із покращенням самоконтролю, вольових зусиль та загальною саморегуляцією особистості. Таким чином, медитація, інтегрована в психотерапевтичні підходи, є потужним і науково підтвердженим інструментом для оптимізації психічних функцій та підвищення психологічного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Мазикін М. Медитація як психотерапевтичний інструмент. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2020. (47), С. 141–158.

2. Степура Є. В. Медитація та її вплив на особистість. *Габітус*, (32), 2021. С. 120–124.

3. Davidson R. J., Goleman D. Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body. New York: Avery, 2017. 336 pp.

4. Goleman D. The Meditative Mind: The Varieties of Meditative Experience. New York: Jeremy P. Tarcher / St. Martin's Press, 1988. 166 pp.

5. Newberg A., Waldman M. R. Words Can Change Your Brain: 12 Communication Strategies to Take Your Conversations to the Next Level. New York: Hudson Street Press, 2012. 272 pp.

Глотова Олена Іванівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гриньова Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЙОГО КОРЕКЦІЇ

Підлітковий вік є критичним сенситивним періодом для становлення самосвідомості та самоставлення, що визначає подальший психологічний розвиток особистості. Сучасні соціокультурні чинники, зокрема вплив медіа та соціальних мереж, створюють додаткові виклики для формування адекватного самовідношення, що робить його вивчення особливо актуальним.

У своїй роботі ми систематизували поняття «самоставлення» як складне, багатокомпонентне психологічне утворення, що включає когнітивний (самопізнання, образ «Я»), емоційно-ціннісний (самооцінка, самоповага, самоприйняття) та конативний (саморегуляція, самоконтроль) компоненти. Самоставлення не існує ізольовано, а є невід'ємною частиною ширшої та більш комплексної структури – «Я-концепції». У сучасній психології «Я-концепція» розглядається як цілісна, динамічна система уявлень індивіда про самого себе, усвідомлюваних і неусвідомлюваних, що впливає на його поведінку та взаємодію зі світом. Самоставлення, в свою чергу, є емоційно-ціннісним ядром «Я-концепції», надаючи їй суб'єктивного забарвлення [40].

Проаналізовано еволюцію поглядів на феномен самоставлення від античних філософів (Сократ, Платон) до класичних і сучасних психологічних теорій (В. Джеймс, З. Фройд, К. Юнг, Е. Еріксон, гештальтпсихологія), що підкреслює його фундаментальне значення. Визначено, що підлітковий вік характеризується інтенсивним пошуком ідентичності та переходом від зовнішньо-орієнтованих оцінок до внутрішніх, що робить самоставлення вразливим, але водночас пластичним до змін.

Українські вчені Дмитріюк Н., Кордунова Н. [9] зосередили увагу на самоставленні як ключовому психологічному компоненті особистісного розвитку сучасних підлітків. Авторки підкреслюють, що адекватне сприйняття власної особистості у підлітковому віці є критично важливим, оскільки його відсутність може негативно вплинути на розвиток молодої людини. Проведене ними дослідження виявило, що більшість підлітків демонструють адекватний

рівень самоставлення, що проявляється у самоприйнятті та позитивному ставленні до себе. Однак, також ідентифіковано підлітків, схильних приписувати відповідальність за події зовнішнім факторам, що корелює з негативним самоставленням та внутрішніми конфліктами. Вчені також наголошують на значній ролі дорослих, особливо батьків, у формуванні самоставлення підлітків, оскільки їхнє ставлення безпосередньо впливає на самооцінку та самоусвідомлення молодих людей [9].

Дослідження нами було проведено на вибірці з 62 підлітків (30 хлопчиків, 32 дівчинки) віком 11-14 років. Застосовувався комплекс психодіагностичних методик, зокрема «Хто Я?», ОСК Століна-Пантилєєва, RSES Розенберга та ОССП Моросанової. Для обох статей домінуючими є соціальні та особистісні ідентифікації. Однак, у дівчаток модою є особистісні характеристики, тоді як у хлопчиків – соціальні ідентифікації, що свідчить про гендерні відмінності у пріоритетних сферах самовизначення. За більшістю шкал самоставлення (ОСК, RSES), мода та медіана припадають на середній (адекватний) рівень. Разом з тим, виявлено значущі гендерні відмінності: дівчатка демонструють вищий рівень внутрішньої конфліктності, самокритичності та нижчої самооцінки (за RSES), а також більший розрив між реальним та ідеальним «Я». Хлопчики показують вищий рівень самокерівництва, самостійності та мають більш адекватне сприйняття себе у фізичній сфері. Для обох груп характерним є середній рівень розвитку саморегуляторних функцій. Водночас, у хлопчиків вищий рівень самостійності, а у дівчаток – вищий рівень моделювання, що вказує на різні стратегії управління поведінкою.

Отже, самоставлення підлітків має чітку гендерну специфіку, що проявляється у різних пріоритетах та «зонах ризику» (самокритика у дівчаток, недостатня емоційна рефлексія у хлопчиків). Виявлені деформації самоставлення підтверджують необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи. Розроблена програма корекції довела свою ефективність у формуванні позитивного та реалістичного ставлення до себе.

Розроблені та обґрунтовані рекомендації для батьків та педагогів можуть бути використані для оптимізації процесу формування самоставлення, сприяючи гармонійному розвитку особистості підлітка та його успішній адаптації в соціумі.

Список використаних джерел

1. Дмитріюк Н., Кордунова Н. Самоставлення як психологічний компонент особистісного розвитку сучасного підлітка. *Проблеми сучасної*

психології. 2019. Вип. 45. С. 148–151. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-45.128-151.

2. Формування самосвідомості в підлітковому віці (що важливо враховувати батькам і педагогам). URL: https://osvita-kp.gov.ua/index.php/49-sitenews/3872-formuvannia-samosvidomosti-v-pidlitkovomu-vitsi-shcho-vazhlyvo-vrakhovuvaty-batkam-i-pedahoham (дата звернення 06.02.2025).

Голобоков Іван Вікторович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маріупольського державного університету,
Блашкова Олена Миколаївна,
кандидат пед.наук, доцент кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету,
м. Київ, Україна

ВІЙСЬКОВЕ КАПЕЛАНСТВО: ДУХОВНА ОПОРА ТА ДОПОМОГА ЗАХИСНИКАМ УКРАЇНИ

Становлення та розвиток інституту військового капеланства в Україні є важливою складовою духовного та морального забезпечення національної безпеки держави. Військові капелани виконують не лише душпастирську місію, а й відіграють вагому роль у формуванні духовно-патріотичного стану військовослужбовців, підтриманні моральної стійкості членів їхніх сімей та суспільства загалом.

Варто зазначити, що впродовж усієї історії незалежності України церква як інститут посідала одне з провідних місць у рейтингу суспільної довіри, що свідчить про її значний вплив на формування духовних орієнтирів громадян.

Присутність капеланів у зоні бойових дій, у місцях дислокації військових частин та на звільнених українськими військовими територіях є необхідною умовою моральної та духовної підтримки як військовослужбовців, так і цивільного населення. Їхня діяльність сприяє відновленню психологічної рівноваги, зниженню рівня стресу та зміцненню бойового духу особового складу.

Попри високу суспільну значущість цього феномена, в сучасній українській історико-релігієзнавчій науці відсутнє системне дослідження інституту військового капеланства. Наявні публікації лише фрагментарно

висвітлюють окремі аспекти його розвитку в контексті державно-церковних відносин або духовного забезпечення військових формувань. Це зумовлює потребу в комплексному аналізі історичних передумов, нормативно-правових засад і сучасних особливостей функціонування військових капеланів у Збройних силах України.

В умовах фактичної відсутності належного правового забезпечення діяльності військового капеланства, стверджує О. Саган, в Україні окремі релігійні конфесії активно формують власні капеланські служби, які вже здійснюють духовну опіку над військовослужбовцями. Водночас, через відсутність єдиної помісної церкви та значну залежність кількох найбільших релігійних центрів від закордонних структур, існує ризик, що така діяльність може негативно позначитися на формуванні української патріотичної свідомості у військових. У цьому контексті особливого значення набуває врахування позиції зарубіжних церковних центрів щодо державної незалежності України [3, с. 68].

На сьогодні в Україні існує і **Концепція душпастирської опіки у Збройних Силах України** (наказ Міністра оборони № 22 від 22 квітня 2011 р.), яка визначає основні напрями діяльності, спрямованої на забезпечення духовної підтримки військовослужбовців з боку церкви та релігійних організацій [4, с. 2-65].

У дослідженнях Р.Коханчука підкреслено, що, поряд із церковною активністю простежується також **суспільно-релігійна діяльність**, що має виражений міжконфесійний характер. Зокрема, з 1992 року функціонує **Всеукраїнська громадська організація «Об'єднання християн-військовослужбовців України»** (офіційно зареєстрована у травні 2000 р.), яка об'єднує військовослужбовців, ветеранів та членів їхніх родин.

Метою зазначеної організації є згуртування віруючих військових, захист їхніх духовних прав і сприяння розвитку інституту військового капеланства в Україні. До складу об'єднання входять представники різних християнських конфесій як-от баптисти, п'ятидесятники, харизмати, а також православні, греко-католики й адвентисти сьомого дня. Основні напрями діяльності організації мають **протестантське спрямування** і включають проведення біблійних груп, духовно-просвітницьких зустрічей у військових частинах, концертів, соціальних акцій, листування з військовими, організацію навчальних таборів та євангелізаційних заходів [1, с. 177–189].

У наукових дослідженнях В. Филипчука зазначено що, важливим етапом у становленні інституту військового капеланства у нашій державі є

затвердження Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Збройних Силах України (Наказ Міністерства оборони України № 40 від 27 січня 2015 року, підписаний Міністром оборони генерал-полковником Степаном Полтораком). У документі визначено правові засади, структуру та основні завдання служби військового духовенства.

Положення регламентує, що головним призначенням військового священика (капелана) є здійснення релігійної опіки над особовим складом Збройних Сил України та членами їхніх сімей. Діяльність капеланів спрямована на зміцнення морально-етичних цінностей, формування духовної стійкості та підтримку внутрішньої мотивації військовослужбовців [4,с.167].

Крім того, створення капеланських підрозділів передбачається не лише у складі Збройних Сил, а й у Національній гвардії та Державній прикордонній службі України (відповідно до Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 липня 2014 р. № 677-р). Священнослужителі, рекомендовані релігійними організаціями та успішно відібрані із числа претендентів, працевлаштовуються у Збройних Силах на підставі трудових договорів, набуваючи статусу військових капеланів із відповідними правами та гарантіями.

Отже, проаналізувавши суть капеланської опіки військовослужбовців України, які беруть участь у бойових діях на території держави, можна зробити низку узагальнень. Священнослужителі-капелани, що перебувають на передовій разом із бійцями Збройних Сил України, представляють основні християнські конфесії країни як-от Православну Церкву України, Українську Греко-Католицьку Церкву та протестантські спільноти. Усі вони демонструють активну громадянську й патріотичну позицію, спрямовану на мобілізацію матеріальних, моральних і духовних ресурсів віруючих і суспільства загалом. Така діяльність капеланів є підтвердженням високої місії Церкви як морального авторитету нації, покликаного підтримувати духовну стійкість, єдність і моральну силу українського народу.

Список використаних джерел

1. Коханчук Р. М. Душпастирська опіка військових. Видання 2-е розширене і доповнене. Київ, 2004. С. 177–189.

2. Саган О. Державно-конфесійні відносини у їх практичному вияві Україні. Українській Асоціації релігієзнавців двадцять років. *Збірник Серія «Історичне релігієзнавство»*. Випуск 12. Українське релігієзнавство. № 65. Київ, 2013. С. 61–72.

3. Церква і суспільство в Україні: проблеми взаємовідносин. *Національна безпека і оборона*. 2000. № 10. С. 2–65.

4. Филипчук С.В. Досвід капеланства в умовах АТО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Історичне релігієзнавство»*. 2015. Випуск 12. С 161-169.

Гордійчук Ірина Вікторівна,
практичний психолог Янишівського ліцею
Любашівської селищної ради Одеської області,
Україна
Науковий керівник: Поліщук О.Р.

ТРАВМУЮЧИЙ ВПЛИВ БУЛІНГУ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

У сучасному суспільстві надзвичайно актуальною є проблема агресивних проявів у міжособистісних взаєминах підлітків. Особливого поширення набувають випадки систематичної, тривалої агресії одних учнів щодо інших, коли в процес прояву агресії поступово «втягується» весь клас. Зростання актуальності цього явища зумовлене, по-перше, збільшенням кількості зафіксованих випадків. Проблема булінгу має низку негативних наслідків: *педагогічних* – шкільна дезадаптація, академічна неуспішність; *психологічних* – розвиток психічних розладів, закріплення негативних уяв, зниження самооцінки, порушення соціалізації, соціальна дисадаптація; *медичних* – травматизація [1; 2].

Булінг – надзвичайно актуальне поняття в житті сучасної людини. З часу свого виникнення воно з загально вживаного терміна перетворилось на міжнародне поняття, яке охоплює низку соціальних, психологічних, юридичних та педагогічних проблем. Незважаючи на те, що термін «булінг» для багатьох є новим, явище, яке він позначає, добре відоме і залишається однією з актуальних проблем сучасності, що потребує детального дослідження. Разом із тим, нестача достатньої інформації про булінг ускладнює ефективне вирішення цієї проблеми.

Булінг визначається як навмисне, повторюване та тривале фізичне або психологічне насильство, яке здійснюється однією особою або групою осіб, що мають певні переваги (фізичні, психологічні або адміністративні) щодо особи,

яка не здатна захистити себе у даній ситуації. Дія такого насильства спрямована на завдання болю, залякування або створення стресової ситуації для іншої особи [1; 3].

Національна Асоціація шкільних працівників США визначає булінг як «динамічні і повторювані моделі вербальної або невербальної поведінки, що здійснюються одним учнем або групою учнів стосовно іншого учня, спрямовані на навмисне завдання шкоди за наявності реальної різниці в силі» [1].

Жертвами булінгу найчастіше стають діти, які відрізняються від більшості. До таких належать, наприклад, скромно одягнуті учні, відмінники в навчанні, діти без дорогих гаджетів або представники інших рас. Раніше таких дітей називали «білими воронами». Загалом жертви – це ті, хто не здатний ефективно протистояти агресії, відчуває страх або виховується з установкою батьків: «битися – погано». Замкнені, одинокі, недовірливі або повільні діти часто стають мішенню для агресорів через свій тип характеру [3].

Існує стереотип, що хулігани походять із неблагополучних сімей, проте це не відповідає дійсності. Вони можуть народжуватися в заможних і освічених родинах, де отримують достатньо уваги та любові від батьків, але іноді не сприймають їх як авторитет. У таких випадках діти самоутверджуються через знущання та залякування інших [3]. Особливості проявів булінгу відрізняються за статтю: дівчата, які булінгують, зазвичай мають соціальний авторитет у своєму оточенні, тоді як хлопці схильні вирішувати конфлікти фізично, переконані у власній силі і застосовують кулаки та залякування.

Часто виникненню булінгу сприяє сімейне середовище, в якому присутні конфлікти між батьками, неповага один до одного, порушення прав дитини та залякування. Насильство над дітьми вдома може провокувати бажання домінувати над іншими поза сім’єю. Потреба принижувати або завдавати болю іншим часто зростає з почуття власної неповноцінності: дитина, яка не може захиститися від насильства в родині, у шкільному середовищі отримує можливість відчути владу над однолітками.

Підлітковий вік також є фактором, що підвищує ризик булінгу. Гормональні зміни, які супроводжуються підвищенням рівня тестостерону та адреналіну, можуть сприяти зростанню агресивності та схильності до садистських проявів.

Діти, які бояться опинитися на місці жертви або не хочуть псувати стосунки з кривдником, часто стають сторонніми спостерігачами. Вони захищають себе, відсторонюючись, аргументуючи це тим, що «це не їхня справа» або що «добре, що це не вони». Хоча свідки не втручаються, вони

зворушені побаченим, починають відчувати страх перебування в школі та безпорадність, а часом – провину за власну бездіяльність. Такі глядачі змушені обирати між силою і слабкістю, і зазвичай уникають взаємодії з вразливими дітьми.

Булінг у шкільному середовищі є серйозною соціально-психологічною проблемою, яка чинить глибокий та довготривалий вплив на особистість старшокласника. У підлітковому віці, коли формується самооцінка, світогляд та система цінностей, систематичне приниження, ізоляція або насильство з боку однолітків може призвести до значних психологічних травм.

Наслідки булінгу проявляються у: *зниженні самооцінки та самосприйняття*, що ускладнює формування впевненості у власних силах;

порушенні міжособистісних контактів, що веде до соціальної ізоляції або труднощів у спілкуванні; *зниженні успішності в навчанні* через постійний стрес, тривожність або депресивні стани; *формуванні почуття безпорадності та беззахисності*, що негативно впливає на подальший життєвий вибір та професійне самовизначення; у крайніх випадках – *суїцидальних думках або спробах*.

Отже, булінг негативно впливає не лише на емоційне благополуччя учнів, а й перешкоджає повноцінному розвитку старшокласника як особистості. Протидія булінгу має стати пріоритетним завданням школи, родини та суспільства загалом, адже лише створення безпечного та підтримуючого середовища дозволяє кожному учневі реалізувати свій потенціал і сформувати здорову систему цінностей.

Список використаних джерел

1. Корнієнко Т. І., Чернишова Н. І. Булінг серед українських підлітків: особливості та профілактика. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* 2020. №39(1). С. 115–120.

2. Краєва О. А. Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці: монографія. Харків: Видавництво Іванченка І.С., 2018. 218 с.

3. Хоружий С. М. Психологічні чинники булінгу серед дітей підліткового віку. *Науковий вісник ХДУ*. 2021. №1. С. 103–110.

Горенко Мар'яна Вячеславівна,
докторка філософії, старша викладачка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ГЕНДЕРНИХ БАР'ЄРІВ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

У сучасному суспільстві питання гендерної рівності та подолання стереотипів стають важливою складовою гуманітарного дискурсу. Гендерні бар'єри у спілкуванні проявляються у формі нерівномірного розподілу ролей, емоційної закритості, комунікативних викривлень і неусвідомлених сценаріїв поведінки. Вони формуються під впливом гендерної соціалізації, культурних норм і очікувань, що визначають «допустимі» форми емоційного вираження для чоловіків і жінок. Такі бар'єри знижують ефективність комунікації, сприяють міжособистісним конфліктам і емоційній дистанції. Психокорекційна робота дозволяє виявити й трансформувати ці установки, розвиваючи гнучкість і автентичність у спілкуванні.

Питанням подолання гендерних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні, психологічних особливостей гендерної соціалізації та психокорекційних підходів до розвитку ефективної комунікації займаються українські науковці – Говорун Т. В., Кікінежді О. М., Кобелянська Л. А., Кочарян І. С., Лук'яненко М. В., Оксамитна С. М., Плахотнік О. В., Семикіна О. В., Чепелєва Н. В. Серед зарубіжних дослідників до вивчення проблеми суттєвий внесок зробили Bem S., Butler J., Cameron D., Eagly A., Gilligan C., Hatfield E., Hyde J., Leaper C., Robnett M., Schmader T. Їхні праці спрямовані на розкриття соціально-психологічних механізмів гендерної комунікації, аналіз культурно зумовлених стереотипів та розроблення ефективних психокорекційних стратегій, що сприяють формуванню рівноправної та асертивної міжособистісної взаємодії.

Гендерні бар'єри у спілкуванні не є результатом «вроджених відмінностей», а переважно *відображають соціально навчені схеми – когнітивні установки* («чоловіки не плачуть», «жінка має поступатися»), правила емоційного вираження, типові мовні стратегії (обережність або напористість), невербальні патерни та рольові очікування. Ключовим висновком метааналітичної традиції є твердження, що схожості між жінками й чоловіками у більшості психологічних змінних суттєво переважають

відмінності, а виявлені різниці зазвичай невеликі й зумовлені контекстом, віком, статусом чи культурою [3]. Це визначає психокорекційну рамку: *об'єктом корекції стають не «дефіцити статі», а засвоєні соціальні норми та контексти їх активації.*

Мовленнєві стилі та «обережність» у висловлюваннях. Метааналіз C. Leaper і M. Ayres показав, що використання так званих «обережних» мовних форм відрізняється між статями лише помірно, причому сила ефекту істотно залежить від ситуації – чи є група змішаною або одностатевою, чи існує владна асиметрія між учасниками, чи оцінюється виступ [4]. Практичний висновок полягає у тому, що в психокорекції *доцільно не усувати відмінності, а «перепаковувати» ситуаційні тригери*, тренуючи альтернативні мовні патерни для різних контекстів – наради, конфлікту, прохання про ресурс.

Емоційна експресія та емпатія. Огляди розвитку емоційної експресії свідчать про невеликі, але стабільні відмінності, які змінюються з віком і культурою; вони значною мірою зумовлені соціальними «правилами демонстрації» (display rules) [1]. Для психокорекції це означає роботу з деконструкцією обмежувальних правил («мені не можна показувати вразливість» чи «злість – це нежіночно») та *навчання диференційованому емоційному вираженню відповідно до мети комунікації*. Нейроповедінкові огляди з емпатії також засвідчують невеликі середні відмінності з вирішальним впливом соціалізації; програми тренування емпатії демонструють високу ефективність для всіх гендерів за умови урахування рольових очікувань та контексту [2].

Асертивність і зворотний зв'язок як мішені корекції. Оновлені систематичні огляди підтверджують *ефективність тренінгу асертивності* для підвищення чіткості висловлювань, окреслення меж і зниження комунікативної тривожності, незалежно від статі [5]. Найкращі результати спостерігаються, коли програма адаптована до культурних і гендерних особливостей учасників та містить рольові ігри з реалістичними сценаріями влади й статусу. У психокорекційній практиці це підкріплює доцільність використання «я-повідомлень», репетицій відмов і переговорів, а також вправ на паритетний розподіл мовленнєвої активності.

Гендерно-чутливий дизайн інтервенцій: стандарти й чек-листи. Міжнародні керівництва з гендерної чутливості пропонують чіткі критерії оцінювання психокорекційних програм: визнання гендерних норм та ролей; мінімізація шкоди від стереотипів; забезпечення рівного доступу та безпечного простору; відстеження різних результатів для різних груп. Наприклад,

інтеграція чек-листа «WHO Gender mainstreaming for health managers: a practical approach» у планування та оцінювання групових занять підвищує валідність і етичність психокорекційних інтервенцій [6].

Отже, психокорекція гендерних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні ґрунтується на усвідомленні соціально сконструйованого характеру гендерних відмінностей і спрямована на трансформацію стереотипних установок, емоційних заборон та неадаптивних комунікативних стратегій. Застосування когнітивно-поведінкових і тренінгових методів, інтеграція принципів гендерної чутливості та групових технік сприяють розвитку асертивності, емпатії й автентичності у взаємодії.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності гендерно адаптованих психокорекційних програм, аналіз динаміки змін комунікативних установок у різних вікових і професійних групах, а також вивчення впливу культурного контексту та цифрового середовища на формування нових форм гендерних бар'єрів у спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Brody L. R., Hall J. A. Gender and Emotion in Context. *Handbook of Emotions. 4th ed*. New York: Guilford Press, 2008. P. 395–408.

2. Christov-Moore L., Simpson E. A., Cattaneo L., Körner C., Ferrari P. F., Iacoboni M. Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews.* 2014. Vol. 46. P. 604–627. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2014.09.001.

3. Hyde J. S. Gender similarities hypothesis. *American Psychologist*. 2005. Vol. 60(6). P. 581–592. DOI: 10.1037/0003-066X.60.6.581.

4. Leaper C., M. Ayres. A Meta-Analysis of Sex Differences in Talkativeness, Affiliative Speech, and Assertive Speech. *Personality and Social Psychology Review*. 2007. Vol. 11(4). P. 329–355. DOI: 10.1177/1088868307302221

5. Speed B. C., Goldstein B. L., Goldfried M. R. Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2018. Vol. 25(1). P. 1–12. DOI: 10.1111/cpsp.12216.

6. World Health Gender mainstreaming for health managers: a practical approach. Faciltators' guide. Participant's notes. WHO, 2011. 86 p.

Гресько Валентина Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Діхтяренко С.Ю.

КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА АРТТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Мистецтво є яскравою частиною життя, що охоплює різні форми вираження: образотворче мистецтво: у тому числі двовимірні (картини, малюнки) і тривимірні (скульптури, архітектура) форми; виконавське мистецтво: охоплює музичне виконання та композицію, а також немузичні дії, такі як акторська гра та комедія; літературне мистецтво: художня література (романи, наукова фантастика) і нехудожня література (біографії, історичні книги); медіа-мистецтво: поділ на цифрові (графічний дизайн, веб-сайти) та аналогові (кіно, телебачення) категорії.

Кожна з цих галузей мистецтва представляє окрему подорож для відкриттів. Незалежно від того, чи захоплюється підліток образотворчим мистецтвом, сценічним мистецтвом, літературою чи медіа-мистецтвом, але має безмежні шанси зануритися у сферу уяви та вираження.

Корекційна програма арттерапії як засобу розвитку творчого потенціалу в підлітковому віці має за мету – розвиток творчого потенціалу підлітків через використання арттерапевтичних технік, сприяння самовираженню, підвищення самооцінки та зменшення емоційного напруження.

Завдання програми: створити безпечний простір для самовираження та експериментів, розвинути уяву, фантазію та оригінальність мислення, поглибити самопізнання та самосвідомість, підвищити емоційний інтелект, зменшити рівень тривоги та стресу та сприяти розвитку комунікативних навичок. Тривалість програми: 10-12 занять по 1,5-2 години. Частота: 1 раз на тиждень.

Заняття можуть включати такі блоки:

– Розминка: Короткі вправи на розслаблення, концентрацію уваги, встановлення контакту з групою.

– Основна частина: Виконання арттерапевтичних технік (малювання, ліплення, колаж, музика, рухові вправи тощо).

– Рефлексія: Обговорення відчуттів, емоцій, думок, які виникли під час заняття [2].

Наведемо приклади арттерапевтичних технік, що можуть бути використані під час реалізації корекційної програми арттерапії як засобу розвитку творчого потенціалу в підлітковому віці. Для розвитку концентрації, гармонізації внутрішнього стану використовується малювання мандали; для візуалізації своїх мрій, бажань, страхів – колаж; для вираження емоцій, розслаблення м'язів – ліплення; для розвитку уяви, фантазії, навичок оповідання – створення історій; для вираження емоцій через звуки – музична імпровізація; для зняття напруги, розвитку координації – рухові вправи.

При цьому роль арттерапевта полягає у створенні безпечної атмосфери довіри, поясненні завдань і технік, стимулюванні творчості та самовираження, наданні зворотного зв'язку та забезпеченні емоційної підтримки [3].

Оцінити ефективність психокорекційної програми можна, застосовуючи опитувальники для оцінки рівня креативності, самооцінки, емоційного стану до і після програми, аналізуючи творчі роботи для оцінки динаміки розвитку творчих здібностей, а також проводячи спостереження для оцінки змін у поведінці, взаємодії з іншими людьми.

Список використаних джерел

1. Булах І. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. Київ.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.

2. Жданович Ю. Елементи арттерапії у роботі педагогів. Arts & Education/Mistectvo ta Osvita, 2024,113(3). URL: https://artedu.com.ua/index.php/adm/article/view/247 (дата звернення: 01.11.2025).

3. Простір арт-терапії. *Збірник наукових праць*. Випуск 1 (31). Київ. 2022. 104 с.

4. Троценко Г., Пашко А. Роль самооцінки і самовизначення в процесі формування життєстійкості підлітків. *Актуальні проблеми юриспруденції та психології*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпро, 15 грудня 2023 р.). Дніпро: ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 2023. 218 с.

5. Якименко, М. Арттерапія в екстремальних умовах: офлайн та онлайн робота для стабілізації та відновлення дітей та підлітків ВПО. Редакційна колегія, 2022. 126 с.

Григоренко Олександра Павлівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Поліщук Олена Романівна,
докторка філософії, доцентка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ТА РЕСУРСНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ЖІНОК У КРИЗОВИХ СТАНАХ

Розробка психологічної програми підтримки та ресурсного відновлення жінок у кризових станах є відповіддю на актуальні соціально-психологічні виклики сучасності, пов'язані з наслідками воєнних дій. Програма спрямована на надання комплексної психокорекційної допомоги, що поєднує відновлення емоційної рівноваги, формування ефективних стратегій саморегуляції та розвиток внутрішніх ресурсів.

Основною метою програми є зниження рівня психоемоційного напруження та одночасне підвищення психологічної стійкості, життєстійкості та ресурсного потенціалу жінок, які опинилися в кризових ситуаціях, викликаних військовою агресією.

Завдання програми:

1. Створити безпечний психологічний простір для самовираження та підтримки.
2. Підвищити рівень усвідомлення власних емоцій і реакцій на стрес.
3. Розвинути навички емоційної саморегуляції та стресостійкості.
4. Сприяти усвідомленню особистісних ресурсів і формуванню позитивного образу «Я».
5. Навчити конструктивних копінг-стратегій подолання труднощів.
6. Зміцнити почуття життєвої активності, цілеспрямованості й надії.

Принципи реалізації програми: принцип гуманістичної орієнтації; принцип безпечного середовища; принцип ресурсності; принцип добровільності; принцип поступовості; принцип конфіденційності.

Структура та етапи реалізації програми: тривалість програми: 8 занять (1,5 години кожне, 1-2 рази на тиждень). Форма проведення: групова робота (6-10 учасниць), із можливістю індивідуальних консультацій. Формат:

психоедукаційно-тренінговий, з елементами арт-терапії, тілесноорієнтованої та релаксаційних технік.

Заняття 1. Створення безпечного простору. Усвідомлення власного стану.

Мета: Встановити довіру в групі, зняти початкове напруження, актуалізувати усвідомлення свого емоційного стану.

1. Вітальне коло, правила групи (конфіденційність, прийняття, «право мовчати»).
2. Вправа «Знайомство через символ»: кожна учасниця представляє себе через предмет/малюнок, що відображає її сьогоднішній стан.
3. Міні-бесіда: «Як війна змінила моє сприйняття себе?»
4. Арт-вправа «Мій сьогоднішній стан» (малюнок чи кольорові плями, які передають емоцію).
5. Обговорення, рефлексія (в колі): «Що я помітила у собі?»
6. Релаксація «Дихання спокою».

Очікуваний результат: створення довіри, зниження напруження, перше усвідомлення власних емоцій.

Заняття 2. Емоційна грамотність та прийняття почуттів.

Мета: навчити розпізнавати й приймати власні емоції без самозвинувачення.

1. Розминка «Емоційний жест» – кожна учасниця показує рухом свій настрій.
2. Психоедукація «Емоції як сигнали» (коротке пояснення функцій базових емоцій).
3. Вправа «Коло емоцій» (за Р. Плутчиком): учасниці позначають на колі свої часті емоції.
4. Міні-групи: обговорення – «Які емоції я собі забороняю?»
5. Арт-терапія «Моя емоція сьогодні»: малюнок або створення колажу.
6. Релаксація «Безпечне місце».

Очікуваний результат: підвищення усвідомленості емоцій, прийняття себе, зниження внутрішньої напруги.

Заняття 3. Робота з тривогою та тілесними проявами стресу.

Мета: навчити розпізнавати тілесні реакції на стрес і знижувати напругу через дихання та рух.

1. Бесіда «Як тіло реагує на страх і стрес?».
2. Вправа «Сканування тіла» – усвідомлення напружених зон.
3. Практика «Квадрат дихання» (дихальна техніка 4–4–4–4).

4. Вправа «Заземлення»: концентрація на дотику стоп до підлоги, розслаблення м'язів.

5. Музикотерапія: коротке прослуховування мелодії спокою, робота з відчуттями.

6. Рефлексія: «Що допомогло мені розслабитись?».

Очікуваний результат: зниження тілесної тривоги, формування навички самозаспокоєння.

Заняття 4. Подолання стресу: мої ресурси і підтримка.

Мета: актуалізувати соціальні та внутрішні ресурси, що допомагають долати труднощі.

1. Вправа «Моє коло підтримки» – малювання кола близьких, друзів, людей, що надихають.

2. Обговорення «Що мене підтримує у складні моменти?»

3. Техніка «Скринька ресурсів» – кожна створює на папері чи в коробочці перелік/символи своїх сил (музика, діти, природа, молитва тощо).

4. Міні-релаксація «Подих вдячності».

5. Завершення: обмін думками «Що нового я дізналася про свої ресурси?»

Очікуваний результат: усвідомлення власної опори, підвищення внутрішньої стабільності.

Заняття 5. Відновлення контролю та впевненості у собі.

Мета: допомогти учасницям відчути власну дієвість і впевненість у можливості

1. Вправа «Мої перемоги» – згадування й опис трьох життєвих ситуацій, де вдалося впоратися.

2. Обговорення: «Що допомогло мені вистояти?»

3. Техніка «Моє Я-сильне» (створення символічного образу своєї внутрішньої сили).

4. Групова гра «Крок уперед» (відчуття підтримки групи).

5. Медитація «Я впораюсь».

Очікуваний результат: зростання самооцінки, почуття контролю, формування позитивного образу «Я».

Заняття 6. Переосмислення травматичного досвіду.

Мета: м'яке опрацювання складних переживань через безпечні методи арт-терапії.

1. Вступ: бесіда «Що я втратила / що зберегла?»

2. Вправа «Мій досвід – як книга»: учасниці малюють сторінки свого досвіду (болю, сили, підтримки).

3. Робота в парах: обмін історіями «Що мені допомогло не зламатися?».

4. Практика «Прощання з болем» – символічне спалювання/розривання папірця з негативними словами.

5. Рефлексія «Я дозволяю собі жити далі».

Очікуваний результат: зменшення емоційної напруги, інтеграція досвіду, готовність до подальшого життя.

Заняття 7. Мої ресурси та мій майбутній шлях.

Мета: актуалізувати життєву перспективу, сформувати позитивне бачення майбутнього.

1. Арт-вправа «Моє дерево ресурсів»: малювання дерева, де коріння – минулий досвід, стовбур – теперішнє, крона – майбутнє.

2. Обговорення: «Що допомагає мені рости?».

3. Техніка «Лист у майбутнє»: написання листа собі через рік – «Якою я хочу бути».

4. Вправа «Світло мого майбутнього» – коротка медитація.

Очікуваний результат: відновлення сенсу, формування оптимізму та мотивації.

Заняття 8. Завершення програми. Рефлексія і підсумки.

Мета: усвідомлення змін, підбиття підсумків, повторна діагностика.

1. Повторне тестування (порівняння з початковими даними),

2. Вправа «Мій шлях змін» – кожна створює колаж або стрічку подій, що відображає її розвиток.

3. Групове коло: «Що я беру з собою?»

4. Ритуал завершення – створення спільного плаката «Коло сили».

5. Вручення сертифікатів/символічних карток підтримки.

Очікуваний результат: усвідомлення особистісних змін, відчуття завершеності й надії.

Критерії ефективності програми: 1. Зниження рівня тривожності та депресивності. 2. Зменшення показників емоційного виснаження. 3. Зростання рівня життєстійкості та самопідтримки. 4. Підвищення самооцінки, відчуття контролю над життям. 5. Позитивна динаміка за даними повторного тестування.

Очікувані результати впровадження програми: стабілізація емоційного стану; зростання внутрішніх ресурсів, відчуття надії та сенсу; підвищення ефективності соціальної взаємодії; формування готовності до подальшого саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.

Гриньова Наталя В'ячеславівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Коцько Крістіна Русланівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА РОДИНАМ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: МЕТОДИ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Сучасні збройні конфлікти та військові дії мають глибокий негативний вплив не лише на безпосередніх учасників, але й на їхні родини. Родинам військовослужбовців доводиться долати цілий спектр психологічних та емоційних труднощів, пов'язаних із невизначеністю, розлукою та стресом. Саме тому надання ефективної психологічної допомоги таким родинам є вкрай важливим завданням для суспільства та держави.

Психологічна допомога сім'ям військовослужбовців передбачає комплекс заходів, спрямованих на підтримку та зміцнення психологічного здоров'я членів родин, підвищення їхньої стресостійкості та здатності долати складні життєві обставини. Ця допомога може здійснюватися як на державному, так і на громадському рівні, залучаючи різноманітні ресурси та фахівців.

Психологічна допомога родинам військовослужбовців має враховувати особливості їхнього життєвого циклу та специфічні проблеми, з якими вони стикаються. Родини, де один із членів проходить військову службу, переживають періоди розлуки, очікування та реінтеграції, кожен з яких потребує окремих форм психологічної підтримки [1, с. 43].

Період розлуки характеризується високим рівнем тривоги, депресії та страху за життя військовослужбовця. Родичі можуть відчувати самотність, ізоляцію та труднощі у виконанні звичних сімейних обов'язків. Для подолання

цих проблем важливо забезпечити доступність психологічного консультування, групової терапії, освітніх програм та соціальної підтримки.

Період очікування повернення військовослужбовця додому пов'язаний із напруженням, невизначеністю та необхідністю адаптації до нових ролей і обов'язків. Родичі можуть відчувати тривогу, нетерпіння та побоювання щодо можливих змін у стані здоров'я та поведінці бійця. Психологічна допомога в цей період має бути спрямована на підготовку родини до возз'єднання, налагодження ефективної комунікації та вироблення нових стратегій сімейної взаємодії [2].

Період реінтеграції військовослужбовця в сім'ю характеризується необхідністю адаптації до нових умов життя, вирішення конфліктів та відновлення близьких стосунків. Військовослужбовці та їхні родичі можуть зіштовхуватися з труднощами у поновленні довіри, налагодженні побуту, розподілі обов'язків та вирішенні конфліктів. Психологічна допомога має бути спрямована на відновлення сімейної комунікації, пропрацювання травматичного досвіду, вироблення нових моделей взаємодії та зміцнення сімейних зв'язків.

Психологічна допомога військовослужбовцям, які повернулись із зони бойових дій та їх родинам повинна надаватись за такими напрямками:

1. Індивідуальні консультації та терапія щодо подолання психічної травми та її наслідків в учасників бойових дій (емоційні порушення та синдром посттравматичного стресового розладу).

2. Корекція та терапія нав'язливих станів, розладів сну.

3. Корекція та терапія психосоматичних розладів та сексуальних дисфункцій.

4. Психологічні тренінги та індивідуальні консультації для сімей учасників бойових дій (батьками, шлюбними партнерами, дітьми).

5. Психологічні тренінги та індивідуальні консультації для людей, які зазнали втрати близьких.

6. Психологічні тренінги та індивідуальні консультації для людей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

7. Індивідуальні консультації та терапія проблем подружніх стосунків та сімейних дисгармоній.

8. Індивідуальні консультації щодо труднощів спілкування з особами протилежної статі.

9. Дитяча корекція (емоційні розлади, страхи, психічні травми, виникнення проблем у навчанні та спілкуванні).

Окрім підтримки родин на різних етапах життєвого циклу, важливим напрямком психологічної допомоги є робота з дітьми військовослужбовців. Діти часто переживають почуття тривоги, страху, гніву та самотності через відсутність одного з батьків. Вони можуть демонструвати поведінкові та емоційні порушення, погіршення успішності в школі. Психологічна допомога дітям має включати індивідуальну та групову терапію, арт-терапевтичні заняття, освітні програми з опанування стресових ситуацій та розвитку копінг-стратегій.

Отже, психологічна допомога родинам військовослужбовців є важливим та багатогранним напрямком роботи, що передбачає комплекс заходів на індивідуальному, сімейному та суспільному рівнях. Ця допомога має враховувати специфічні потреби та труднощі, з якими стикаються родини військовослужбовців на різних етапах їхнього життєвого циклу [3].

Зважаючи на складність і багатовимірність проблематики, зумовленої умовами війни, для проведення емпіричного дослідження було обрано психодіагностичний інструментарій, що поєднує валідність, надійність та адаптивність до специфіки цільової вибірки. Комплекс методик був спрямований на оцінку поточного рівня стресостійкості, особливостей емоційної регуляції та визначення внутрішніх ресурсів подолання стресу в родинах військовослужбовців. До складу діагностичного комплексу увійшли:

1. Авторська анкета, розроблена для збору соціально-психологічної інформації та виявлення індивідуальних чинників стресостійкості;

2. Опитувальник емоційної регуляції (ERQ), що дозволяє оцінити стратегії когнітивної переоцінки та пригнічення емоцій;

3. Шкала сприйнятого стресу (PSS) – 10, інструмент для вимірювання суб’єктивного рівня стресового навантаження;

4. Коротка шкала стійкого подолання стресу (BRCS), яка дає змогу оцінити здатність до гнучкого й активного реагування на стресові ситуації.

Обрані методики дозволяють отримати цілісне уявлення про психоемоційний стан учасників дослідження та чинники, що визначають їхню стресостійкість в умовах підвищеної психологічної напруги. Сучасна психологія пропонує різні методи зміцнення стресостійкості. До них належать когнітивно-поведінкові техніки, арт-терапія, групові підтримки та програми психологічної реабілітації.

Ефективна психологічна підтримка сімей військовослужбовців сприяє зміцненню їхнього психологічного здоров’я, підвищенню стресостійкості та здатності долати складні життєві обставини. Вона допомагає відновленню

сімейних зв'язків, налагодженню ефективної комунікації та вироблення нових стратегій сімейної взаємодії.

Надання психологічної допомоги родинам військовослужбовців є не лише моральним обов'язком суспільства, а й важливою умовою для підтримки боєздатності армії та національної безпеки загалом. Інвестиції в психологічне здоров'я таких родин є вкрай важливими та окупаються у вигляді більшої стійкості, згуртованості та адаптивності сімей до викликів воєнного часу.

Розуміння важливості психологічної допомоги родинам військовослужбовців, розвиток відповідних державних програм та зміцнення громадської підтримки таких родин – все це є важливими завданнями, які стоять перед сучасним українським суспільством. Вирішення цих завдань сприятиме формуванню більш згуртованого, стійкого та психологічно здорового суспільства, здатного ефективно протистояти викликам воєнного часу [4].

Отже, психологічна допомога сім'ям військовослужбовців має здійснюватися на різних рівнях – індивідуальному, сімейному та суспільному. Вона має поєднувати зусилля спеціалістів різного профілю, спрямовані на підтримку, реабілітацію та зміцнення психологічного здоров'я членів родин. Лише комплексний, міждисциплінарний підхід здатний забезпечити ефективну допомогу та підтримку родинам, які проходять через складні життєві випробування, пов'язані з військовою службою.

Список використаних джерел

1. Дідик Н. Ф. Соціально-психологічна підтримка членів родин військовослужбовців як чинник впливу на морально-психологічний стан бійця під час виконання завдань у зоні АТО. *Український психологічний журнал*. 2018. № 1(7). С. 41-57.

2. Закусило А. Психічне здоров'я членів родин військовослужбовців. Житомир, 2024. 202 с.

3. Мірошниченко Н. В. Психологічна допомога військовим та їх родинам. 2024. 117 с.

4. Яворська Т. В. Психологічна та соціально-психологічна допомога військовослужбовцям та членам їх сімей. *Методи та засоби психологічної допомоги постраждалим у подоланні ПТСР* : тези доп. наук.-практ. конф., м. Київ-Біла Церква, 30 верес. 2023 р. Київ, 2023. С. 256-259.

Грицак Марія Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С. П.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази останніх років та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба вдосконалення процесу підтримки виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У нашій роботі визначено питання, що стають перед психологічною службою закладу загальної середньої освіти під час здійснення інклюзивного навчання.

Інклюзивна освіта має на меті створення більш справедливого суспільства шляхом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в заклади середньої освіти, де є безумовним право дитини навчатися за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов та підтримки. Її основні переваги включають покращення соціального та емоційного розвитку всіх учнів, сприяння взаємодії, толерантності, а також надання дітям з особливими освітніми потребами можливості навчатися, розвивати талант, будувати стосунки з однолітками.

Сучасним є визначення інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Є різні визначення інклюзивного навчання, наприклад, на думку, авторів Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організується за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу [1,7].

Завдяки нормативним і законодавчим реформам інклюзивне навчання стає більш зрозумілим і реальним за умови розуміння суті усіма учасниками освітнього процесу.

Ключовими аспектами організації інклюзивного освітнього середовища є психолого-педагогічні питання інклюзивного навчання і соціальна адаптація учнів.

В реаліях повномасштабної війни з російською федерацією особливою є увага на питання психологічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в такий час має не лише зберігати доступність, а й швидко адаптуватись до змін, заклади освіти пропонувати гнучкі формати навчання, а шкільні психологи працювати з дітьми з травматичним досвідом. У зв'язку з цим, питання підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни, зокрема створення можливостей продовжувати навчання, підтримка дітей військовослужбовців та ВПО, надання їм необхідного психологічного супроводу, стають однією з актуальних проблем фахівців психологічної служби.

Проблему своєрідності розвитку дітей з особливими освітніми потребами висвітлюють у своїх роботах багато педагогів і психологів. Серед українських науковців, які зробили внесок у сферу інклюзивного навчання, варто відзначити Н.І.Ашиток, А.А.Колупаєву, О.В.Біду, Ю.М.Найда. Ці вчені займаються розробкою методичних посібників та впровадженням інклюзії в освіті.

Л.М.Кірішко, А.О.Нікора, Я.М.Полупанова, М.А. Фірцак та ін. досліджували особливості психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами[2,68].

У дослідженнях Т.Л.Антоненко, В.А.Бачиніна, Н.А.Крилової, Л.В.Коваль зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей.

Для дітей з особливими освітніми потребами типовими наслідками травматичних ситуацій в період війни є страхи, тривожність та депресія. Регресивна поведінка, як от енурез, втрата навичок, страх розлуки з батьками та перед незнайомими людьми, дратівливість, агресії, депресії, спричиняє перешкоди в фізичному, емоційному, інтелектуальному розвитку дітей. Переживання батьків значною мірою впливають на виникнення психосоматичних проявів у дітей з особливими освітніми потребами. Діти, які бачать переживання батьків, також переживають негативні емоції та депресії.

Незважаючи на певну теоретичну й методичну розробленість питань психологічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами, сутність і значення її для дітей, різноманітність підходів залишаються ще недостатньо дослідженою, що й зумовило вибір нашої теми дослідження.

Мета статті. Розкрити особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, визначити які чинники впливають на розвиток дитини та основні напрями для подальшої гармонізації та соціалізації в закладі середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В заклад освіти приймають дітей незалежно від їх соціального становища, фізичного та емоційного розвитку. Завданням закладу освіти є створення команди супроводу з підготовлених фахівців, які допоможуть дитині адаптуватися, соціалізуватися в середовище. Завдання психолога – стабілізувати емоційний стан батьків і дітей, знизити інтенсивність переживань і вразливість.

Наприклад, у дітей з порушеним інтелектом, виражені порушення емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності, що перешкоджає повноцінній соціалізації, встановленню контактів між дитиною та соціумом, властива завищена самооцінка, при якому відсутнє почуття малоцінності. Некритичність до себе перешкоджає формуванню Я, діти відчувають труднощі при ідентифікації себе в соціальній ролі школяра.

Спільна співпраця створює особливе середовище, де педагоги та батьки причетні до розвитку та навчання дитини, збереження або відновлення її здоров’я, адаптації до закладу освіти, гармонізації її розвитку через сприяння її самовираження та самопізнання.

Ще одна категорія дітей, діти з підвищеною вразливістю. Ці діти часто опиняються в несприятливих обставинах та живуть в гірших умовах, ніж інші діти. Такі діти мають слабке здоров’я, піддаються жорстокому ставленню з боку дорослих або є тимчасово переміщеними особами. Інколи такі діти не мають повноцінного харчування, досвіду соціальної взаємодії. Наслідками є знижений інтелект або затримка психічного розвитку, особливості емоційно-вольової сфери не дають можливості в повній мірі оволодіти програмою закладу середньої освіти, і це звужує коло навчання та трудової діяльності.

І тут ми стикаємося з емоційно-поведінковими розладами учнів з особливими освітніми потребами. В молодшій школі частка їх невелика, але підвищується в середній ланці. Ось деякі із спільних ознак:

- поведінка виходить за допустимі рамки й дуже відрізняється від тієї, що допускається зазвичай;
- проблеми поведінки, що є тривалими й не минають швидко;
- поведінка, соціально та культурно неприйнятна;
- поведінка, що негативно впливає на навчальні досягнення учня;
- поведінка, що її неможливо пояснити проблемами зі здоров’ям,

порушеннями в сенсорній чи соціальній сфері[3, 219].

Психологічні чинники, такі як занижена самооцінка, самозахист, хронічна хвороба або травма призводять до депресії.

Депресія – це той термін, що застосовується до тривалого періоду, коли особа відчуває сильний сум і безнадійність. Нездатність подолати депресію призводить до ігнорування навчальної діяльності та проблем соціальної взаємодії.

Фахівці психологічної служби здійснюють комплексну та систематичну роботу щодо психофізичного розвитку, поведінкових реакцій, мотиваційної сфери учнів.

Діяльність практичного психолога спрямована на створення безпечного, підтримувального й ресурсного психологічного середовища. Реалізація діяльності відбувається через тренінги і розвивальні заняття, факультативи, освітні програми з формування безпечного освітнього середовища, програм розвитку життєвих компетентностей в умовах викликів війни.

В своїй роботі ми враховуємо, що у підлітків спостерігаються різкі перепади настрою під час зростання. Деякі учні уникають інших людей або абсолютно інертні на заняттях.

Під час війни особливу увагу потрібно приділяти адаптації учнів, а також підвищенню рівня знань педагогів про методи психологічної підтримки в умовах війни.

До таких методів ми відносимо:

- активізація пізнавальної діяльності учнів;
- формування вміння керувати своєю діяльністю та вчинками;
- співпраця та спілкування з іншими, виходячи з соціокультурних норм закладу освіти та суспільства.

Увага спеціалістів має спрямовуватися на створення умов для розвитку у учнів з особливими освітніми потребами таких якостей:

- «допитливий, активний» (створення умов для збереження психічного здоров’я учнів);
- «емоційно чуйний» (створення умов для вміння відгукуватися на емоції близьких та однолітків);
- «здатний планувати свої дії та уміння керувати своєю поведінкою на основі ціннісних уявлень».

Окрему увагу слід приділяти емоційно-вольовій сфері учнів з особливими освітніми потребами.

Так, згідно класифікації дітей із загальним психічним недорозвиненням, чотири з п'яти виділених М.І.Певзнер форм, характеризуються порушеннями емоційно-вольової сфери різної важкості (зокрема, це форми: з відносно збереженою емоційно-вольовою сферою; з нестійкістю емоційно-вольової сфери за типом збудливості або загальмованості; з різкими порушеннями емоційно-вольової сфери психопатоподібною поведінкою – з розгальмованими потягами та схильних до невиправданих афективних реакцій; з нездатністю до цілеспрямовагної активності, вольового напруження при лобовій недостатності) [4, 277].

Важливим є виявлення таких дітей та надання їм психолого-педагогічної підтримки:

- раннє виявлення психічних розладів та скерування до фахівців;
- надання консультацій здобувачам освіти, які перебувають у кризовому стані;
- підготовка педагогів до розпізнавання тривожних сигналів у поведінці учнів;
- формування навичок емоційної саморегуляції;
- розвиток позитивної самооцінки та ціннісного ставлення до життя;
- формування позитивного мікроклімату в закладі освіти;

Для роботи зі школярами, які перебували в зоні військового конфлікту, автори розробили корекційно-розвиткову програму «Безпечний простір», метою якої є підвищення стійкості до переживання наслідків стресу школярами після психотравмувальних подій.

Суттєвою перевагою програми є корисність застосування навіть через рік після травми. Три основні складові програми спрямовані на дітей, батьків і педагогів.

Для забезпечення необхідної підтримки учнів з депресією, психологи і фахівці закладу освіти можуть працювати з батьками дітей і фахівцями ІРЦ. Різноманітність стратегій надання підтримки учнів з депресивними станами можна поділити на такі:

- створення захопливої атмосфери в класі або на розвивальних заняттях;
- створення мережі підтримки (батьки, їх друзі, фахівці закладу освіти);
- організаційні стратегії та ігрова терапія.

Цікавою формою роботи з учнями з особливими освітніми потребами є технологія соціальних історій. Соціальні історії це інструмент соціального навчання, який можуть використовувати батьки і педагоги для навчання як дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку[4, 252].

Таким чином, процес підтримки учнів з особливими освітніми потребами включає просвіту і профілактику з питань соціальної ізоляції і розвитку соціалізації, емоційного вигорання педагогів, профілактику психічних розладів серед учнів, підвищення обізнаності батьків з питань розвитку і психічного здоров'я дітей.

Список використаних джерел

1. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребаами. 2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_ inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (дата звернення: 29.10.2025).

2. Дідик Н. Психологічна допомога дітям з особливими освітніми потребами у воєнний час. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи*: матеріали XVI Міжнар. наук. конф. (Кам'янець-Подільський, 2024 р.). Кам'янець-Подільський, 2024. 271 с.

3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 304 с.

4. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посіб. / О. Чеботарьова та ін. Київ: Ін-т спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

5. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

Грицюк Лариса Валентинівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Діхтяренко С.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах війни здобувачі вищої освіти стикаються з низкою випробувань, які можуть призвести до стресу та психологічних складнощів. Це включає евакуацію зі своїх місць проживання, втрату близьких, випадки насильства та

інші труднощі. Дослідження показують, що постійний стрес стає невід'ємною частиною студентського життя. Цей стрес впливає на навчання та може заважати академічному успіху.

У сучасній вітчизняній психології немає єдиного підходу до опису феномена резильєнтності. Сьогодні цей термін широко застосовують у психології, медицині, соціальній роботі та інших соціальних науках і розглядають у контексті впливу на людину несприятливих (екстремальних, загрозливих, стресових) умов і здатності до нормального (здорового) її функціонування.

Відмінність у змісті понять резилієнсу та резильєнтності поля гає в тому, що резилієнс є процесом, а резильєнтність – властивістю особистості [1]. Резильєнтність визначається як здатність до нормального функціонування в умовах стресу та відновлення після травмування. Ця концепція не лише передбачає подолання труднощів, а й позитивний результат у майбутньому.

Визначення поняття резильєнтності неможливе без розуміння поняття стресу, що відображає реакцію організму на зовнішні чинники, які потребують змін. Ця реакція може бути як позитивною (еустресом), так і негативною (дистресом). Фактори, які сприяють переходу стресу в дистрес, включають емоційно-когнітивні аспекти, такі як почуття безпорадності та негативний прогноз ситуації, а також недостачу необхідної інформації. Крім того, тривалість та інтенсивність стресу також можуть впливати на те, чи перетвориться він на дистрес. Розуміння стресу і його впливу допомагає людині управляти ним та розвивати стратегії адаптації [2].

Загалом резильєнтність, або резилієнс може одночасно характеризуватися як нестача нормального 8-годинного сну; відставання у дедлайнах відповідно графіку навчального процесу; велика кількість пропусків з якого-небудь предмету; відсутність на потрібний момент курсової роботи або проєкту з дисципліни; погана успішність або недостатньо повні знання з дисципліни; перевантаження або занадто мале робоче навантаження студента, тобто завдання, яке слід завершити за конкретний період часу; конфлікт ролей, може виникнути в результаті відмінностей між нормами неформальної групи і вимогами формальної організації (викладача); відсутність інтересу до дисципліни; погані фізичні умови (відхилення в температурі приміщення, погане освітлення або надмірний шум та ін.) [3].

Щоб дослідити резильєнтність в умовах воєнного часу, ми провели дослідження на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Для цього ми використали коротку шкалу резильєнтності та

власний опитувальник, що допоміг нам зрозуміти чинники, що впливають на формування та підтримку резильєнтності студентів.

В процесі нашого дослідження виявлено позитивний зв'язок між рівнем резильєнтності та загальним психічним здоров'ям у студентів, що пов'язаний з рівнем тривожності у воєнний час. Також було виявлено, що більшість студентів з вищим рівнем резильєнтності не мають проблем у родині та фінансових проблем. Емпіричне дослідження підтвердило наявність різного рівня резильєнтності української студентської молоді під час війни, що свідчить про їхню здатність, від низького до високого, проте переважну більшість склав середній та високий рівень резильєнтності, що свідчить про готовність здобувачів вищої освіти адаптуватися та відновлюватися під час стресових ситуацій.

Список використаних джерел

1. Ассонов Д., Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років, 2019. URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/219.

2. Грішин Е. Резилієнтність особистості: Сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2023. С. 62–81.

3. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с.

4. Мартиненко Є. О. Важливість формування резильєнтності для майбутніх психологів. *Теоретичні та практичні дослідження молодих вчених* , зб. тез доп. 16-ї Міжнар. наук.-практ. конф. магістрантів та аспірантів, 14–16 грудня 2022 р. / ред. Є. І. Сокол . Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХПІ», 2022. С. 349–350.

5. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19 : практичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2022. 128 с. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07

Губніцький Владислав Віталійович
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Горенко М.В.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ У ПОДОЛАННІ ТРИВОЖНОСТІ

Актуальність проблеми. Тривожність як психологічне явище є одним із найпоширеніших проявів стресу в сучасному суспільстві, що негативно впливає на якість життя. Згідно з даними ВООЗ, у 2021 році понад 359 мільйонів людей у світі страждали від тривожних розладів [2]. Постійний стрес, соціально-економічна нестабільність створюють передумови для зростання рівня тривожності серед різних верств населення. Зокрема, дослідження показують, що з 1990 до 2019 року кількість осіб із тривожними розладами світом зросла більш ніж на 55% [3].

Незважаючи на наявність терапевтичних підходів, залишаються відкритими питання щодо ефективності методів самодопомоги, особливо серед осіб, які ще не зверталися до фахівців або з різних причин не мають доступу. Розвиток методів психологічної самодопомоги набуває ще більшого значення на фоні сучасної тенденції до підвищення рівня психологічної грамотності населення. Ефективні техніки саморегуляції, такі як когнітивно-поведінкові стратегії, медитація, дихальні вправи сприяють подоланню тривожності, загальному зміцненню психічної стійкості. Дослідження психологічної самодопомоги як засіб подолання тривожності є важливим кроком до формування культури психічного здоров'я у суспільстві.

Мета дослідження – розробити та обґрунтувати ефективні методи психологічної самодопомоги як засобу подолання тривожності, зосереджуючись на зниженні її рівня та покращенні емоційного стану особистості. Кінцевий бажаний результат – підвищення здатності людини до саморегуляції, зміцнення психічної стійкості та покращення якості життя.

Завдання:

– Провести теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми тривожності, її причин, проявів та методів подолання.

– Дослідити особливості тривожності як психологічного стану, визначити її ключові характеристики, фактори впливу та наслідки для емоційного стану особистості.

– Виявити існуючі підходи до використання методів психологічної самодопомоги для зниження тривожності.

– Розробити систему методів психологічної самодопомоги, спрямованих на подолання тривожності та зміцнення психічної стійкості.

– Апробувати розроблені методи в практичній діяльності, оцінити їх ефективність та вплив на рівень тривожності.

– Надати практичні рекомендації щодо впровадження психологічної самодопомоги для подолання тривожності у повсякденному житті.

Методи дослідження включають в себе психодіагностичні методики (шкала тривожності Спілбергера, методика визначення рівня агресивності Басса-Даркі) для вимірювання рівня тривожності у досліджуваних, розробку та впровадження індивідуальних і групових програм психологічної самодопомоги, спостереження за змінами в емоційному стані учасників після застосування методів самодопомоги.

Добір респондентів здійснювався методом зручної вибірки через розсилки в соціальних мережах, месенджерах та електронною поштою. У дослідженні взяли участь, враховуючи дані первинного опитувальника, N = 36 осіб віком від 18 до 55 років. За статтю вибірка розподілилася наступним чином: 50 % жінок (18 осіб), 50% чоловіків (18 осіб). Інші гендерні ідентичності не заявлялися. Майже половина - 17 осіб (47,2%) склали вікову групу у межах від 18 до 25 років. Також 9 осіб (25%) сформували групу від 26 до 35 років. Інші учасники дослідження - увійшли в групу з 5 осіб (13,9%) від 36 до 45 років та група з 3 осіб (8,3%) від 46 до 55 років. 2 учасника (5,6%) мають більше 55 років.

Дослідження проводилося у форматі онлайн-тренінгу, що складався з серії відеозанять, а також щоденника самодопомоги для кращого закріплення навичок саморегуляції. Такий підхід забезпечив охоплення ширшої та більш різнорідної за віком і статтю вибірки, а також створив умови для повторного тестування після завершення програми. Учасники виконували тестові завдання у віддаленому режимі, використовуючи електронні форми опитувальників, що дозволило зберегти стандартизацію процедури [1].

Результати дослідження.

Проведене емпіричне дослідження підтвердило ефективність застосованих методів психологічної самодопомоги у зниженні рівня тривожності, агресивності та ворожості серед учасників. Порівняльний аналіз результатів за методиками Спілберегера-Ханіна та Басс-Даркі показав статистично значущі позитивні зміни стану досліджуваних після участі у програмі. Рівень СТ знизився з 50,8 до 43,2 бала($t= 4.38$; $p < 0.001$), а рівень ОТ – з 52,1 до 47 бала ($t = 2.66$; $p = 0.012$). Також відбулося зменшення показників агресивності з 14,4 до 11,9 бала ($t = 2.14$; $p = 0.039$) та тенденція до зниження ворожості з 9,7 до 7,9 бала ($t = 1.90$; $p = 0.065$). Отримані результати засвідчують позитивний вплив самодопомоги на психоемоційний стан учасників.

Висновки.

Дослідження підтверджує ефективність методів самодопомоги у зниженні тривожності й дає підстави рекомендувати застосування когнітивно-поведінкових вправ як пріоритетного підходу у попередніх втручаннях. Практичне значення: психологи-практики можуть впроваджувати такі вправи в програму первинної підтримки. Обмеження: невелика вибірка, короткий термін втручання; перспективи: дослідження з більшими вибірками, довготривале спостереження.

Список використаних джерел

1. Губніцький В. Авторська програма самодопомоги для подолання тривожності. Google Docs. URL: https://docs.google.com/document/d/ 1m81FrRP0cTamv1_jU9A0Ojee1Gg25QiflFOQL9fQVdg/ edit?usp=sharing

2. Anxiety disorders. WHO. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders?utm_source=chatgpt.com.

3. Epidemiology of anxiety disorders: global burden and sociodemographic associations / S. F. Javaid та ін. Middle East Current Psychiatry. 2023. Т. 30.

Гутяр Тетяна Сергіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маріупольського державного університету,
Блашкова Олена Миколаївна,
кандидат пед.наук, доцент кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету,
м. Київ,Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Процес здобуття студентами вищої освіти традиційно супроводжується великою кількістю важливих подій та емоційних переживань, такими як перші враження від нових умов навчання до тих хвилювань, які пов'язані із пошуком роботи після отримання дипломів про освіту. Період між цими ключовими етапами насичений численними емоційними ситуаціями, що викликають переживання успіху й невдачі, надії й розчарування, впевненості й сумнівів.

Серед стресогенних чинників можна виокремити зміни соціального оточення, обовязкову адаптацію до нових життя та форм навчання, складністю навчального процесу та системи контролю набутих знань.

Адже емоційна насиченість повноцінного студентського життя посилюється під впливом життєвих обставин і специфікою особистісного розвитку на межі юнацького та періоду раннього дорослого віку.

Саме в цей час здобувачі вищої освіти перебувають у ситуації важливого професійного вибору, намагаючись реалізувати його через навчальну діяльність, що нерідко супроводжується сумнівами щодо правильності обраного шляху та страхом неуспіху. Під впливом емоційних переживань відбуваються значні особистісні зміни як-от формування індивідуальності, становлення самостійності, розвиток самосвідомості та вдосконалення інтелектуальних можливостей.

Як зазначає у своїх дослідженнях О. Джеджера, сукупність зазначених факторів створює специфічний, але нестійкий емоційний фон, який може як позитивно, так і негативно впливати на процес та результати навчання. Особливою є емоційна напруга студентського життя, яка посилилася в умовах воєнного стану запровадженого у нашій країні [3].

Численні критичні події стали джерелом хронічного стресу, який спричиняє серйозні емоційні переживання та погіршує не лише ефективність навчання, а й фізичне й психічне здоров'я студентської молоді.

Отже, складність сучасних умов визначає нагальну потребу у психологічній підтримці здобувачів вищої освіти, спрямованій на допомогу в подоланні негативних емоційних переживань і збереженні їхнього психічного благополуччя.

Здійснюючи теоретичний огляд літературних джерел, стало відомо, що на важливості вивчення емоцій у процесі засвоєння знань наголошували такі видатні педагоги й психологи, як Б. Блум, Я. Коменський, А. Дістервег, Т. Лай, Ф. Лінгарт, Ж. Піаже, В. Рейн, К. Роджерс, Б. Скінер [3].

У сучасних дослідженнях афективна складова освітнього процесу продовжує залишатися об'єктом активного наукового інтересу. Дослідники відзначають, що переживання, як і є у здобувачів мають амбівалентний характер, вони можуть як стимулювати, активізуючи пізнавальну діяльність, так і гальмувати чи дезорганізовувати її.

Ця подвійність підтверджується численними науковими висновками про те, що процес здобуття вищої освіти значною мірою детермінований емоційним станом його учасників, відчуттям емоційного благополуччя або неблагополуччя, яке безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності.

У контексті емоційної детермінованості навчальної діяльності студентів дослідники виокремлюють низку ситуацій, що найчастіше провокують виникнення переживань. Зокрема, серед них виділяють адаптацію першокурсників до нових умов навчання та соціальної взаємодії у закладі вищої освіти, проходження контролю знань (зокрема складання іспитів), а також актуальні воєнні події, які викликають широкий спектр емоційних реакцій - від позитивних до негативних, від стенічних до астенічних.

До традиційних емоціогенних чинників належать надмірний обсяг навчальної інформації, складність окремих дисциплін, дефіцит часу, невідповідність результатів навчання очікуванням студента, а також особливості взаємин із викладачами та одногрупниками.

Науковці О. Волошок, Л. Ноздріна, О. Джеджера, М. Кузнєцов, В. Шаповалова виділяють типові емоційні стани, що супроводжують ці ситуації. Серед негативних переживань, страх (перед іспитом, публічним виступом, можливою помилкою, відрахуванням чи невдачею у професійному майбутньому), гнів, сором, відчай, провина, тривога, безпорадність, страждання. До позитивних належить інтерес до професії, радість, задоволення, здивування [1, 2, 3, 6].

Як показують результати проведеного дослідження Л. Ніколаєва і Д, Чижми, оптимізація емоційних переживань студентів можлива завдяки розвитку їхнього емоційного інтелекту та реалізації суб'єктно-поведінкового підходу. Хоча основною метою науковців було формування особистісної зрілості, концепція тренінгу ґрунтувалася на ідеї єдності усвідомлення власних переживань і прийняття рішень [5].

Такий підхід розглядає особистість як активного суб'єкта емоційного досвіду й спрямований на гармонізацію внутрішніх (оцінка, емоційні реакції) та зовнішніх (соціальні ролі, статусні позиції) аспектів взаємодії через розвиток соціально-психологічної рефлексії та перцепції. Предметом впливу автори визначили емоційні переживання, що виникають у процесі внутрішньо-групової взаємодії та сприяють соціально-психологічній адаптації студентів, а серед основних методів використали групові дискусії, рольові ігри та елементи арт-терапії.

У наукових поглядах О. Столярчук, акцентовано увагу на важливій такій проблемі, як переживанні студентами випускних курсів (майбутніми фахівцями) кризи готовності до професійної діяльності, що проявляється у станах фрустрованості та деструктивних емоційних переживаннях, наприклад у вигляді тривоги, нудьги, смутку, гніві, страху, соромі й почутті провини.

З метою подолання цієї кризи дослідниця запропонувала та впровадила конструктивну стратегію переживання, побудовану на засадах особистісного підходу. Її сутність полягає у сприянні розвитку суб'єктності, саморозвитку й самовдосконаленню студентів через процеси рефлексії та самооцінювання. Реалізація стратегії передбачає підвищення професійно-психологічної компетентності, усвідомлення власних особистісних і професійних якостей, їх розвиток або корекцію. Для цього використовувалися міні-лекції, психодіагностичні методики, методи активного соціального навчання та елементи тренінгу.

Отже, важливою складовою успішного навчання є формування в студентів уміння переживати та підтримувати позитивні емоції. Розвиток емоційної стійкості як внутрішнього ресурсу особистості дає змогу долати надмірне емоційне навантаження, зберігати внутрішню рівновагу та спрямованість на досягнення успіху. Навчання студентів позитивному емоційному реагуванню сприяє підвищенню мотивації, ефективності пізнавальної діяльності та емоційному благополуччю. Сам тому формування емоційної культури є необхідною умовою гармонійного розвитку майбутніх фахівців і їхньої професійної зрілості.

Список літературних джерел

1. Волошок О.В., Ноздріна Л.В. Емоційні переживання та копінг-стратегії осіб юнацького віку в період російсько-української війни. *Габітус*, 2023. №51. С. 70–76.
2. Джеджера О.В. Емоційні переживання як чинник ефективності навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. №9. С. 41–48
3. Джеджера О.В. Оптимізація емоційних переживань здобувачів вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Психологія: реальність і перспективи*.. Збірник наукових праць РДГУ. 2025. Випуск 24. С.21-29
4. Кузнєцов М.А., Шаповалова В.С. Студентські страхи: Види, структура, динаміка та шляхи корекції. Харків: Вид-во «Діса плюс 2016.
5. Ніколаєв Л.О., Чижма Д.М. Тренінгові технології у розвитку емоційного інтелекту як компоненту особистісної зрілості здобувачів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського*, 2022. №33 (72), 3. С. 34–40
6. Столярчук О.А. Формування конструктивної стратегії переживання кризи фахової готовності майбутніми учителями. *Вісник психології і педагогіки*. 2011. №6.

Данилевич Лариса Арсеніївна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
Казимирська Віта Петрівна,
асистент учителя Городківського ліцею № 1
Городківської сільської ради Тульчинського району, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Період підліткового віку, який називають пубертатним періодом розвитку, у віковій психології характеризується як складний, кризовий, оскільки одночасний статевий розвиток співпадає з переходом дітей з початкової до середньої освіти, що суттєво може впливати на життєстійкість та психічне здоров’я підлітків, їхній емоційний стан, ставлення до себе та до світу. В умовах військової агресії та постійних тривог, через нестабільність планів на

майбутнє ці чинники можуть викликати додаткові стреси та впливати на психіку. Життєстійкість підлітків частково залежить від рівня життєстійкості оточуючих – приклади поведінки в сім'ї, дорослих в освітніх закладах, різних соціальних ситуаціях у суспільстві, готовності до вирішення певних питань. У цей час відбувається активний процес формування фізичного та психічного здоров'я. Тому актуальною у психологічних дослідженнях є питання формування життєстійкості у підлітковому віці.

Результатом прояву життєстійкості є позитивне світовідчуття, осмисленість життя, підвищення його якості, ефективна саморегуляція та самореалізація через адаптацію до соціуму, а також здатність і готовність витримувати стресову ситуацію, не знижуючи успішності діяльності й не погіршуючи стан психічного здоров'я (Чиханцова, 2017).

За теорією С. Мадді, життєстійкість – це інтегральна особистісна риса, яка відповідає за успішність подолання особистістю життєвих труднощів. є властивістю, яка визначає готовність або здатність особистості до подолання. Концепція «Hardiness» характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію та водночас зберігати внутрішній баланс і успішність діяльності, а саме поняття характеризує психологічну живучість, а також є показником психічного здоров'я людини. Життєстійкість виявляється у ставленні до змін, можливість застосувати наявні внутрішні ресурси, які допомагають ефективно управляти ними, визначають, наскільки людина здатна справлятися із щоденними труднощами та змінами, які мають екстремальний або майже екстремальний характер. До складових життєстійкості, як системи переконань, авторами визначено три компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику.

Українські учені у своїх дослідженнях розглядають життєстійкість як особистісну характеристику, як загальний вимір психічного здоров'я людини [2, 3]. О. Кокун вважає, що життєстійкість – це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Високий рівень життєстійкості особистості стає запорукою її ефективності, збереження фізичного та психічного здоров'я у несприятливих умовах життєдіяльності.

На думку психологів саме розвиток ресурсів життєстійкості може запобігти травматизації після стресу, є необхідним під час виникнення складних життєвих ситуацій [1, 3]. На основі здійсненого аналізу досліджень, учена Брюховецька узагальнює, що тренування життєстійкості, яка ґрунтується на життєвих установках, супроводжується здатністю до досягнення мети,

забезпечує самодетермінацію та внутрішню збалансованість, сприяє розкриттю ресурсного потенціалу й постає провідною умовою повноцінного особистісного розвитку (Брюховецька, 2024).

Найбільш сприятливим (сензитивним) періодом для формування життєстійкості вважається підлітковий вік, в якому відбувається подальше становлення особистості. Важливу роль у формуванні життєстійкості підлітка відіграють взаємовідносини та підтримка батьків, батьківський стиль виховання. Здійснений аналіз досліджень проведення психокорекційних програм розвитку життєстійкості підлітків дає можливість узагальнити, що цей феномен, як особистісна якість, формується протягом життя та в умовах системного цілеспрямованого впливу організованого навчання, формування якостей та навичок, зокрема:

- перед розробкою програми підбирається відповідний діагностичний інструментарій,

- на основі результатів даних розробляється психокорекційна програма розвитку життєстійкості, в якій завдання розвитку стосуються структурних компонентів за Мадді: залученість, контроль, прийняття ризику; розвиток цих компонентів життєстійкості сприяє формуванню позитивного ставлення до себе і подій життя;

- використання системи тренінгових вправ для розвитку особистісних якостей: адекватної самооцінки, позитивного самоставлення, впевненості у собі у подоланні труднощів;

- соціальна підтримка оточуючих та надання підтримки іншим, навички підтримки соціальних контактів;

- відкритість новим знанням, активність засвоєння досвіду;

- розвиток цінностей, почуття задоволеності життям, оптимізм.

Висновки. Отже, здійснене теоретичне дослідження дає можливість зробити наступні висновки. У сьогоднішніх умовах повномасштабної російської війни проти України особливо важливим є дослідження шляхів підвищення життєстійкості підлітків, задля розробки та поширення ефективних методів підвищення стресостійкості, резильєнтності особистості у складних, екстремальних життєвих обставинах.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О.В. Поняття життєстійкості особистості підлітка в сучасних умовах воєнного стану в Україні. *Вісник післядипломної освіти*: зб-

ник наукових праць. Серія *Соціальні та поведінкові науки. Управління та адміністрування*». 2024. Вип. 29(58).

2. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації. Кропивницький, 2018. 160 с.

3. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. К. : Талком, 2021 р. 319 с.

Демченко Анастасія Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук Б.А..

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА МОТИВАЦІЮ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Самооцінка є одним із ключових факторів, що впливають на розвиток особистості в підлітковому віці, а особливо в старшій школі, коли молоді люди починають приймати важливі рішення щодо свого майбутнього. Вона визначає, як старшокласники сприймають себе, свої можливості та досягнення. Вплив самооцінки на мотивацію, вибір професії та прийняття рішень у цей період є надзвичайно важливим, оскільки ці аспекти формують їхню життєву траєкторію.

Самооцінка – це складне психологічне явище, яке відіграє ключову роль у формуванні особистості. Вона визначається як внутрішнє сприйняття власної цінності, яке формується на основі життєвого досвіду, соціальних взаємодій та особистісних досягнень. У процесі розвитку, особливо в підлітковому віці, самооцінка стає одним з основних чинників, що впливають на поведінку, мотивацію і життєві перспективи молоді [1].

Формування самооцінки відбувається під впливом багатьох факторів. Сімейне оточення, взаємодія з однолітками, успіхи та невдачі в навчанні, а також культурні норми й соціальні очікування – все це впливає на те, як молодь сприймає себе. Позитивний досвід взаємодії з оточенням, підтримка з боку батьків та вчителів, а також визнання своїх досягнень сприяють формуванню адекватної самооцінки. У такому випадку молодь вірить у свої можливості, ставить перед собою амбітні цілі та активно прагне до їх досягнення. Висока

самооцінка допомагає їй бути впевненими у собі, стійкими до труднощів і готовими до нових викликів.

Низька самооцінка, навпаки, може призводити до сумнівів у власних здібностях, страху перед невдачами та загального почуття безвиході. Молоді люди з низькою самооцінкою часто вважають, що не здатні досягти успіху, і, отже, не намагаються ставити перед собою серйозні цілі. Вони можуть уникати нових можливостей, оскільки бояться зазнати поразки або отримати негативну оцінку з боку оточення. Це призводить до формування обмежених життєвих перспектив, оскільки такі молоді люди не вірять, що можуть досягти бажаного, і, відповідно, не прикладають зусиль для цього.

Важливість самооцінки полягає в її впливі на загальний психоемоційний стан особистості. Висока самооцінка пов’язана з позитивними емоціями, стійкістю до стресів і більшою здатністю адаптуватися до змін. Люди з високою самооцінкою зазвичай мають активну життєву позицію, здатні до саморозвитку і прийняття рішень. Вони не лише вірять у свої сили, але й готові вчитися на помилках, що робить їх більш гнучкими і відкритими до нових можливостей.

На противагу цьому, низька самооцінка може викликати емоційні проблеми, такі як тривожність, депресія і відчуження. Молоді люди з низькою самооцінкою можуть відчувати себе ізольованими від оточення, що ще більше погіршує їхній стан. Вони часто переживають через порівняння з іншими, що підсилює їхні негативні установки і обмежує можливості для розвитку. Важливо відзначити, що таке самосприйняття може мати далекосяжні наслідки для особистісного розвитку і майбутнього, адже воно вплине на їхні вибори, стосунки і здатність досягати поставлених цілей.

Розуміння важливості самооцінки є першим кроком до вивчення її впливу на молодь. Підтримка батьків, вчителів і оточуючих може суттєво змінити цей процес. Надаючи позитивний зворотний зв’язок, допомагаючи розвивати сильні сторони та досягати успіхів, дорослі можуть суттєво вплинути на формування адекватної самооцінки у підлітків. Важливо, щоб молодь мала можливість відчувати свою цінність і значущість, оскільки це дозволяє їм ставити перед собою високі цілі та реалізовувати свій потенціал [2].

Вплив самооцінки на мотивацію старшокласників є одним із ключових аспектів, що визначають їхній підхід до навчання та саморозвитку. Самооцінка, як внутрішнє сприйняття власної цінності, формує не лише самосприйняття підлітків, а й їхнє ставлення до навчання і досягнень. Підлітки з високою самооцінкою зазвичай мають більшу внутрішню мотивацію, що дозволяє їм

бути впевненими у своїх здібностях і прагнути досягати успіху. Вони не бояться ставити перед собою амбітні цілі та приймати виклики, оскільки вірять у свою здатність досягати бажаного результату.

Висока самооцінка формує позитивне ставлення до навчального процесу, сприяючи активному включенню старшокласників у навчання. Молоді люди, які відчувають підтримку і прийняття з боку оточення, більш схильні до того, щоб вірити в свої сили та можливості. Це позитивне самосприйняття підвищує їхню мотивацію до вивчення нових предметів, участі в гуртках або спортивних секціях, а також досягнення особистих цілей. Вони прагнуть до самовдосконалення, охоче беруть участь у проектах і активностях, які допомагають їм розвивати нові навички і здібності.

На противагу цьому, низька самооцінка може призвести до браку мотивації у підлітків. Коли молодь не вірить у свої можливості, вони стають обережними і зазвичай уникають ризикованих ситуацій, що знижує їхнє бажання вчитися і розвиватися. Старшокласники, які не вважають себе достатньо компетентними, можуть уникати участі у змаганнях, проектних роботах або інших активностях, що вимагають від них зусиль і сміливості. Відсутність впевненості у собі заважає їм ставити серйозні цілі, що призводить до зниження загального рівня мотивації.

Цей брак мотивації може мати серйозні наслідки для навчального процесу і особистісного розвитку підлітків. Вони можуть почати зменшувати свої зусилля у навчанні, робити лише мінімум необхідного для проходження предметів. В результаті, це може призвести до зниження успішності, що ще більше підвищує рівень невпевненості та апатії. Низька самооцінка і брак мотивації можуть стати причинами негативного ставлення до навчання, викликаючи відчуття незадоволеності собою і своїм життям.

Важливо розуміти, що мотивація підлітків може бути як внутрішньою, так і зовнішньою. Внутрішня мотивація пов’язана з прагненням до особистісного зростання і самореалізації, а зовнішня – з очікуваннями, схваленням і винагородами з боку інших. Підлітки з високою самооцінкою зазвичай більше залежать від внутрішньої мотивації, оскільки вони вірять у свої здібності і здатні бачити сенс у навчанні та розвитку. Вони не потребують постійного схвалення з боку оточуючих, оскільки самі можуть оцінити свою цінність і досягнення.

Слід зазначити, що самооцінка і мотивація можуть бути взаємозалежними. Коли підлітки досягають успіху, це позитивно впливає на їхню самооцінку, а підвищена самооцінка, у свою чергу, веде до ще більшої

мотивації. Це створює замкнене коло, в якому позитивні результати стимулюють ще більше зусиль, а зусилля, у свою чергу, призводять до нових успіхів. Проте, якщо молодь стикається з невдачами або отримує негативний зворотний зв'язок, їхня самооцінка може знизитися, що призведе до зменшення мотивації і активності.

Список використаних джерел

1. Бондар Г. О. Психологічні аспекти професійного самовизначення старшокласників. Харків: Видавництво «Освіта», 2020. 124 с.

2. Шевенко А. М. Професійне самовизначення старшокласників як чинник особистісного зростання. Дис. ... канд. психол. наук. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 210 с.

Дерев'янко Євгенія Андріївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гриньова Н.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХІКИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМИ ДЯТИЧНО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН

Розуміння механізмів захисту в контексті сімейних відносин є критично важливим для практичної роботи психологів і педагогів, в контексті ранньої профілактики тривожних та невротичний розладів психіки, розробки ефективних терапевтичних програм та сімейного консультування. Нами було проаналізовано еволюцію уявлень про захисні механізми психіки – від їхнього зародження в психоаналізі до сучасних нейробіологічних і соціологічних концепцій, та встановлено, що захисні механізми розглядаються як несвідомі психічні стратегії, які допомагають особистості адаптуватися до стресу, внутрішніх конфліктів та зовнішніх загроз, є динамічним елементом психіки, що розвивається протягом усього життя.

Ключові вчені, які займалися вивченням роботи захисних механізмів психіки та їх внесок: Фройд З. [3] (поняття «захист»), Фройд А. [5] (систематизація захисних механізмів), Плутчик Р., Келлерман Г. [2] («колесо

емоцій» та восьмигранну модель захисних механізмів), Вейллант Дж. [6] (ієрархічна класифікація захисних механізмів), Мак-Вільямс Н. [1] (фундаментальні структури особистості), Шибутані Т. [4] (соціальні стратегії).

Захисні механізми виконують як позитивну (адаптивну, стабілізаційну), так і негативну (дезадаптивну, руйнівну) роль. Їхнє надмірне використання може спотворювати реальність та ускладнювати соціальну адаптацію. Формування захистів тісно пов'язане з віковими кризами, а також із сімейним вихованням (демократичний стиль сприяє зрілим захистам, авторитарний – незрілим), типом прихильності та соціальним середовищем (школа, однолітки, медіа). Вибір домінуючих захисних механізмів також залежить від темпераменту та особистісних рис дитини, що створює унікальний набір захисних стратегій для кожної людини.

Розуміння механізмів психологічного захисту є критично важливим для діагностики та терапевтичної роботи з клієнтом, оскільки дозволяє психологам не лише ідентифікувати проблеми, але й працювати з їхніми емоційними та біологічними першопричинами.

Було з'ясовано, як соціальне середовище та індивідуальні особливості дитини взаємодіють, формуючи її захисні механізми. Захисти є динамічними та адаптивними, вони розвиваються під впливом не лише сімейних, але й ширших соціальних факторів, таких як школа, однолітки та медіа. Вибір конкретних механізмів залежить від вроджених рис, зокрема темпераменту, що робить цей процес унікальним для кожної особистості.

Формування захисних механізмів є результатом складної взаємодії зовнішніх впливів (стиль виховання, тип прихильності, соціальне середовище) та внутрішніх особливостей (темперамент, особистісні риси). Захисні механізми не є статичними, а динамічно розвиваються впродовж усього життя, адаптуючись до вимог вікових криз та мінливого соціального середовища. Вибір між зрілими та незрілими захистами визначає рівень адаптованості особистості. Зрілі механізми сприяють психологічному здоров'ю та самовдосконаленню, тоді як незрілі можуть призводити до деструктивної поведінки та соціальних конфліктів.

Сім'я є першим і найважливішим інститутом соціалізації, який закладає основу для захисних механізмів. Однак, шкільні друзі, вчителі та ширший соціум також відіграють значну роль у «випробуванні» та модифікації цих механізмів, що зрештою впливає на всю подальшу поведінку особистості.

Список використаних джерел

1. Мак-Вільямс Н. Клінічна психотерапія: підручник з психології. Видавництво: Р. Бурлаки, 2025. 672 с.
2. Плутчик Р., Келлерман Г. Теорії емоцій. Нью-Йорк: Academic Press. 1980.
3. Фройд З. Книга Вступ до психоаналізу. Нові висновки. К.: Навчальна книга Богдан, 2021. 529 с.
4. Шибутані Г. Densho Encyclopedia.
5. Freud A. The Ego and the Mechanisms of Defence. London: Routledge, 2018. 204 p.
6. Vaillant G. E. Adaptation to life. Boston: Little, Brown. 1977. 396

Деснова Ірина Сергіївна,
кандидат пед. наук, доцент кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЕЗПЕЧНОГО ПОВОДЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ненавмисні травми становлять одну з провідних загроз фізичному та психічному здоров'ю дітей дошкільного віку. За наявними статистичними даними, травматизм з-поміж дітей становить орієнтовно 27–30% від усіх травм у популяції, а показники смертності від випадкових ушкоджень у дитячому віці упродовж останніх десятиліть істотно зростають [4]. Особливо вразливими є діти дошкільного віку, які щоденно зіштовхуються з широким спектром потенційно небезпечних ситуацій: у побуті (електроприлади, медикаменти, гострі чи дрібні предмети), у вуличному середовищі (ризики ДТП, загублення), а також у природному довкіллі під час взаємодії з об'єктами живої та неживої природи. Відповідно, дослідження психологічних особливостей безпечного поводження дошкільників стає предметом обговорення у різних наукових колах.

Характер безпечного поводження дітей дошкільного віку обумовлюється низкою особливостей психічного розвитку. Так, здатність дошкільника

«зупинитися і подумати» перед дією, утримувати правило безпечного поводження в пам'яті та змінювати стратегію у разі нових умов забезпечується такими виконавчими функціями (executive functions, EF): інгібіторний контроль, робоча пам'ять та когнітивна гнучкість. Саме вони обумовлюють можливість дитини дошкільного віку діяти «за правилами», а не імпульсивно. У дослідженнях А. Даймонда (A. Diamond) та Ф. Зелазо (P. Zelazo) зазначено, що дошкільний вік є «вікном пластичності» для розвитку виконавчих функцій [5; 9]. Відповідно його прояви напряму взаємопов'язані із дотриманням норм безпеки у повсякденних ситуаціях.

У дошкільному віці діти привчаються дотримуватись правил завдяки контролю з боку дорослого (зовнішній контроль). Згодом правила, яких систематично дотримується дитина стають внутрішнім зразком поведінки (відбувається інтеріоризація). Інгібіторний контроль як прояв дитиною дошкільного віку виконавчої функції допомагає «стримувати» імпульси (бігти, чіпати, стрибати). Функція робочої пам'яті полягає у здатності утримувати правило або образ дії як зразок поведінки, наприклад, червоне світло світлофора – стоп. Когнітивна гнучкість як складова виконавчої функції мозку дозволяє регулювати («змінювати») в залежності від зміни діяльності або умов, наприклад, «на майданчику можна бігати, а в приміщенні – ні». Отже, розвиненість виконавчих функцій створює підгрунтя для успішного опанування у дітей дошкільного віку правилами безпечного поводження у різноманітних життєвих ситуаціях.

Варто зазначити, що не всі діти демонструють схильність до дотримання правил безпечної поведінки, адже вимога дорослого у дотриманні правил безпеки іноді суперечить природній потребі дитини до активного пізнання довкілля. У неусвідомленому прагненні дитини випробувати власні можливості або отримати бажане діти часто переоцінюють недооцінюють імовірність ушкодження. Натомість надмірна кількість вимог і обмежень дорослими рухової активності дітей дошкільного віку не сприяє розвитку виконавчих функцій. Дослідження, проведене Е. Сандсетер (E. Sandseter), спрямоване на вивчення поведінки дітей у грі, доводить, що умовно безпечне структуроване середовище за умови адекватних меж і нагляду з боку дорослого, яке задовольняє потребу дітей у випробовуванні власних можливостей, краще сприяє розумінню дітьми наслідків настання потенційної небезпеки, розвитку виконавчих функцій та самостійності у прийнятті рішень [8].

Також емпіричне дослідження, здійснене Б. Морронджіелло (B. Morrongiello) доводить, що поєднання нагляду з боку батьків, безпечне середовище відповідно до вікових особливостей дошкільника і їхнє навчання безпечному поводженню значуще знижує травматизацію дітей [6]. За даними спостережень, здійснених Б. Морронджіелло (B. Morrongiello), матері доньок, частіше і швидше зупиняють поведінку дітей, яка межує із небезпекою, ніж матері синів, що відповідно виформовує у дітей різної статі різні «межі дозволеного» [7].

Отже, безпечне поводження дітей дошкільного віку є інтегральним утворенням, що формується на перетині вікових можливостей виконавчих функцій (інгібіторного контролю, робочої пам'яті та когнітивної гнучкості). Саме розвиток виконавчих функцій у «вікні пластичності» дошкільного віку забезпечує перехід від зовнішнього контролю до інтеріоризованих правил, тобто здатності дітей діяти не імпульсивно, а «за правилами» у змінних ситуаціях. Водночас надмірні заборони, які обмежують природну пізнавально-рухову активність дитини, не лише не зменшують ризик равматизації дітей, а й гальмують становлення саморегуляції, тоді як структуровані, умовно безпечні умови з чіткими межами та адекватним наглядом сприяють розумінню дошкільниками причинно-наслідкових зв'язків небезпеки, вихованню самостійності й відповідальності.

Список використаних джерел

1. Деснова І. С., Савчук З. С. Дослідження ставлення батьків до небезпечного поводження під час ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2025. № 3. С. 43-54.

2. Крутій К., Замелюк М., Деснова І. Усвідомлений ризик в іграх дітей старшого дошкільного віку (Conscious Risk in the Games of Older Preschool Children). *Preschool Education: Global Trends.* 2023. Vol. 4. P. 47-74. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/377252102_Usvidomlenij_rizik_v_igrah_ditej_starsogo_doskilnogo_viku (дата звернення: 29.10.2025).

3. Крутій К. Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 28-35. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/97/7.pdf (дата звернення: 29.10.2025).

4. Литвинова Л. О., Донік О. М., Гречишкіна Н. В. Аналіз динаміки дитячого травматизму в Україні. *Сучасні медичні технології*. 2020. № 2. С. 49-53. DOI: 10.34287/MMT.2(45).2020.9.

5. Diamond A. Executive functions // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 135-168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.psychologie.uzh.ch/dam/jcr:b93485f4-7120-4fe4-9a5b-39a84f4e07e6/Diamond.AnnRevPsych.2013.pdf (дата звернення: 29.10.2025).

6. Morrongiello B. A. Caregiver supervision and child-injury risk: I. Issues in defining and measuring supervision; II. Findings and directions for future research. *Journal of Pediatric Psychology*. 2005. Vol. 30, No. 7. P. 536-552. DOI: 10.1093/jpepsy/jsi041. [Electronic resource]. Available at: https://academic.oup.com/jpepsy/article/30/7/536/929956 (accessed: 29.10.2025).

7. Morrongiello B., Dawber T. Mothers' responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviors on a playground: Implications for sex differences in injury rates. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2000. Vol. 76. P. 89-103. DOI: 10.1006/jecp.2000.2572.

8. Sandseter E. B. H., Sando O. J., Kleppe R. Associations between children's risky play and ECEC outdoor play environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8037378/ (дата звернення: 29.10.2025).

9. Zelazo P. D., Carlson S. M. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*. 2012. Vol. 6, No. 4. P. 354-360. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x (дата звернення: 29.10.2025).

Діхтяренко Світлана Юріївна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Підгорна Валентина Сергіївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Проблема особистісної тривожності є однією з найбільш актуальних у сучасній психології, оскільки вона виступає внутрішньою перешкодою для самореалізації, соціальної адаптації та особистісної автономії дитини. Тривожність, що сформувалася як стабільна особистісна риса, проявляється у постійному очікуванні небезпеки, неадекватному суб'єктивному переживанні загрози та потреби її долати, навіть за об'єктивно безпечних обставин. Практичний психолог має фокусувати увагу на учнях, які демонструють безпричинне хвилювання щодо навчальних ситуацій та очікують негативної оцінки з боку вчителя чи однолітків.

Тривожність характеризується відчуттям особистої неповноцінності, невпевненістю у власних рішеннях та гіпертрофованою самокритичністю. Такі діти є надмірно боязкими, бояться не так події, як її передчуття, і завжди очікують найгіршого. Вони уникають нових видів діяльності, відчувають себе безпорадними і мають низький рівень самооцінки, постійно шукаючи схвалення та заохочення [3].

Стійке переживання тривоги призводить до низки негативних наслідків, включаючи виникнення комплексів, психоемоційних розладів, комунікативних проблем, поведінкових порушень та загальної дезадаптації. Особливої уваги потребують учні, які не можуть знаходити ефективні способи зниження внутрішнього дискомфорту та носії особистісної тривожності з дошкільного віку.

Окремим проявом є синдром шкільної тривожності, що часто маскується під високий ступінь конформності та зразкової поведінки. Дисциплінованість

цих учнів є захисним механізмом, спрямованим на запобігання невдачі та отримання схвалення дорослих.

Робота з тривожністю вимагає розуміння її вікової специфіки та чинників, що її провокують. У молодшій ланці найбільші тривоги учнів пов'язані з провідною діяльністю – учінням. Сюди входять переживання успішності виконання навчальних завдань, відповідності вимогам вчителя та міжособистісні стосунки. Дезорганізуючий вплив тривоги в цьому віці ускладнює навчальний процес. Додатковими факторами, що підсилюють тривогу, є: неприйняття з боку однокласників (учитель є авторитетом, і його негативна оцінка сприймається як оцінка всього класу); конкуренція, особливо у дітей з гіперсоціалізацією, де постійне бажання бути першим перетворюється на джерело тривоги; підвищена відповідальність, що викликає страх не виправдати надію дорослого; завищені очікування батьків, які сприймають середні успіхи дитини як невдачу, що знижує впевненість у собі [2].

У підлітковому віці тривожність набуває статусу стійкого особистісного утворення. Вона часто виникає як наслідок незадоволення потреби в сталому позитивному відношенні до себе. Основними чинниками, що збільшують шкільну тривожність у середній та старшій школі, є надмірна науковість та перевантаженість навчального матеріалу; невідповідність освітніх програм та методів викладання рівню підготовки та потенційним можливостям школярів; постійні стресові ситуації оцінювання та перевірки; несприятливі взаємини з учасниками освітнього процесу.

У цей період суперечлива Я-концепція підлітка ускладнює адекватне сприйняття невдач, а низька впевненість у собі веде до труднощів у спілкуванні, відмови від важкої діяльності та може запускати механізми психосоматичних захворювань.

Робота з подолання особистісної тривожності потребує системного характеру та має включати просвітницький, діагностичний, консультативний та корекційний блоки [1].

Ключовою умовою є створення комфортних психофізіологічних умов у школі: культивування взаємопідтримки та доброзичливості у стосунках між учнями, підтримання атмосфери захищеності та прийняття дитини, незалежно від її навчальних досягнень, розширення підтримки та взаємної довіри між учнями, вчителем та учнем.

Для тривожних дітей життєво важливим є застосування розгорнутих критеріїв педагогічної оцінки замість категоричних, а саме – використання змістових суджень з конкретизацією сфери дії, застосування порівняльних

оцінок особистих успіхів дитини, а не порівняння з іншими. Це розвиває мотив компетентності та адекватний рівень домагань.

Психологу необхідно розробляти індивідуальні стратегії для розвитку самостійності, довільності, мотиваційної та емоційно-вольової сфери. Важливим напрямком є оволодіння учнями прийомами самоаналізу, розвиток критичності самооцінки та рефлексії власного «Я», створення можливостей для зближення «Я-ідеального» та «Я-реального», навчання здатності контролювати та долати тривожність.

У корекційній роботі необхідно постійно підбадьорювати дитину та заохочувати її демонструвати впевненість у власних можливостях.

- Психологічна гігієна: Сприяння зняттю напруги через спортивні вправи, музику, рухливі ігри.
- Емоційна підтримка: Активне та уважне слухання, демонстрація цінності переживань дитини, некритичне ставлення до помилок та незаперечення причин тривоги. Необхідно навчити дитину технікам розслаблення.
- Арт-терапія: Заняття з використанням арт-терапевтичних ігор доцільно включати для полегшення проявів тривожності та опрацювання неприємних емоцій.
- Оптимізація роботи з батьками: Ефективність подолання тривожності зростає за умови забезпечення в сім'ї поваги до індивідуальності, виховання самостійності, збереження емоційного комфорту та рефлексивного аналізу батьками власних виховних методів.

Отже, особистісна тривожність школярів є комплексною проблемою, що потребує інтегрованого підходу, який охоплює педагогічні, соціальні та психологічні чинники. Успіх корекційної роботи залежить від гуманізації освітнього середовища, зміни стилю педагогічної оцінки, систематичного психологічного супроводу та активного залучення батьків до процесу формування в дитини стійкості, адекватної самооцінки та навичок саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Дацун О. В. Розвиток емоційності вихованців позашкільних навчальних закладів засобами арт-терапії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія.* 2020. Вип. 17. С. 116-124. URL: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/issue/view/797

2. Добробабенко А. І., Довбня С. О. Подолання тривожних станів дітей дошкільного віку під час військових дій. *Дошкільна освіта в епоху постмодернізму: європейський досвід, інноваційні практики*: Збірник тез Міжнародного online-марафону вітчизняних і зарубіжних дослідників, науковців, освітян, здобувачів вищої освіти та наукових ступенів, педагогів-практиків (27-29 вересня 2022 року, м. Київ, Україна). Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2022. С. 26–29.

3. Панок В.Г. Психологія у реформуванні української освіти. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/68 (дата звернення: 28.10.2025).

Дмишко Олександра Степанівна
кандидат психол. наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Львівського державного університету
фізичної культури імені Івана Боберського,
м. Львів, Україна

ЕТАПИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Психокорекція як вид діяльності практичного психолога сприяє повноцінному функціонуванню й розвитку особистості через розв’язання її конкретних психологічних проблем, через вплив на окремі психологічні структури, виконуючи завдання не тільки зміни, а й навчання, формування, розвитку тих чи інших сторін психологічної реальності людини. Основним питанням теорії і практики психокорекції є етапи психокорекційної роботи. Умовно виокремлюють кілька взаємопов’язаних етапів у психокорекційній роботі психолога.

Перший етап – діагностичний. Він передбачає визначення суті проблеми, її причин і встановлення діагнозу. Цей етап охоплює такі види діяльності практичного психолога:

1) вивчення запиту;

2) первинне формулювання психологічної проблеми;

3) висунення гіпотез щодо причини психологічної проблеми;

4) комплексна психологічна діагностика особистості;

5) визначення чинників, які пов’язані з указаною проблемою або зумовлюють її появу;

6) формулювання психологічного діагнозу з обов'язковим визначенням прогнозу подальшого розвитку особистості за умови своєчасної корекції та за відсутності такої;

7) розробка загальної програми психологічної корекції з урахуванням усіх зазначених чинників і вимог.

Другий етап – установчий. Його суть полягає в порушенні питання відповідальності та активності клієнта, бажання змінитися самому і поліпшити свою життєву ситуацію. Цей етап передбачає такі важливі моменти психокорекційної діяльності психолога:

1) формування адекватного ставлення клієнта до своєї проблеми, психолога і методів корекційного впливу. Це допоможе клієнту уникнути як недооцінювання, так і переоцінювання своєї проблеми і ролі психолога в її розв'язанні. У першому випадку клієнт не має стимулу для усунення своїх проблем, у другому – слабшає його віра в себе і свої можливості;

2) можливе переформулювання запиту, мети психологічної корекції;

3) створення активної настанови особистості на психокорекційну роботу;

4) формування у клієнта мотивів самопізнання і самовдосконалення, усвідомлення себе суб'єктом саморозвитку, який відповідає за свою поведінку, емоції та рішення.

Третій етап – корекційний. Він полягає у виконанні складеної психологом корекційно-розвивальної програми. При цьому лише суб'єктне ставлення і активна участь клієнта в корекційному процесі можуть забезпечити ефективне розв'язання його особистісної проблеми.

Четвертий етап – оцінювання ефективності психокорекції. Складність цього етапу зумовлена кількома чинниками, зокрема відсутністю чітких норм психічного і особистісного розвитку, а також керуванням принципом «особистісного досягнення» у психокорекційному процесі.

Важливо зважати й на ту обставину, що зняття симптомів дезадаптації, усунення зовнішніх проявів особистісних проблем може мати тимчасовий характер, якщо при цьому не усунуто причини, які обумовили їх появу. Тому доцільна відкладена перевірка результатів корекції (6-7 місяців), яка б показала стійкість особистісних змін. Фактором, що посилює успішність корекційної роботи, є пролонгованість корекційного впливу. Навіть у період після завершення корекції (період відкладеного контролю ефективності) психологу бажано підтримувати контакти з клієнтом, цікавитися його психоемоційним станом, особистісним самопочуттям, можливістю появи нових проблем у спілкуванні, поведінці чи розвитку.

Крім того, показник ефективності корекції може змінюватися залежно від того, хто її оцінює (клієнт, психолог, оточення клієнта). Так, для клієнта основним критерієм успішності участі в психокорекційному процесі може бути емоційне задоволення від занять і спілкування з психологом та зміна особистісного самопочуття вбік позитивного сприйняття себе та інших. Для психолога, який відповідає за організацію і здійснення корекційної програми, основним критерієм оцінки має бути досягнення поставлених у програмі цілей. Для осіб з оточення клієнта ефективність психокорекції визначатиметься ступенем задоволення їхнього запиту, мотивів, що спонукали звернутися по психологічну допомогу, а також особливістю усвідомлення ними проблеми клієнта і власних завдань, безпосередньо пов'язаних з її розв'язанням.

Можна виокремити такі чинники, що визначають ефективність психокорекції:

1) очікування і настанови клієнта;

2) зміст і кількість проблем клієнта;

3) особистісна мотивованість і активність особистості, її відповідальність за зміни; перехід корекції в самокорекцію;

4) очікування психолога, який здійснює психологічну корекцію;

5) професійний та особистісний досвід психолога;

6) глибина опрацювання проблеми, усвідомлення або усунення її причин;

7) пролонгованість психокорекційного впливу, емоційний контакт і підтримка психологом клієнта.

Розглядаючи питання про методи оцінювання ефективності психокорекції, психологи дійшли висновку, що процес оцінювання має бути двостороннім: з використанням методу суб'єктивного звіту (фіксація особистісних змін, які суб'єктивно відчуває клієнт) і об'єктивно-експериментальних методів (об'єктивна реєстрація параметрів, що характеризують зміни в різних модальностях психологічної реальності людини). Оптимальним є оцінювання ефективності психологічної корекції за результатами діагностики чинників, що зумовлюють явища, які підлягають корекції. Причому повторну діагностику слід проводити за допомогою тих самих психодіагностичних методів, якими досліджували причинні чинники до і після здійснення корекції.

Суб'єктивний звіт із позиції наукового підходу вважається менш точним діагностичним критерієм. Однак саме він найбільше відповідає меті психокорекційного процесу. Адже учасники психокорекції звернулися за допомогою до психолога у зв'язку з певними, проблемними для них

переживаннями, формами взаємин, конфліктами тощо. І якщо після завершення психокорекції її учасники говорять, що в їхньому житті відбулися позитивні зрушення, що змінилося ставлення до себе, до оточуючих чи життєвої ситуації, – це означає, що психокорекція була ефективною. На цій підставі суб'єктивний звіт можна вважати специфічним критерієм ефективності психокорекції та обов'язково використовувати як найбільш природний і простий спосіб оцінювання ефективності.

Отже, при оцінюванні ефективності психологічної корекції потрібно враховувати як об'єктивні (результати контрольного дослідження), так і суб'єктивні показники.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навч.-метод. посібник [Електронний ресурс]. URL: http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/

2. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : Навчальний посібник. 2-ге видання, перероблене, доповнене. Суми : Університетська книга, 2020. 304 с.

3. Основи психокорекції: курс лекцій: навч. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. Н. В. Гриньова. Умань: Візаві, 2022. 135 с.

4. Панчук Н. П. Основи психокорекції особистості дитини: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кам'янецьПодільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. 289 с.

5. Стельмах О. В. Основи психокорекції : конспект лекцій. Львів : ЛДУ БЖД, 2023. 120 с.

Домащук Наталія Михайлівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Тептюк Ю.О.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ КАЗКОТЕРАПІЇ В СИСТЕМІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОЗНАКАМИ ПІДВИЩЕНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА АГРЕСІЇ

Агресивна поведінка учнів молодшого шкільного віку є однією з найбільш актуальних проблем у сучасних загальноосвітніх закладах. Розуміння механізму формування агресивних дій допомагає не лише пояснити причини такої поведінки, але й знайти ефективні засоби психологічного впливу та визначити основні напрями психолого-педагогічної корекції та профілактики вже у початковій школі.

На прояви агресивної поведінки можуть впливати численні фактори, включаючи вік, індивідуальні особливості, зовнішні фізичні та соціальні умови. Вирішальну роль у формуванні агресивної поведінки, на думку більшості дослідників, відіграє безпосереднє соціальне оточення. Нерідко основною причиною агресивної поведінки дітей є небажання батьків розбиратися в її мотивах або байдужість до емоційного світу дитини [3]. Також дитяча агресивність часто є зворотною стороною беззахисності: прагнучи впоратися зі своїми страхами, дитина може вдаватися до захисно-агресивної поведінки.

Поряд з агресивністю, актуальною проблемою є зростання числа дітей з різноманітними страхами, які ведуть до підвищеної збудливості і тривожності. Саме тому завдання пошуку найбільш ефективних шляхів виявлення та подолання як агресії, так і тривожних станів у дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливим для практичної психології.

Мета статті – дослідження агресивності та підвищеної тривожності у молодшому шкільному віці та особливості їх корекції методом казкотерапії.

Аналіз психологічної літератури дозволяє представити метод казкотерапії як один з найбільш ефективних у корекційній роботі з дитячою агресивністю. Казкотерапія – це інтеграційна діяльність, у якій дії уявної ситуації пов’язані з реальним спілкуванням, спрямованим на активність, самостійність, творчість та регулювання дитиною власних емоційних станів.

Казкотерапія є окремим напрямом психокорекційної практики, завданням якої є об'єктивізація проблемних ситуацій, активізація внутрішніх ресурсів та потенціалу особистості [1]. Вона вважається найбільш делікатним методом психотерапії і є універсальним інструментом, що застосовується як до дітей, так і до дорослих, не маючи вікових обмежень.

Основні функції казкотерапії:

1. Діагностична – виявлення прихованих емоційних проблем, конфліктів та підсвідомих переживань.

2. Прогностична.

3. Терапевтична (корекційна) – налагодження позитивних змін у стані та поведінці дитини.

Цінність казок для психокорекції й розвитку особистості дитини полягає у:

• Відсутності прямих моральних повчань.

• Образності та чарівності, що дозволяє вільно мріяти і фантазувати.

• Досвіді багатьох народів і поколінь.

• Доступності для дитячого розуміння.

• Забезпеченні психологічної захищеності завдяки перемозі добра у казках.

Казкотерапія є особливо ефективною в роботі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки у них сильно розвинений механізм ідентифікації. Діти, слухаючи казку, порівнюють себе з казковим героєм, усвідомлюють свої почуття та отримують ненав'язливі підказки щодо виходу зі складних ситуацій та шляхів вирішення конфліктів [5].

У молодшому шкільному віці спостерігається поєднання інстинктивних (пов'язаних з інстинктом самозбереження) та соціальних страхів. Провідний страх у цьому віці – страх «бути не тим», страх невідповідності загальноприйнятим нормам поведінки, вимогам найближчого оточення (школа, однолітки, сім'я). Діти з високим рівнем агресії часто використовують у своїй поведінці заборонені заходи щодо однолітків, а також характеризуються неготовністю до співпраці та нездатністю розуміти інших людей.

Для переведення дитячої агресивності у соціальну активність рекомендується [4]:

1. Сублімація активно негативної поведінки в ігрову, трудову або пізнавальну діяльність.

2. Перенесення руйнівних дій на неживі природні матеріали (пісок, воду, глину).

3. Розповідь казок або надання дитині можливості складання власних історій щодо ситуації.

Основні прийоми та техніки казкотерапії:

• Аналіз казок: Усвідомлення та інтерпретація прихованого сенсу казкових ситуацій, сюжету та поведінки героїв.

• Розповідання казок: Групова розповідь або розповідь від третьої особи. Допомагає розвивати уяву, фантазію та зв'язне мовлення.

• Створення власної казки: Може бути індивідуальним або груповим. Відображає внутрішню реальність дитини та активізує несвідомі процеси для вирішення життєвих труднощів. Придумування казок дозволяє виявити внутрішні конфлікти та ускладнення.

• Переписування казок: Коригувальний сенс полягає в тому, що дитина обирає найбільш відповідний її внутрішньому стану розвиток подій і знаходить варіант розв'язання, який дозволяє позбутися внутрішнього напруження.

• Казкова лялькова терапія та драматизація: Дозволяє дитині удосконалювати та проявляти через ляльку ті емоції, які вона зазвичай не може собі дозволити.

Дослідження, проведене на групі молодших школярів (25 учнів 4 класу) з високим рівнем агресії, підтвердило значну ефективність корекційної роботи з елементами казкотерапії.

Результати діагностики до корекції (наприклад, за методикою «Крокодили»):

• Високий рівень тривожності – 52%.

• Високий рівень агресивності – 40%.

• Відчуття неповноцінності (незахищеності) – 56%.

Після проведення 10 корекційних занять з елементами казкотерапії спостерігалося суттєве зниження рівня агресивності та тривожності за всіма показниками:

• Високий рівень тривожності знизився до 12%.

• Високий рівень агресії знизився до 8%.

• Відчуття неповноцінності (незахищеності) знизилося до 8%.

За графічною методикою «Кактус», агресивність знизилася з 40% до 12%, а тривожність – з 28% до 8%.

Ці результати дозволяють стверджувати, що проведена корекційна робота сприяла гармонізації емоційного стану дітей, розвитку комунікативних здібностей та зменшенню рівня агресивності.

Інше емпіричне дослідження підтвердило, що казкотерапія є вельми ефективною у подоланні агресії та тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Цей метод допомагає дітям краще розуміти та висловлювати свої емоції, а також навчає їх конструктивним способам вирішення конфліктів.

Казкотерапія є ефективним методом корекції дитячої агресивності та тривожності. Вона створює ідеальні умови для розробки та проведення заходів у дитячих та освітніх установах завдяки різноманітності форм роботи з казками та багатогранності їхніх смислів [2].

Використання корекційної програми з елементами казкотерапії, що включає ігри на взаємодію, драматизації та створення власних історій, сприяло заміні неефективного стилю поведінки молодших школярів на більш конструктивний та толерантний. Результати досліджень засвідчують терапевтичний, розвиваючий, корекційний та виховний ефекти казки. Таким чином, казкотерапія є універсальним і дуже доступним психокорекційним методом у роботі практичного психолога.

Подальші дослідження у цій галузі вбачаються у напрямку розробок ефективних методів корекції з елементами казкотерапії для різних вікових категорій.

Список використаних джерел

1. Данілова О. С., Шевчук К. О., Разінков В. О. Казкотерапія як метод роботи з тривожними станами особистості. *Габітус*. 2025. Вип. 70. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.70.23

2. Севастьянова Т. В. Позбавляємося від агресії за допомогою гри. *Дошкільне виховання*. 2008. № 12. С. 77–80.

3. Синєльнікова Т. В., Ворнік Н. О. Діагностика та корекція агресивності молодших школярів методом казкотерапії. *Наука і освіта*. 2016. № 2–3. С. 10–14.

4. Ситник А. А. Казкотерапія як інструмент подолання агресії і тривоги у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: магістерський дослідницький проект. Одеса: НУ «ОЮА», 2024. 91 с. URL: https://hdl.handle.net/11300/27476

5. Тимошенко К. Казкотерапія як ефективний метод корекційно-розвивальної роботи психолога: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр». Херсон: Херсонський державний університет, 2020. 45 с.

Дудник Оксана Андріївна
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Мангул Лариса Володимирівна
директор Монашської гімназії з дошкільним відділенням
Маразліївської сільської ради, Білгород-Дністровського району,
Одеська обл., Україна

ПРОБЛЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Емоційне вигорання педагогів залишається однією з ключових проблем сучасної української школи. Інтенсифікація професійних навантажень, постійні зміни в освітній політиці, емоційно складна взаємодія з учнями та їхніми батьками, а також загальносоціальні чинники – зростання психологічного тиску в умовах військової реальності України – створюють передумови для значного професійного та емоційного виснаження педагогів. Як зазначає І. Денищук [4], воєнний контекст поглиблює рівень професійних стресорів, що потребує нових підходів до підтримки педагогів та формування їхньої стресостійкості. Війна створила умови хронічної психологічної напруги, які посилюють прояви емоційного вигорання та вимагають якісно нових підходів до підтримки педагогів За даними досліджень М. Бутиріної та А. Новолаєва [1], синдром вигорання стає системною проблемою освіти, що впливає не лише на продуктивність діяльності, мотивацію вчителів їх благополуччя, а й на загальну якість освітнього процесу.

Емоційне вигорання педагогів розглядається як багатовимірне явище, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійних досягнень [5]. Формування синдрому вигорання пов’язане як із зовнішніми факторами педагогічної діяльності, так і з особистісними характеристиками вчителя.

Сучасні українські дослідники наголошують (О. Варгата, О. Кулешова Л. Міхеєва), що емоційне вигорання формується під впливом таких чинників, як високий рівень емоційної напруги, монотонність роботи, конфлікти у професійному середовищі, недостатня соціальна підтримка [2]. Дослідження Н. Гордієнко підкреслює, що накопичення психоемоційного виснаження

відбувається поступово й супроводжується втратою інтересу до професійної діяльності, погіршенням міжособистісної взаємодії та зниженням мотивації [3].

За результатами С. Ситнік, важливими детермінантами розвитку вигорання є емоційна нестабільність, низький рівень саморегуляції, трудності адаптації до професійних стресорів, а також ригідність особистості. Водночас наявність високого рівня емпатії, конструктивних копінг-стратегій та внутрішньої мотивації може знижувати ризик вигорання [6].

Аналіз наукових праць дає змогу виділити три великі групи чинників: зовнішні професійні, організаційні та особистісні.

1. Зовнішні професійні чинники.

– надмірне інтелектуальне та емоційне навантаження;
– тривала педагогічна взаємодія в режимі «віддавання ресурсу без отримання відновлення»;
– робота в умовах нестачі матеріальних ресурсів та обмеженої підтримки;
– агресивність, конфліктність або емоційна нестабільність учнів;
– підвищені очікування з боку батьків та адміністрації .

Ці аспекти є основними джерелами хронічного стресу, що запускає механізм емоційного виснаження [2].

2. Організаційні чинники.

– неефективна система управління в школі;
– високий рівень бюрократизації;
– відсутність зворотного зв’язку, супервізій або можливостей для професійної рефлексії;
– нераціональний розподіл обов’язків і часу;
– психологічно несприятливий мікроклімат у колективі.

Саме сукупність організаційних дисфункцій найчастіше призводить до поступового формування професійного виснаження [3].

3. Особистісні чинники.

– високий рівень емпатії та самопожертви, характерний для педагогів;
– ригідність або недостатність навичок емоційної саморегуляції;
– низький рівень стресостійкості;
– завищені вимоги до себе, перфекціонізм;
– труднощі у пошуку балансу між професійною та особистою сферами.

Особистісні детермінанти визначають індивідуальну вразливість педагога до вигорання [6].

Профілактика емоційного вигорання повинна ґрунтуватися на системному, комплексному підході, що охоплює індивідуальний, організаційний, психолого-педагогічний та соціально-політичний рівні.

На *індивідуальному рівні* ефективними є техніки, що спрямовані на розвиток внутрішніх ресурсів педагога: формування навичок емоційної саморегуляції та усвідомлення власних станів; опанування технік релаксації, майндфулнес-практик, дихальних вправ; підвищення рівня стресостійкості, розвиток адаптивних копінг-стратегій; професійну рефлексію, роботу над установками, подолання перфекціонізму; тайм-менеджмент, навички відновлення ресурсів і профілактики перевтоми.

Організаційний рівень профілактики охоплює створення здорового психологічного клімату та оптимізацію професійних умов: створення підтримувального освітнього середовища; зниження надмірної бюрократизації; оптимізацію робочих навантажень, раціональний розподіл робочого часу; налагодження підтримувальної комунікації в колективі, розвиток командної взаємодії;

Психолого-педагогічний рівень профілактики передбачає запровадження супервізій, інтервізій, психологічного консультування; створення умов для професійного розвитку, підвищення кваліфікації; інформаційні та тренінгові програми щодо профілактики вигорання.

У воєнних умовах особливого значення набувають практики кризового консультування, навчання педагогів методам подолання травматичного стресу, забезпечення доступу до психологічної допомоги. Важливими є також розвиток стратегій самодопомоги, робота з переживаннями втрат та емоційним напруженням [4].

Особливо важливий для України в умовах війни та соціальної нестабільності є соціально-політичний рівень профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників, який включає: державні програми психологічної підтримки педагогів; забезпечення доступності професійної психотерапевтичної допомоги; удосконалення освітньої та державної політики щодо навантаження педагогічних працівників, робочих умов та оплати праці; формування загальнонаціональної культури турботи про психічне здоров’я працівників освіти; підтримку педагогів, які працюють у прифронтових або постраждалих регіонах.

Висновки. Проблема емоційного вигорання педагогів у сучасній Україні є гострою через поєднання кількох чинників: хронічної соціальної напруги, перевантаженості освітньої системи, війни, нестачі психологічної підтримки,

обмежених ресурсів шкіл та недостатньої уваги до психічного здоров'я педагогів. Вигорання стає не лише індивідуальною проблемою вчителя, а й загрозою для стабільності освітнього процесу та якості навчання.

Профілактика емоційного вигорання педагогів потребує комплексного та системного підходу. Аналіз наукових джерел свідчить, що ефективна система попередження вигорання має поєднувати розвиток індивідуальних ресурсів учителя, удосконалення організаційно-професійного середовища та впровадження психопрофілактичних програм. Профілактичні заходи мають бути спрямовані на підвищення стресостійкості вчителів, збереження емоційної рівноваги та професійного здоров'я.

Для розв'язання проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників необхідно:

- впроваджувати системну багаторівневу профілактику на індивідуальному, організаційному й державному рівнях;
- забезпечити підтримку психічного здоров'я педагогів як пріоритет освітньої політики;
- створити умови для безпечного, психологічно комфортного педагогічного середовища;
- розвивати культуру професійної рефлексії, супервізій та взаємопідтримки в колективах;
- забезпечити педагогам доступ до сучасних інструментів подолання стресу та психологічної допомоги.

Саме комплексний підхід до профілактики дозволить не лише зменшити ризики розвитку емоційного вигорання та підвищити ефективність педагогічної діяльності, а й сприятиме збереженню професійного потенціалу українських педагогів, що є критично важливим у період відновлення та трансформації освітньої системи України.

Список використаних джерел

1. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження професійного вигорання педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2016. № 15: С. 265-270.

2. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 75. Т. 1. С. 68-72.

3. Гордієнко Н. В. Психолого-педагогічні особливості емоційного вигорання педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць / редкол. : І. В. Шелевицький, Г. Б. Штельмах, А. В. Козлов та ін. Кривий Ріг, 2011. Вип. 32. С. 389-393.

4. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. *Імідж сучасного педагога.* 2023. №3 (210). С. 89-95.

5. Сахно О. В. Особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. *Імідж сучасного педагога*, 2025. № 3(222). С. 75–79. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-75-79 (дата звернення 1.11.2025)

6. Ситнік С. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2024. № 1. С. 81-88.

Дудник Оксана Андріївна,
кандидат психол.наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Прокопчук Ольга Анатоліївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

У сучасному суспільстві лідерські якості є одними з ключових компетентностей особистості, що визначають її успішність у соціальній, освітній та професійній діяльності. Швидкі зміни у соціально-економічному середовищі, цифровізація, глобалізація та зростання потреби у громадянській активності ставлять перед підлітками нові вимоги щодо здатності до самостійного прийняття рішень, ініціативності, комунікації та відповідальності. Особливо це актуально в умовах сучасних соціально-політичних викликів, коли молодь потребує розвитку особистісної автономії, уміння діяти в команді та брати на себе лідерську роль.

Підлітковий вік є критичним періодом для формування лідерських якостей: саме в цей час відбувається активне становлення самосвідомості, соціальної компетентності, мотивації досягнень та прагнення до самореалізації в групі однолітків (Бондарчук О., Пустовалов І., Голубєва О., Завірюха В., Копильчак О.). Ефективним інструментом розвитку цих компетентностей є тренінгова робота, яка дозволяє підліткам на практиці розвивати комунікативні, організаторські, емоційно-вольові та рефлексивні складові лідерства.

Тренінгові програми з розвитку лідерських якостей у підлітків зазвичай будуються на кількох взаємопов'язаних напрямах:

– комунікативний напрям – розвиток навичок ефективної взаємодії з однолітками та дорослими, уміння слухати і переконувати, брати участь у дискусіях, вести переговори.

– організаторський напрям – формування здатності планувати, координувати діяльність групи, приймати відповідальні рішення, вести проєкти.

– емоційно-вольовий та мотиваційний напрям – розвиток самоконтролю, впевненості у власних силах, стійкості до невдач, мотивації досягнень і прагнення до самореалізації

– рефлексивно-аналітичний напрям – формування уміння аналізувати власну поведінку, оцінювати ефективність своїх дій, коригувати поведінку для досягнення особистих і групових цілей

Тренінгова робота з розвитку лідерських якостей підлітків займає проміжне місце між програмами особистісного розвитку (soft skills) та практиками підготовки до управлінської та підприємницької діяльності. Сучасні тенденції розвитку освіти та соціальної адаптації підлітків зумовлюють необхідність формування у них компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію з оточенням, здатність приймати рішення та проявляти ініціативу.

Основні завдання тренінгу полягають у:

– розвитку та виявленні резервів лідерського потенціалу підлітка;

– формуванні вміння проявляти ініціативу та відстоювати власні ідеї серед однолітків і дорослих;

– навчанні ефективно взаємодіяти з іншими, знаходити своє місце у колективі, конструктивно вирішувати конфлікти та знаходити компроміси;

– розвитку впевненості у публічних виступах та навичок встановлення нових соціальних контактів;

– формуванні позитивного враження через зовнішній вигляд, комунікативні навички та практичні знання;

– підвищенні здатності адекватно реагувати на нестандартні ситуації та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення;

– розвитку уміння надихати оточуючих та брати відповідальність за команду.

Після проходження тренінгу учасники підвищують власну самооцінку, що робить його корисним як для менш впевнених у собі підлітків, так і для активних або гіперактивних учасників, оскільки програма допомагає сфокусувати енергію та використовувати її продуктивно.

З цією метою ми розробили тренінговогу програму розвитку лідерських якостей у підлітків «Я – Лідер», спрямовану на виявлення, активізацію та розвиток лідерського потенціалу підлітків. Реалізація програми допомагла учасникам глибше усвідомити власні сильні сторони, навчитися ефективній взаємодії в групі, сформувати навички самопрезентації, прийняття рішень і планування діяльності. У результаті підлітки не лише розкрили власні ресурси, а й почили їх активно використовувати

Мета програми – формування та розвиток лідерських якостей у підлітків шляхом активізації особистісного потенціалу, розвитку навичок самопізнання, комунікації, прийняття рішень і співпраці в групі.

Тренінгова програма передбачала три етапи:

1. Організаційно-мотиваційний етап (1–2 заняття): створення позитивного клімату, формування довіри, усвідомлення значущості лідерства.

2. Основний етап (3–6 заняття): розвиток комунікативних, організаторських, емоційно-вольових і соціально-перцептивних умінь.

3. Рефлексивно-узагальнювальний етап (7 заняття): підбиття підсумків,

У межах експериментальної апробації тренінгової програми «Я – лідер» було проведено 7 занять для учнів 7–8 класів, що включали:

– діагностичні вправи для визначення індивідуального лідерського потенціалу;

– комунікативні та організаторські ігри;

– дискусійні майданчики та групові проєкти;

– рефлексивні блоки для аналізу власних досягнень та труднощів.

Результати формувального експерименту продемонстрували після впровадження тренінгової програми значне зростання рівня лідерських якостей.

Зокрема, збільшилася кількість підлітків із високим рівнем розвитку лідерських здібностей (з 15,6 % до 37,5 %) та високим рівнем лідерського потенціалу (з 12,5 % до 31,3 %). Одночасно зменшилася частка учнів із низькими показниками (з 34,4 % до 12,5 % і з 31,3 % до 9,3 % відповідно).

У підлітків підвищилися комунікативні навички, здатність брати на себе відповідальність, впевненість у власних силах і мотивація досягнень. Статистичний аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента підтвердив, що отримані зміни є статистично значущими ($p \leq 0.05$). Це свідчить про реальну ефективність розробленої програми та підтверджує гіпотезу щодо можливості розвитку лідерських якостей у підлітків за умови цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Результати формувального експерименту засвідчили, що розвиток лідерських якостей є не лише можливим, а й необхідним компонентом виховання сучасного підлітка. Отримані дані підтверджують доцільність використання тренінгових форм роботи у шкільній практиці для стимулювання особистісного зростання, соціальної активності та самореалізації учнів

Список використаних джерел

1. Бондарчук О., Пустовалов І. Психологічні особливості орієнтації учнів підліткового віку на лідерство залежно від типу закладу загальної середньої освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 4. С. 7-17.

2. Голубєва О.С. Розвиток лідерських якостей підлітків в сфері позашкільної освітив умовах війни. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери:* зб. матер. IV Міжн. наук-практ конф / за заг. ред. О.Лісовця. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2022. С.185-188.

3. Завірюха В.В. Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології* . 2018. Том V. Вип. 18. С.72-82.

4. Копильчак О. Психологічні особливості розвитку лідерських якостей у старших підлітків. *Магістерський науковий вісник*. 2018. Випуск № 29. С.92-95.

5. Мітлош А.В. Тренінг розвитку лідерської обдарованості . *Обдарована дитина*. 2010. № 4. С. 33 40.

6. Ягоднікова В. Теорія та методика виховання лідерів. Навч. посіб. Одеса: ВМВ. 2010. 232 с.

Житніков Олександр Павлович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Міщенко М.С.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ФАХІВЦІВ

Професійна діяльність у сучасному суспільстві часто супроводжується високим рівнем емоційного напруження, що може призводити до стресових станів, емоційного вигорання та зниження ефективності праці. Особливо це стосується фахівців соціальної, освітньої, медичної та військової сфер. У цьому контексті соціальне середовище виступає не лише фоном, а й активним чинником, який може як посилювати, так і пом'якшувати вплив стресу. Саме тому важливо дослідити роль соціального оточення у процесі психокорекції та підтримки ментального здоров'я фахівців.

Соціальне середовище включає міжособистісні стосунки в колективі, стиль керівництва, організаційну культуру, рівень підтримки з боку колег, друзів, родини. Дослідження показують, що наявність позитивного соціального оточення:

- знижує рівень тривожності та депресивних проявів;
- сприяє формуванню відчуття безпеки та прийняття;
- підвищує мотивацію до саморозвитку та професійної активності;
- зменшує ризик емоційного вигорання.

Н. Паніна**,** О. Чабан**,** І. Матійків у своїх дослідженнях підкреслюють, що соціальна підтримка є ключовим буфером у подоланні професійного стресу, а її відсутність – одним із головних чинників розвитку психоемоційних розладів.

Ефективна психокорекція стресових станів передбачає врахування соціально-психологічних чинників. До основних напрямів належать:

1. **Групова психотерапія та тренінги** – створюють простір для обміну досвідом, емоційної підтримки, розвитку навичок комунікації та саморегуляції.
2. **Супервізії та професійні групи підтримки** – сприяють зниженню професійної ізоляції, підвищенню самооцінки та рефлексії.

3. **Психоосвітні програми** – формують розуміння природи стресу, навчають технік подолання та самодопомоги.

4. **Організаційна культура турботи** – передбачає створення умов для відкритого діалогу, гнучкого графіка, визнання досягнень, що знижує рівень напруження.

Керівники відіграють важливу роль у формуванні психологічного клімату. Підтримка, емпатія, справедливість у прийнятті рішень, відкритість до зворотного зв'язку – усе це сприяє зниженню стресу та формуванню довіри. Колеги, у свою чергу, можуть бути джерелом емоційної підтримки, спільного вирішення проблем, взаємного навчання.

Отже, соціальне середовище є потужним чинником у процесі психокорекції стресових станів фахівців. Його позитивний вплив проявляється через підтримку, прийняття, взаємодію та створення безпечного простору для емоційного розвантаження. Врахування соціально-психологічного контексту у психокорекційній роботі дозволяє не лише зменшити прояви стресу, а й зміцнити ментальне здоров'я, підвищити професійну ефективність і задоволення від праці.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект: чому він може бути важливішим за IQ. Київ : Видавництво Старого Лева, 2019. 416 с.

2. Матійків І. М. Психологічна підтримка фахівців у професійному середовищі. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 33–40.

3. Паніна Н. В. Соціально-психологічні аспекти адаптації особистості в умовах стресу. *Соціальна психологія*. 2021. № 2. С. 45–52.

4. Підтримка ментального здоров'я в кризові періоди: посібник для фахівців / за ред. О. Скрипник. Київ : Альянс громадського здоров'я, 2024. 64 с.

5. Чабан О. С. Психічне здоров'я та психосоціальна підтримка в умовах кризи. Київ : Укрмедкнига, 2020. 176 с.

6. Seligman M. E. P. Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life. New York : Vintage Books, 2006. 336 p.

7. Todd C. Workplace Stress and Social Support: A Meta-Analytic Review. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2020. Vol. 25(3). P. 215–230.

Жмуд Марина Миколаївна
директор Кищенецького ЗДО «Берізка»,
с. Кищенці Уманського району, Україна
Науковий керівник: Діхтяренко С.Ю.

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік є важливим етапом становлення особистості, адже формуються вагомі новоутворення в особистісній та психічній сферах, здійснюється активний розвиток дитини. Винятковою формою діяльності дошкільника та важливим показником опанування його життєвого простору є мовлення дитини. Дошкільний вік – період інтенсивного сприйняття світу через спілкування та наслідування близьких дорослих. Опанування мовою і мовленням – складний процес, який залежить від вікових та індивідуальних особливостей дошкільників, соціальної ситуації їхнього розвитку, а також проєктування розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища. Повсякденне мовлення допомагає дитині реалізувати себе, відображаючи своє ставлення до навколишнього світу; допомагає пізнати соціальний, природний та предметний світи, які її оточують, сприяє формуванню образу власного «Я», допомагає створити та засвоїти культурні цінності [1].

Для корекційної роботи з подолання мовленнєвого недорозвитку у молодших дошкільників нами було розроблено індивідуальні комплексні програми із залученням спеціалістів та використанням методів корекційно-розвиваючого навчання, спрямованого на формування та вдосконалення мовлення дітей молодшого дошкільного віку з урахуванням виявленої специфіки їхнього розвитку.

При корекційно-розвивальній роботі враховано становлення у дітей навичок уміло та координовано використовувати артикуляційний апарат, вміти налаштовувати правильне дихання та голосове звучання, правильно вимовляти та вміти розрізняти звуки, точно відтворювати складову будову слів, будувати зв’язні речення [2].

Пальчикова гімнастика. Рівень розвитку мовлення великою мірою залежить від правильної сформованості дрібних рухів пальців рук. На основі багатьох наукових досліджень дітей була виявлена така закономірність - якщо пальці рук розвинені відповідно віку, то мовленнєвий розвиток у нормі, якщо рухи пальців рук відстають у розвитку, то мовленнєвий розвиток також

уповільнюється, проте загальна моторика при такій ситуації може бути нормальною і можливо перевищуватиме норму. Мова покращується завдяки кінестетичним імпульсам, які походять від пальців, у результаті добре розвивається пам'ять, увага та зв'язне мовлення.

Регулярне тренування рухів пальців та кисті рук є необхідною процедурою занять, що сприяє стимуляції мовного розвитку дошкільника, покращенню артикуляційних рухів, а також надзвичайно важливим, стимуляція працездатності кори головного мозку, яка в свою чергу підвищує розвиток мислення дитини.

Артикуляційна гімнастика – вправи спрямовані на тренування губ, язика, та нижньої щелепи, які є просто необхідними для правильної звуковимови. Завдяки щоденному та регулярному проведенні артикуляційної гімнастики рухові навички, вироблені у дітей, краще закріплюються та стають сильніші. Це сприяє сформованості правильної вимови звуків та виправленню вже наявних порушень.

При регулярному використанні артикуляційна гімнастика допомагає прискорити підготовлення мовленнєво-рухового апарату дітей для постановки звуків; укріпити м'язи язика, губ, щелепи, м'якого піднебіння, мімічних м'язів; виявити та виправити присутні неправильно створені рухові стереотипи, максимально усунути неправильні рухи під час виконання артикуляційних вправ; поповнити кількість рухів органів артикуляційного апарату, їх точність, рух, ритм, амплітуду та силу; набути навички керування своїм мовленнєво-руховим апаратом, рухи переходять із простих у складні; покращити до ідеальності свої навики виражання емоційних станів мімічно, що має дуже вагомий вплив на формування комунікативної компетентності.

Мозочкова стимуляція направлена на швидкість розвитку мови, покращення концентрації уваги, розвиває пам'ять, нормалізує поведінку, вирішує проблеми дошкільної підготовки. Даний метод рекомендується клієнтам з наступними проблемами: аутизм та РАС, ММД, СДУГ, погіршення пам'яті, гіперактивність, надмірна збудливість, розлади у поведінці, ЗМР, ЗПР, центральне порушення слухового аналізу, розлад обробки сенсорної інформації, порушення дрібної та великої моторики, порушення вестибулярного апарату, а також погана координації рухів.

На теперішній час популярні у застосовуванні методика мозкової стимуляції «Прорив у навчанні», методика розвитку словника дітей дошкільного віку, метод Домана.

Методика розвитку зв'язного мовлення посідає головне місце у системі роботи з розвитку мовлення в закладі дошкільної освіти. Зв'язне мовлення має надважливу значущість для високого розвитку інтелекту та свідомості дитини, воно має дуже хороший вплив на становлення таких важливих особистісних якостей, як комунікабельність, відкритість, творчість, щирість, ініціативність, оригінальність. Завдяки добре розвиненому зв'язному мовленні дитина набуває навики чітко та якісно мислити, без проблем встановлювати контакт з тими, хто її оточує, втілювати власні ідеї, озвучувати бажання, брати участь у різних видах творчої діяльності [3].

Казкотерапія – це ігрова діяльність, у якій задіяна уявна ситуації пов'язана із справжнім спілкуванням, яке налаштоване на розвиток зв'язного мовлення, самостійність, активність, регулювання емоційного стану. Завдяки використанню казкотерапії можна зміцнити пам'ять, розвинути свою увагу, мислення, вміти творчо виражатися, розвивати уяву.

При корекційній програмі з молодшими дошкільниками потрібно вміти правильно використовувати ігрову терапію, так як це дуже ефективна, природна форма роботи з дошкільниками. Для них гра – це найсерйозніша справа, де розкривається перед дітьми світ, творчі здібності особистості, відбувається повноцінний розумовий розвиток.

Використання даних методів допомагає спеціалістам не лише скоординувати і побудувати свою роботу на науковій основі, враховуючи рівень мовленнєвого розвитку дитини, але й досягти позитивної динаміки в розвитку мовлення. На основі отриманих даних на кожного дошкільника складаємо індивідуальні програми мовленнєвого розвитку дитини з порушенням мовлення, що дозволяє, побачити «випадаючі» ланки в її мовленні.

Список використаних джерел

1. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія: ТОВ «Нора-прінт», 2002. 309 с.

2. Соколова Г. Б., Особливості елементів самосвідомості дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Габітус. 2021. №24 (2). С.96–100.

3. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград: ІмексЛТД, 2014. 104 с.

Журочкіна Олена Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Андрусик О.О.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні, позначена воєнними подіями, зумовила зростання кількості людей із набутими особливими потребами. Психологічний супровід таких осіб стає важливою умовою їхньої адаптації, відновлення внутрішніх ресурсів, подолання наслідків стресу та реінтеграції у соціальне середовище [1]. Його зміст виходить за межі традиційної корекційної допомоги, орієнтуючись на розвиток життєстійкості, самоприйняття, емоційної стабільності та соціальної активності [2].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність програми психологічного супроводу осіб з особливими потребами, спрямованої на зниження тривожності, розвиток навичок саморегуляції та формування позитивної самооцінки.

Теоретичною основою роботи є евдемоністичні моделі психологічного благополуччя (К. Ріфф), теорія самодетермінації (Е. Дісі та Р. Райан) та концепції життєстійкості [3].

Психологічний супровід у нашому розумінні – це цілісний, багатовекторний процес, який реалізується через індивідуальну та групову роботу. Групова взаємодія відіграє критично важливу роль у зміцненні соціальних зв’язків та зменшенні почуття ізоляції [4].

Ключові результати дослідження підтвердили, що систематичний супровід забезпечує підвищення рівня самоприйняття та самооцінки, зниження тривожності, розвиток навичок саморегуляції й самопідтримки, а також сприяє соціальній адаптації та відновленню активності [5].

Психологічний супровід осіб з особливими потребами є важливим чинником їхнього особистісного розвитку, соціальної інтеграції та психоемоційної стабільності. Ефективна система допомоги має бути міждисциплінарною – із залученням психологів, педагогів, реабілітологів, соціальних працівників і родин клієнтів.

Список використаних джерел

1. Кокун, О. М. (2021). Психологічні засади професійного розвитку особистості. Київ: Інтерсервіс.
2. Піроженко, Т. О. (2022). Психологічні ресурси адаптації в умовах соціальних змін. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка.
3. Ryff, C. D. (2021). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice. Psychotherapy and Psychosomatics, 90(4), 211–223.
4. Лушпай, В. І. (2023). Психологічна підтримка ветеранів та осіб з інвалідністю: нові виклики воєнного часу. Київ: Освіта України.
5. World Health Organization. (2023). World Report on Disability. Geneva: WHO.

Золотухіна Наталія Іванівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук І.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ ДО АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У структурі адиктивної поведінки важливу роль відіграють внутрішні психологічні чинники, які визначають індивідуальну готовність підлітка до вживання психоактивних речовин або до формування інших видів залежностей. Їхнє вивчення дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми девіацій, а й обґрунтувати ефективні стратегії психологічної профілактики та корекції.

Формування адиктивної поведінки у підлітковому віці зумовлене не лише зовнішніми, соціальними чинниками, але й сукупністю **внутрішніх психологічних детермінант**, які визначають спосіб реагування особистості на стрес, труднощі, невдачі та емоційні переживання. До таких чинників належать індивідуально-психологічні особливості, мотиваційно-ціннісна сфера, типові допінг-стратегії, а також рівень психологічної адаптації. Саме їхня взаємодія створює передумови для схильності до залежних форм поведінки.

У підлітковому віці відбувається активне становлення самосвідомості, розвиток вольової регуляції та формування емоційної стабільності. Однак ці

процеси є нестійкими, що зумовлює підвищену **імпульсивність, емоційну лабільність і схильність до ризикованих дій.**

Серед індивідуальних чинників, які підвищують ризик адиктивної поведінки, провідними є:

- **низький рівень самоконтролю** – труднощі у відтермінуванні задоволення, слабкість вольових процесів, що знижує здатність до усвідомленого регулювання поведінки;
- **емоційна нестабільність і тривожність** – підвищена реактивність на стрес, схильність до афективних реакцій, пошук швидких способів емоційного розрядження;
- **занижена або нестійка самооцінка,** яка робить підлітка вразливим до зовнішніх впливів і схильним до самоствердження через девіантні дії;
- **висока потреба у визнанні** – прагнення бути прийнятим у групі, отримати схвалення чи підвищити соціальний статус, що часто реалізується через демонстративні або ризиковані форми поведінки.

Такі риси формують внутрішню психологічну готовність до вибору адиктивних форм активності, оскільки вони забезпечують швидке, хоча й ілюзорне, полегшення внутрішньої напруги.

Берегова Н., Колба В. зазначають, що ймовірність формування адиктивної поведінки значно зростає у осіб з підвищеним рівнем тривожності, депресивними проявами, стресовими станами, а також за наявності ендогенних психічних захворювань і розладів особистості. Зловживання психоактивними речовинами спричиняє глибокі трансформації у системі ціннісних орієнтацій особистості, що, у свою чергу, веде до її деформації [1, с. 19].

Психологічна схильність до залежностей часто корініться у **дефіциті смисложиттєвих орієнтацій** і **втраті внутрішньої мотивації.** Підлітки, які не мають чітких цілей, життєвих цінностей і позитивного самосприйняття, частіше шукають короткочасні емоційні стимули, що дають ілюзію задоволення чи «втечі» від реальності.

За Хекхаузеном С., для підлітків із адиктивною поведінкою властива перевага **мотивації уникнення невдачі** над **мотивацією досягнення успіху,** що спричиняє зниження наполегливості й самоконтролю. У такому випадку адикція виконує функцію **психологічної компенсації** – дозволяє тимчасово зняти внутрішній дискомфорт, підвищити самооцінку чи відчути контроль над ситуацією.

Водночас дослідження (Левін К., Еріксон Е., Донченко О.) підкреслюють, що підлітковий період є **кризовим етапом формування ідентичності,** тому

саме у цей час дефіцит позитивних життєвих орієнтирів, розмитість ціннісних меж і відсутність дорослих моделей самореалізації підвищують ризик адиктивних форм поведінки.

Мельничук М. М., Рева М. М. вважають, що підлітки та молодь, які перебувають у гармонійних і підтримувальних стосунках з батьками, демонструють низький рівень схильності до вживання алкогольних напоїв. Натомість у сім'ях, де домінує директивний стиль взаємодії, спостерігається підвищена ймовірність формування алкогольної залежності серед дітей. Авторитарність у вихованні виступає провокуючим чинником, що спонукає підлітків до вживання алкоголю як форми протесту, самоствердження або демонстрації незалежності. Така поведінка часто є реакцією на надмірний контроль, заборони та відсутність емоційної підтримки з боку батьків [2, с. 72].

Узагальнюючи результати численних досліджень, можна виділити три основні групи психологічних чинників схильності до адиктивної поведінки підлітків:

1. **емоційно-вольові** (тривожність, емоційна нестабільність, низький самоконтроль, фрустраційна нестерпність);
2. **мотиваційно-ціннісні** (дефіцит смисложиттєвих орієнтацій, гедоністичні установки, мотивація уникнення невдачі);
3. **когнітивно-соціальні** (низька рефлексія, неефективні копінг-стратегії, деформовані соціальні уявлення, дефіцит підтримки з боку значущих дорослих).

Взаємодія цих факторів створює психологічне підґрунтя для розвитку різних форм адикцій.

Адиктивна поведінка у цьому контексті є **формою неефективної адаптації,** спрямованої не на вирішення труднощів, а на зниження емоційної напруги. Вона тимчасово зменшує тривогу чи фрустрацію, однак призводить до втрати реальних навичок подолання життєвих викликів.

Психологічна фрустрація – неможливість досягти бажаної мети чи задовольнити важливу потребу – стає пусковим механізмом залежності, коли підліток не має конструктивних засобів подолання розчарування. Наприклад, при емоційному відчуженні в сім'ї чи соціальній ізоляції в школі дитина може шукати підтримку у віртуальному середовищі, що підвищує ризик інтернет- чи ігрової залежності.

Отже, схильність до адиктивної поведінки у підлітків є результатом комплексної взаємодії емоційних, когнітивних, мотиваційних і соціально-психологічних чинників. Визначальними є низький рівень саморегуляції,

фрустраційна нестерпність, емоційна нестійкість, дефіцит підтримки та неефективні стратегії подолання стресу. Усвідомлення цих чинників є необхідною передумовою для побудови системи профілактичної та корекційної роботи з підлітками, спрямованої на формування адаптивних форм поведінки і розвиток внутрішніх ресурсів особистості.

Список використаних джерел

1. Берегова Н., Колба В. Психологічні особливості формування адиктивної поведінки у сучасної молоді. *Psychology Travelogs*. 2023. №2. С. 15–22.

2. Мельничук М. М., Рева М. М. Психологічні особливості формування адиктивної поведінки підліткової та юнацької молоді. *Молодий вчений.* 2023. № 5 (117). С. 70–72

Іванова Ольга Вікторівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Ольховецький С.М.

НАПРЯМИ ПРАФІЛАКТИКИ ТА ЗЦІЛЕННЯ В АРТ-ТЕРАПІЇ

Серед загальних ознак арт-терапевтичних технологій: використання образотворчих матеріалів для вираження клієнтом змістів свого внутрішнього світу; створення особливих умов, середовища для зцілення; присутність психотерапевта поруч із клієнтом під час образотворчої діяльності та використання під час заняття тих чи інших прийомів, які допомагають клієнту виражати свої почуття й думки в художній формі та усвідомлювати зв’язок образотворчої продукції зі своїм внутрішнім світом.

В цілому арт-терапія це зцілення за допомогою будь-якої художньої творчості.

Для людини творчість – одна з можливостей проникнути в свій внутрішній світ і пізнати себе. Вона звертається до кращих аспектів нашої душі, до найсвітліших, багатших і щирих. Коли людина пише, малює, ліпить з глини або висловлює себе в інших видах мистецтва, це дозволяє їй

розслабитися, розкритися і хоча б ненадовго опинитися в гармонії з собою. Крім того, творчість є ефективним методом по лікуванню психіки, який сьогодні широко застосовується в практичній психології під назвою арт-терапія.

На думку Є. Вознесенської, арт-терапія – це метод «зцілення» за допомогою творчого самовираження. Не терапія або лікування, а саме зцілення – досягнення цілісності.

За визначенням О. Титаренко арт-терапія – це способи та технології реабілітації осіб засобами мистецтва та художньої діяльності.

На наш погляд, дуже точне визначення арт-терапії дає кандидат психологічних наук І.В. Сусаніна : «Арт-терапія – це область, яка використовує невербальну мову мистецтва для розвитку особистості як засіб, що дає можливість контактувати з глибинними аспектами нашого духовного життя».

Арт-терапію називають «м'якою» через те, що ступінь впливу психотерапевта на особистість клієнта в цьому випадку мінімізована, а сам процес лікування більше схожий на заняття хобі. При цьому значення і користь такої терапії не варто недооцінювати.

Еволюція поняття «арт-терапія» відображає процеси відокремлення трьох самостійних напрямків: медичного, соціального, педагогічного. В її основі – застосування художньої творчої діяльності в якості лікувального, відволікаючого, гармонізуючого фактора.

Мета арт-терапії в першу чергу полягає в тому, щоб допомогти людям навчитися виражати свої емоції, а ті роботи, які вони створюють у процесі, мають лише допоміжне значення і використовуються для розуміння переживань, результатом яких вони стали.

Завдання арт-терапії : дати соціально прийнятний вихід агресії та інших негативних почуттів, полегшити процес лікування (психотерапії) в якості допоміжного методу, отримати матеріал для психодіагностики, опрацювати пригнічені думки і почуття, встановити контакт з клієнтом, розвинути самоконтроль, сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях, розвинути творчі здібності і підвищити самооцінку.

Одними з ключових понять в арт-терапії є сублімація і трансформація. Сублімація – вираз несвідомих інстинктів і потягів (часом деструктивних) за допомогою трансформації їх в творіння мистецтва; мистецтво може одночасно «направити в інше русло» і виразити також почуття злості, болю, тривоги, страху.

В Україні арт-терапія знаходиться в стадії становлення. Найбільший розвиток отримали такі її форми як арт-терапія з допомогою образотворчого мистецтва, танцювально-рухова терапія і казкотерапія як форма бібліотерапії. Ці форми арт-терапії активно обговорюються в науковій літературі, презентуются на різних конференціях і тренінгах.

У 2003 році у Києві була створена Всеукраїнська громадська організація «Арт-терапевтична асоціація», яка успішно існує і до сьогодні, об'єднуючи арт-терапевтичні центри та їх працівників по всій Україні.

Отже, фахівці в області арт-терапії є частиною більш широкого професійного співтовариства креативних терапевтів, до яких відносяться музико-терапевти, поетичні терапевти і драма-терапевти. Кожна з професій має власні теоретичні підходи, навчання і практику.

Робота з арт-техніками в більшості випадків викликає в людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію.

Список використаних джерел

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Львів : ЛьвДУВС, Ч. 1. 2020. 232 с

2. Губенко В.А. Особливості соціальних страхів у сучасних дівчат. *Наукові записки І-ту психології ім. Г.С.Костюка.* 2006. Вип.30. С.47-54.

Каліта Магдалена
Товариство Інтеграція Європа-Схід,
м. Кельце, Республіка Польща
Блущ Сильвія,
Товариство Інтеграція Європа-Схід,
м. Кельце, Республіка Польща

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ: АДАПТАЦІЙНІ ПРОГРАМИ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СУПРОВІД

Збройний конфлікт в Україні спричинив важкі наслідки для тисяч людей, які були змушені покинути власні домівки, рятуючись від небезпеки та насильства. Польща, як сусідня держава, відіграла значну роль у прийомі

біженців, забезпечуючи їм тимчасовий захист і можливість почати життя заново. Серед приймаючих міст Польщі одним з осередків вимушеного переселення стало місто Кельце Свєнтокшиського воєводства. Проте процес адаптації до нових умов у чужій країні, як відомо, виявляється складним і багатоаспектним.

На нашу думку, основною метою психологічного супроводу вимушених мігрантів є підтримка їхньої адаптації та включення в нове культурне й соціальне середовище. Для цього важливо усвідомити емоційні переживання, які супроводжують людину в процесі міграції. Мігранти можуть стикатися з тривогою, страхом, дискомфортом, переживанням втрати, травм, почуттям ізоляції, мовними, культурними та соціальними бар'єрами, відсутністю опори та підтримки та багатьма іншими емоціями, пов'язаними зі зміною умов життя та втратою звичної реальності.

Емпатія й розуміння становлять основу якісного психологічного супроводу. Усвідомлення потреб мігрантів, підтримка їхньої культурної ідентичності й надання практичних порад щодо подолання труднощів адаптації є ключовими складовими ефективної допомоги [1].

Самотужки вирішити ці проблеми складно, то ж більшість мігрантів користувалися послугами органів місцевої влади, Пунктів допомоги (де отримували їжу, одяг) та Центрів, які спеціалізуються на допомозі іноземцям, зокрема, таким пунктом є Товариство Інтеграція Європа-Схід (Stowarzyszenie Integracja Europa – Wschód). На рівні Товариства реалізовувалися різні адаптаційні програми для вимушених мігрантів, які включали юридичну, психологічну консультації, консультації з легалізації, курси польської мови, пропозиції щодо інтеграційних зустрічей та екскурсій.

Для прикладу, мовними курсами у 2024-2025 рр. охоплено більше 1300 осіб. А інтеграційні зустрічі для українських дітей на період літніх канікул сприяли соціальній взаємодії та пізнанню історичних й культурних пам'яток приймаючого міста. Створення української бібліотеки і на її базі проведення занять з українознавства, в свою чергу дозволяє залишатися у міцному культурному зв'язку з рідним краєм. Досить затребуваною виявилася психологічна програма для жінок, яка включала і соціальну взаємодію, і власний розвиток та самопізнання. Вона передбачала як групову роботу, так і індивідуальні психологічні консультації. Клуб для сеньйорів став осередком підтримки в адаптації для людей віком від 60 років. Левова частка зацікавлених вимушених мігрантів відвідувала Ярмарки вакансій, конференції з

працевлаштування, зустрічі з роботодавцями, навчання в рамках перекваліфікації, що давало підтримку й опору на етапі пошуку роботи.

На нашу думку, наявність і реалізація таких програм сприяють підвищенню рівня адаптації до нового середовища, подоланню мовного бар'єру та культурного шоку, зниженню емоційної напруги, зміцненню соціальних зв'язків, покращенню психологічного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Психологічний супровід мігрантів – знищення стереотипів та боротьба з дискримінацією. URL: https://psyhologist.com.ua/psixologichnij-suprovid-migrantiv-yak-znishiti-stereotipi-ta-borotisya-z-diskriminatsieyu

Камінська Олена Володимирівна,
вчитель історії та правознавства Закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 1, м. Гайсин,Україна
Данилевич Лариса Арсеніївна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ: ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ

Самотність, як соціально-психологічний феномен, є складним емоційним переживанням, яке пов'язане з відсутністю близьких позитивних емоційних зв'язків, зі страхом їх втрати в результаті вимушеної соціальної ізоляції, або ізоляції, що має психологічні причини, прагнення уникати соціальні відносини та спілкування. Переживання самотності серед підлітків є досить розповсюдженою проблемою, яка виникає у період кризи підліткового віку, пошуку власної ідентичності та зв'язків з навколишнім світом, внаслідок негативного досвіду у побудові соціальних відносин. Підлітки потребують бути включеними в якусь групу чи спільність, як задоволення потреби в приналежності та самоутвердженні серед однолітків.

Значний внесок у вивчення проблеми сутності, проявів та чинників самотності здійснили вітчизняні психологи: М. Боришевський, Л. Варава, А. Грись, В. Голунюк, В. Лашук, В. Панок та інші. Здійснений аналіз

досліджень самотності показав зростання уваги учених до даного феномена у зв'язку з труднощами визначення психічного явища. Загальним в різних психологічних підходах є розуміння самотності як стану усвідомлення особистістю факту свого відсторонення від інших людей.

Учена Л. Варава пояснює сутність поняття «самотність» як переживання, яке викликає комплексні гострі почуття, що виражають певну форму самосвідомості, і показують розрив між основною реальністю у стосунках та зв'язках внутрішнього світу особистості. Авторка вважає, що причиною виникнення почуття самотності є переживання своєї несхожості з іншими, внаслідок чого виникає певний психологічний бар'єр у спілкуванні, відчуття неприйняття та нерозуміння себе іншими людьми. Отже, почуття самотності є усвідомленням неможливості (на даному етапі) мати близькі, інтимні стосунки з будь-ким, які були би засновані на взаємному прийнятті, любові , повазі та взаєморозумінні (Варава, 2009).

Аналізуючи причини підліткової самотності, дослідниками визначили наступні причини їх виникнення:

- індивідуально-психологічні особливості (низька самооцінка, страх, сором'язливість, агресія, нервозність, комплекс неповноцінності, депресія),

- взаємне відстороненість у батьківсько-дитячих стосунках, почуття втрати сенсу життя;

- розчарування та втрата життєвих цінностей, відсутність успіхів в житті та діяльності, невміння будувати міжособистісні стосунки, переважання потреби відсторонення від спілкування, негативне ставлення до своєї самотності.

Н. В. Барінова та О. В. Пагава переконані, що переживання самотності часто пов'язане з асоціальною поведінкою та розвитком різних видів залежностей, зокрема, алкогольної, наркотичної, ігрової, інтернет-залежності, участь у різноманітних асоціальних групах. У підлітків негативний досвід впливає на процеси соціалізації та формування особистості. Ученими також було встановлено, що переживання самотності детерміноване відсутністю якісних соціальних зв'язків, і проявляться у вигляді наступних емоційних станів підлітка:

- відчай: через покинутості, безвихідності, паніки та безпорадності;

- нелюбові до себе: переживання неприязні до себе, непривабливості, відрази, неприйняття себе;

- нестерпна нудьга: пригнічення настрою через бездіяльність, нетерплячість, нездатність зосередитись на чомусь;

- депресивні почуття: пригніченість, спустошеність, безнадія, сум, песимізму [1].

Емоційна самотність є результатом відсутності тісної прихильності до певної особи або втрати подібних емоційних відносин. Причинами емоційної самотності учені пов'язують як наслідок неприйняття підлітка з дитинства батьками, через емоційну байдужість, відчуження з боку близьких дорослих.

Отже, найчастіше виникнення самотності в підлітковому віці тісно пов'язане з індивідуальними особливостями особистості та наслідками її поведінки: недооцінка власних можливостей, занижена самооцінка, не усвідомлення власних переживань (не розуміння власних емоцій), недостатній рівень сформованості гнучких соціальних навичок.

Емоційний інтелект як один із складових соціально-психологічної компетентності та запобігання самотності в підлітковому віці ґрунтується на теоретичних положеннях про можливість розвитку внутрішньо-особистісних та міжособистісних компонентів через здатність розуміти та складати власну оцінку життєвим ситуаціям, розуміти власні емоції та емоції інших людей, вибирати такі стратегії спілкування, які створюють умови для відкритості та сприяють розвитку соціальних відносин.

Отже, перспективою подальших досліджень в подоланні почуття самотності може бути розроблена програма, яка передбачає формування емоційного інтелекту, навичок соціально-психологічної компетентності підлітків у спілкуванні, самоусвідомленні та розумінні власних емоцій та емоцій оточуючих, самопізнанні та визначенні власних інтересів, здібностей, життєвих цінностей.

Список використаних джерел

1. Барінова Н. В., Пагава О. В. Взаємозв'язок проблем самотності та спілкування. *Вісник Харківського Національного Університету ім. В. Н. Каразіна: Серія: Психологія*. Харків. 2010. № 902. С. 13-18.

2. Варава Л. А. Переживання особистістю почуття самотності у стані соціальної депривації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук. Київ, 2009. 21 с.

3. Грись А. М., Голубнюк В. О. Психологічні чинники соціальної дезадаптації підлітків. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць ін-ту психології Г. Костюка НАПН України. 2016, Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 14. С. 14 - 26.

Кацан Анна Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гуртовенко Н.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Найблагороднішою та найуніверсальнішою місією у житті кожної людини, вважає В. Сухомлинський, є батьківство та материнство. Продовжуючи своє життя в дітях, людина творить майбутнє. Педагог впевнений у власній думці, що «батьківство та материнство – друге народження людини… Ставши батьком або матір'ю, людина, морально підготовлена до цього великого акту людського діяння, по-справжньому народжується» [1, с. 48].

Психологічна готовність до батьківства – це внутрішня позиція особистості, компонентом якої є цілісна система відносин майбутнього батька і матері до появи дитини в сім'ї.

Рівень психологічної готовності до батьківства визначається ступенем сформованості певних компонентів. На нашу думку, важливими компонентами будуть знання про батьківство, особистісні якості майбутніх батьків, прагнення до саморозвитку, до самоактуалізації, уявлення про свої майбутні батьківські ролі, розвинена рефлексія, позитивне ставлення до майбутнього батьківства, тобто емоційна готовність.

На нашу думку, поняття «психологічна готовність здобувачів освіти до материнства» варто розглядати ширше. Необхідно визначати його як сукупність психологічних мотивів, знань і якостей, що забезпечують прийняття рішення стати матір'ю. Все це проявляється в мотиваційно-ціннісному, емоційно-вольовому, когнітивному, операційно-поведінковому компонентах. Фактори, що впливають на психологічну готовність стати матір'ю, можна розділити на біологічні, соціальні та психологічні. Природно, що існує прямий взаємозв'язок рівня психологічної готовності до материнства та особистісних особливостей здобувачок освіти.

Розглянемо поняття психологічної готовності до батьківства. Психологічна готовність до батьківства, на думку Р. В. Овчарової, визначається «сформованістю всіх аспектів особистості, що передбачають виконання покладених обов'язків і прийнятих зобов'язань; уявлень про батьківство, тобто

знань функцій батька в сім'ї та його ролі у вихованні дитини; оцінки власної готовності стати батьком, тобто готовності взяти на себе відповідальність за життя і благополуччя іншої людини, дитини» [2, с. 49–50].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що психологічна підготовка до батьківства має величезне значення для майбутніх потенційних дітей. Від того, наскільки психологічно будуть готові потенційні батьки до появи і виховання дитини, безпосередньо залежить психологічне і фізіологічне здоров'я самої дитини.

Список використаних джерел

1. Федюшкіна К. А. Формування усвідомленого ставлення до батьківства у здобувачів професійно-технічної освіти. Дис. на здобуття наукового ступеня канд. педагог. наук. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ. 2020.

2. Шахрай В. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: основні поняття дослідження. *Інноватика у вихованні.* № 2.11 (2020). С. 48–55.

Квятковська Олена Анатоліївна,
вчителька історії Ліцею № 2 Подільської міської ради
м. Подільськ, Україна
Данилевич Лариса Арсеніївна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасному суспільстві у кожній сфері життєдіяльності конкурентна здатність людини визначається не лише рівнем професійних компетентностей, а й вмінням презентувати себе як особистість, яка налаштована ефективно взаємодіяти з оточуючими, будує стосунки на основі співробітництва та прагне сприяти покращенню діяльності. Однією з таких особистісних якостей психологи відзначають асертивність, яка включає прийняття відповідальності, прояв самоповаги та поваги до інших, а також ефективну комунікацію та здатність знаходити компроміси.

Концепція асертивності виникла в кінці 50-х на початку 60-х років XX століття завдяки роботам американського психолога А. Солтера на основі положень гуманістичної психології, яка протиставляла ідею особистісної самореалізації явищу маніпулювання людьми. Учений розглядав асертивність особистості як здатність відкрито й щиро виражати свої думки, почуття, потреби та права без порушення прав інших людей, на противагу пасивній та агресивній поведінці.

Дослідження асертивної поведінки та чинники її розвитку у своїх працях проводили учені біхевіористичного напряму (Дж. Вольпе, М. Еммонс, О. Лазарус тощо), транзактного аналізу (Е.Еріксон). Асертивність, як складова емоційного інтелекту і показник комунікативної компетентності, досліджувалася у роботах Д. Гоулмана, А. Бандури, М. Салігмана та ін.

За психологічним словником асертивність пояснюється як риса характеру, якість особистості, що проявляється в її самоствердженні, свідомому прийнятті вимог інших без страху, невпевненості, напруги, іронії тощо (Синявський, 2007). Асертивна людина має адекватну самооцінку, з повагою відноситься до себе, але й не діє на шкоду іншим, поважає чужі права; може переконати інших ставитися до неї люб'язно, домовитися і знайти компромісне розв'язання проблеми. Також, у психології поширено визначення асертивності як здатність людини впевнено відстоювати свої права, вміння висловити свої думки, бажання, почуття у такий спосіб, щоб це не стало загрозою, маніпуляціями, приниженням для іншої людини.

У поведінковому підході у структурі поняття асертивності до необхідних соціально-психологічних навичок входять параметри, що мають конкретні зовнішні прояви, такі як: уміння відкрито говорити про свої бажання і вимоги, вміння встановлювати контакти. Учені невпевнену поведінку в цілому пов'язують з нечіткими формулюваннями цілей, нереалістичними домаганнями суб'єкта діяльності, неадекватною оцінкою результатів власних вчинків, невмінням використовувати наслідки минулого досвіду [3].

Психологи зазначають, що асертивна поведінка не є вродженою, а може формуватися на різних етапах онтогенезу [2, 3, 5]. Згідно вікової періодизації психічного розвитку, період ранньої та зрілої юності є важливим для професійного самовизначення. В умовах професійного навчання студентського періоду формується світогляд, нові сенси, зростає прагнення до самостійності та особистісного самовизначення, розширюються коло соціальних відносин, набувається новий досвід спілкування та взаємодії.

Учені С. Шевченко, Г. Варіна відмічають, що для формування асертивної поведінки у період професійного навчання важливою є організація психологічних умов і комплексного підходу, а також, включення до освітніх програм формування когнітивного компоненту асертивної поведінки, компетенцій щодо розуміння сутності асертивності та особливості прояву [5]. Учена І. О. Нагаєвська відзначає, що для впровадження в навчально-виховний процес корекційно-розвивальних заходів щодо формування навичок асертивної поведінки, необхідно організовувати мотивуюче середовище і сприятливий психологічний клімат в групі, проводити просвітницьку роботу щодо важливості асертивної поведінки для успішної соціалізації тощо [1].

У дослідженні психологині В. Лучків, було проаналізовано вагомі факти, які підтверджують ефективність використання соціально-психологічного тренінгу у розвитку асертивності, що сприяло розвитку впевненості в собі, зменшенні тривожності, яка може заважати діяти асертивно [2].

Наразі соціально-психологічний тренінг отримав широке розповсюдження, як складова підготовки юнацтва до позитивної адаптації та соціалізації в соціумі, конструктивної інтеграції в соціальних групах. Провідним принципом організації соціально-психологічного тренінгу, як і просвітницького етапу, є принцип діалогізації взаємодії: повага до думки іншого учасника, довіра, щирість, позбавлення страху. Серед переваг роботи в тренінговій групі має значення, перш за все, набутий досвід розвитку толерантності, копінг-стратегії протидії відчуженню; допомагає усвідомленню та розв’язанню проблем, що виникають у міжособистісній взаємодії [2].

В період професійного навчання, набутий досвід на соціально-психологічному тренінгу допомагає пережити, відрефлексувати в груповій взаємодії реальні життєві ситуації, міжособистісне спілкування та стосунки. В процесі тренінгу усвідомлюються і стають очевидними такі приховані фактори, як маніпуляції, прагнення до домінування, соціальний вплив та конформізм, егоцентризм, з якими особистість повсякденно зустрічається поза межами тренінгового простору .

Висновки. Асертивна поведінка є системною особистісною якістю, яка потребує цілеспрямованого розвитку через освітні та корекційно-розвивальні програми, засновані на принципах гуманізму та взаємної поваги. Асертивність є умовою ефективної соціальної самореалізації та психологічного благополуччя, також показником особистісної зрілості. **Навчально-виховний процес**, який побудований за принципами взаємної поваги, може стати основою для

систематизованого розвитку цих важливих особистісних якостей майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Комар Таїсія, Синюк Віталій. Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія «Педагогіка. Психологія», Вип. 6, 2024. С. 35-43.

2. Лучків В.З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. псих. наук. Київ, 2017. 23 с.

3. Ніколаєв Л. О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук. Переяслав-Хмельницький, 2016, 22 с.

4. Психологічний словник /уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. / за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 27 с.

5. Шевченко Г., Варіна С. Формування асертивної поведінки здобувачів як предиктор інтеграції в європейський освітній простір. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. № 1. С. 137–143.

Кириченко Юлія Олегівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Данилевич Л. А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У МОЛОДІ ТА ЇХ ПСИХОКОРЕЦІЯ

Дослідження тривожних станів особистості, які зумовлені сучасними реаліями складних життєвих ситуацій та через військову російську агресію, є однією з важливих тем психічного здоров’я молоді, від якого залежить успішність та продуктивність будь-якої діяльності. У психологічній науці феномен «тривожність» має досить багато трактувань, але мало вивченою є проблема ефективних методів психокорекції тривожних станів.

Вивчення природи почуття тривоги здійснювалися представниками різних психологічних шкіл і напрямів, які розглядають цей феномен з різних точок зору та в різних ситуаціях. Наприклад, засновник психоаналізу З. Фройд розглядав тривогу як сигнал про наявність внутрішнього конфлікту між структурними компонентами психіки (Ід, Его, Супер-Его). Учений виокремив такі види тривоги: реалістичну (від реальної загрози), невротичну (від загроз імпульсів Ід) та моральну (від Супер-Его). К. Хорні вивчала поняття «базальна тривога», яка виникає в ранньому дитинстві через почуття самотності, безпорадності та небезпеки, які виникли через байдуже або агресивне ставленням дорослих до дитини.

Варто відмітити, що в дослідженнях різних учених тривожність розглядається як гальмівний чинник, тобто, почуття тривоги є симптомом порушення гармонійного розвитку особистості та її психічного здоров'я вцілому. (С.Максименко, 2006)

Українські психологи С. Д. Максименко, В. В. Рибалка, Л. А. Шапран та інші у своїх роботах досліджували вплив травматичного досвіду та воєнних реалій на молодь (зокрема, на пізнавальну сферу) внаслідок якого виникає постійний високий рівень тривоги, який призводить до зниження пам'яті, концентрації уваги та працездатності. Учені відмічають, що висока тривожність є ключовим фактором виникнення тривожно-депресивних розладів та, за тривалого існування, до посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що виявляється як зниження емоційної стійкості та почуття безпорадності .

На думку ученої Т.М. Титаренко, тривожність є деструктивним фактором та психологічною перешкодою у постановці та реалізації життєвих завдань, призводить до кризи ідентичності та блокування когнітивних і поведінкових ресурсів особистості (Т.Титаренко, 2012).

Важливу роль почуття тривоги у психічній діяльності відмічає учена В. Семиченко, зокрема, як психічне явище, тривожність виступає внутрішньою пристосувальною передумовою, яка забезпечує формування оптимальних способів саморегуляції дій, є станом емоційного передбачення невдач. Учена вважає, що тривога дає змогу індивіду зрозуміти необхідність передбачення усіх основних умов майбутніх дій, сприяючи при цьому оптимальній підготовці до діяльності.

Також, тривожні стани можуть актуалізуватися під час ситуативних переживань або постійно проявлятися у вигляді тривожності гіпертрофовано як стійка індивідуальна особливість особистості. Суб'єктивне постійне передчуття

небезпеки є показником незадоволення значущих потреб особистості та свідчить про дезадаптацію, переживання емоційного дискомфорту.

Значна частина сучасних психологічних досліджень присвячена актуальному питанню розробки відповідних психокорекційних програм, спрямованих на зниження тривоги та профілактики тривожних станів.

Для психологічної допомоги особистості з тривожністю психологами розробляються комплекси засобів та психокорекційних методів, технік зменшення тривожних станів та впливу стресу на психіку та організм особистості, які фокусуються на таких сферах особистості:

- емоційна сфера: набуття навичок усвідомлення власних емоцій методом арт-терапії та тілесно орієнтованої терапії; розвиток емоційного інтелекту та розуміння емоцій своїх та оточуючих за допомогою психодрами та рольових ігор;
- корекція мислення: використання технік когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) для усвідомлення та корекції переконань; тренування когнітивної сфери;
- соціальна адаптація: розробка психокорекційних програм та участь у тренінгових групах з метою формування адаптивності та соціальних навичок комунікування;
- життєстійкість: формування копінг-поведінки готовності до вирішення складних життєвих ситуацій, уміння застосовувати техніки (наприклад, майндфулнес) контролювати емоції.

Отже, психокорекція тривожності – як систематизований, цілеспрямований процес, має бути спрямованою на зниження інтенсивності тривожних станів, підвищення самооцінки, розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та адаптивної поведінки; зміну деструктивних когнітивних настановлень, формування конструктивних способів взаємодії з оточуючим світом.

Ефективним для корекційної роботи з тривожними станами та тривожністю психокорекція здійснюється з допомогою методів когнітивно-поведінкової терапії (КПТ). Перевагою даного напряму є фокусування на взаємозв’язку позитивно спрямованих думок, емоцій та поведінки. Зокрема, техніка «когнітивної реструктуризації» думок допомагає виявляти та змінювати деструктивні (ірраціональні) автоматизовані на підсвідомому рівні думки (наприклад, «Я не зможу», «У мене не вийде») на більш оптимістичні та адаптивні.

Наступна ефективна техніка експозиції – це поступове та контрольоване усвідомлене уявлення про майбутнє зіткнення з тривожними ситуаціями (наприклад, соціальними подіями, складання екзамену, якщо є соціальна тривожність) для зменшення страху та навчання новим способам реагування замість уникання. Також, на початку для усвідомлення та контролю тривоги допомагають дихальні техніки (дихання по квадрату, або дихання 4,7,8), спрямовані на допомогу урівноважити тілесні прояви тривоги та активацію парасимпатичної нервової системи для швидкого зниження рівня фізичного напруження.

Отже, вирішення питання ефективної психокорекції для зниження тривожності та тривожних станів, усвідомлення причин їх виникнення – є важливим для повноцінного особистісного зростання в період молодості, успішного навчання в ЗВО, у професійній діяльності та потребують подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Генеза здійснення особистості: монографія /заг.ред. С.Д.Максименко. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006, 240 с.

2. Курова А.В. Технології збереження емоційної стійкості в структурі психологічного здоров’я. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2022. Т. 33 (72) № 2. С. 87-91.

3. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лєпіхова та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.

Кравченко Анастасія Сергіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Гриньова Наталя В'ячеславівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань,Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИОСОБИСТОСТІ ТРИВОЖНОГО ПІДЛІТКА

У психології тривожність розглядається як багатогранний феномен, що відрізняється від ситуативної тривоги, є стійкою рисою особистості, що характеризується схильністю реагувати на нейтральні подразники як на потенційно загрозливі. Нами були проаналізовані ключові психологічні підходи (Спілбергер, Ізард, Бек, Фройд, Хорні, Адлер), що дозволило розглядати тривожність не як ізольований симптом, а як ключовий елемент цілісної особистісної системи.

Виникнення та посилення тривожності в підлітковому віці є результатом складної взаємодії біологічних (гормональна перебудова), психологічних (криза ідентичності, нестабільність самооцінки) та соціальних (академічний тиск, залежність від групи) факторів.

У підлітковому віці тривожність часто загострюється через кризу ідентичності, пошук власного «Я», підвищену чутливість до оцінки оточення та нестабільність емоційного фону, ця риса може стати дезадаптивною та перешкоджати повноцінному розвитку особистості. Тривожність – це стійка, індивідуальна, особистісна риса, яка характеризується схильністю людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги. На відміну від ситуативної тривоги – тимчасової емоційної реакції на конкретну загрозу – тривожність є внутрішньою готовністю реагувати на широкий спектр об'єктивно нейтральних ситуацій як на потенційно небезпечні або загрозливі [2].

Детермінанти та причини виникнення тривожності у підлітків:

- соціально-економічні негаразди сьогодення, невпевненість у майбутньому, зростання насильства у суспільстві, що призводять до переживань негативної модальності та високої тривожності, яка ускладнює гармонійне становлення особистості;

- «критичні періоди» у розвитку дитини, особливо перехід з молодшого шкільного віку у підлітковий, коли виникає розбалансованість у динамічному процесі взаємодії дитини та середовища;
- реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях;
- вплив самооцінки та рівня домагань на розвиток тривожності;
- умови спільної діяльності, що проявляються у міжособистісній, внутрішньогруповій та міжгруповій взаємодії.

Психологічні причини:

- суб'єктивні: інформаційного характеру (невірне уявлення про завершення події) та психологічного характеру (підвищення суб'єктивної значущості завершення події);
- об'єктивні: екстремальні умови, що ставлять підвищені вимоги до психіки (пов'язані з невизначеністю завершення ситуації), втома, порушення психіки, вплив фармакологічних засобів;
- міжособистісні стосунки – несхвалення з боку значущих людей [1].

Проведене нами дослідження підтвердило, що особистісна тривожність є стійкою характеристикою підлітків, а не лише ситуативним станом. У 35% дослідженої вибірки було виявлено високий рівень особистісної тривожності. Виявлено сильний прямий кореляційний зв'язок між особистісною тривожністю та невротизмом ($r=+1$), а також сильний зворотний зв'язок з емоційною стабільністю ($r=-1$). Це свідчить, що чим вищий рівень тривоги, тим менш стійким є емоційний стан підлітка.

Висока особистісна тривожність тісно пов'язана зі значним емоційним дискомфортом у шкільному середовищі. Найбільш вираженими джерелами тривоги є страх ситуацій перевірки знань та страх не відповідати очікуванням оточуючих.

Дослідження виявило значні відмінності між статями: у дівчат переважає соціальна тривожність та страх не відповідати очікуванням, тоді як у хлопців частіше проявляється страх самовираження та низька домінантність.

Профіль особистості тривожних підлітків характеризується низькою життєрадісністю, внутрішньою напругою та схильністю до поступливості (особливо у хлопців), а також емоційною чутливістю та схильністю до фантазування як механізму втечі від реальності.

Список використаних джерел

1. Волошок О. В. Особливості прояву тривожності у підлітків у контексті педагогічної взаємодії вчителя та учня. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 17. С. 67–77.
2. Шатковська О.І., Кушнір Ю.В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*, № 11 (51) листопад. 2017 р. С. 835–838.

Крижановська Ірина Юріївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Андрусик О.О.

ЕМОЦІЙНІ СТАНИ, РЕАКЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛЮДИНИ ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ

Проблематика емоційних станів особистості в умовах війни є однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці. Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі зміни у психологічному функціонуванні людей, зокрема у сфері емоційної регуляції, адаптації, формування нових механізмів стресостійкості. Війна виступає тривалим травматичним чинником, який впливає не лише на індивідуальний, а й на колективний емоційний фон суспільства. У таких умовах особливої ваги набуває здатність особистості до саморегуляції та психокорекції емоційних станів, збереження внутрішньої рівноваги та психологічної стабільності.

Сучасні дослідження свідчать, що емоційна сфера людини у воєнний час характеризується високим рівнем напруження, динамічними змінами й коливаннями між негативними та позитивними станами. За даними українських і зарубіжних психологів [1, 4, 6], типовими для періоду війни є емоції страху, гніву, тривоги, безсилля, які виконують як адаптивну, так і дезорганізуючу функцію [5]. У відповідь на це розробляються психокорекційні стратегії, спрямовані на відновлення емоційного балансу, формування навичок ефективного подолання стресу та профілактику емоційного виснаження.

Страх, як базова реакція на небезпеку, є природним захисним механізмом, що мобілізує організм для виживання. Водночас хронічний страх, за умов відсутності контролю, призводить до емоційного виснаження. У психокорекційній роботі застосовуються методи когнітивно-поведінкової терапії, релаксаційні техніки та дихальні вправи, які допомагають людині усвідомити й контролювати реакцію страху.

Гнів часто є вторинною емоцією, що виникає у відповідь на безсилля або втрату, і може стати джерелом енергії для подолання труднощів. Психокорекційно ефективним є переорієнтування гніву в конструктивну активність – волонтерство, творчість, фізичну дію. Психологи рекомендують застосовувати методи арт-терапії та тілесно-орієнтованої терапії для безпечного вивільнення емоційної напруги.

Тривога, яка супроводжує невизначеність, має як адаптивний, так і патологічний потенціал. Для її корекції важливими є техніки «заземлення» та усвідомлення «тут і тепер», когнітивне переосмислення ситуації, розвиток навичок емоційної регуляції через самоспостереження, психоедукацію й групову підтримку.

Відчуття безсилля виникає внаслідок довготривалого стресу, коли людина перестає вірити у можливість впливу на події. Психокорекційні втручання, спрямовані на відновлення суб’єктивного контролю (через техніки малих кроків, постановку досяжних цілей, ресурсно-орієнтований підхід), допомагають повернути відчуття впливу на власне життя. Саме через взаємну підтримку, волонтерство, спільні цінності відновлюється контроль і життєвий сенс.

Особливе місце серед емоцій посідає надія – вона забезпечує психологічну стійкість і віру в майбутнє. Надія виступає не лише почуттям, а й когнітивно-мотиваційною установкою, яка спонукає до дії навіть у найважчих умовах. Українські дослідники Бондар [1, 3] підкреслюють, що надія стає внутрішнім ресурсом подолання травматичного досвіду, а її поєднання з довірою та соціальною підтримкою сприяє посттравматичному зростанню. Психокорекційні практики, спрямовані на підтримку надії, включають роботу з цінностями, сенсами, духовними опорами та соціальною взаємодією.

Наявні наукові роботи дають глибоке розуміння емоційних процесів у період війни, однак більшість із них відображають перші етапи реакцій на травматичні події [2]. З плином часу, коли війна триває вже понад два роки, змінюється як контекст життя, так і структура емоційного реагування. На початковому етапі домінували гострі емоції шоку, страху, тривоги, тоді як на

пізніших етапах усе більше проявляються втома, виснаження, апатія, водночас із формуванням глибшого усвідомлення, зрілості, толерантності до невизначеності. Відповідно, змінюється і потреба в психокорекційній підтримці – від кризової допомоги до програм тривалої реабілітації та відновлення.

Саме тому сьогодні особливо важливо проводити емпіричні дослідження, спрямовані на вивчення емоційних станів, стратегій саморегуляції та ефективності різних психокорекційних методів на різних етапах воєнного досвіду. Психоемоційні реакції не є статичними – вони змінюються разом із умовами життя, ступенем адаптації, рівнем соціальної підтримки, тривалістю небезпеки. Нові хвилі вимушених переміщень, втрат, тривог, але й водночас – досвіду виживання, відновлення і взаємодопомоги – формують якісно інші патерни емоційної регуляції, що потребують гнучких психокорекційних інструментів.

Проведення емпіричних досліджень дозволяє не лише описати ці зміни, а й визначити чинники, що сприяють збереженню психологічної стійкості, виявити ефективні стратегії подолання стресу, розробити рекомендації для психологічної підтримки різних груп населення. Такі дослідження мають практичну цінність у системі психокорекційної допомоги військовим, волонтерам, переселенцям, педагогам, студентам, які перебувають у стані хронічної емоційної напруги.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що емоційна сфера особистості в умовах війни перебуває у постійній динаміці, де страх, гнів, тривога, безсилля і надія взаємопов’язані між собою, утворюючи складну систему емоційної саморегуляції. Її вивчення та психокорекційна підтримка мають важливе значення не лише для розуміння психологічних механізмів адаптації, а й для практичної розробки програм підтримки психічного здоров’я населення України в умовах тривалої війни.

Список використаних джерел

1. Бондар О. В. Емоційна стійкість особистості в умовах війни: ресурси та виклики. *Вісник психології і педагогіки.* 2023. № 48. С. 23–31.

2. Кочубей Л. О. Психологічні реакції цивільного населення на бойові дії: адаптація і виснаження. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2023. № 52. С. 11–20.

3. Коцур Г. В. Емоційні механізми саморегуляції особистості в екстремальних умовах. *Психологічні перспективи.* 2024. № 33. С. 45–54.

4. Титаренко Т. М. Психологічна стійкість у час війни: емоційні виклики та ресурси. *Психологія і суспільство.* 2022. № 3. С. 5–15.

5. Ткач Н. В. Безсилля як прояв емоційного виснаження у воєнний період. *Практична психологія та соціальна робота.* 2024. № 2. С. 40–47.

6. American Psychological Association. Stress in America 2022: Wartime Anxiety and Resilience. Washington, DC: APA Press, 2022. 38 p.

Кузнєцова Катерина Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гриньова Н.В.

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ ВТРАТИ

Психокорекція – це система дій, спрямованих на виправлення недоліків емоційного, інтелектуального та поведінкового аспектів особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу. Це – психозаміна усталених характеристик суб'єкта, стабілізованих у процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу «Я» суб'єкта; шлях аналізу цілісних явищ психіки в єдності свідомого і несвідомого аспектів психіки суб'єкта [4].

Один із сучасних науковообґрунтованих методів у психологічній науці – когнітивно-поведінкова терапія (КПТ). Сучасна КПТ потрапила під вплив двох основних напрямів: поведінкової терапії, яку розробив Дж. Вольпе та інші 1950–1960-х роках, та під когнітивний підхід у терапії, розроблений А. Беком, що набув популярності наприкінці 1970-х років [1].

Основа КПТ – думка про те, що людині властиво допускати помилки при проходженні життєвого шляху. Саме тому будь-яка інформація може стати причиною тих чи інших змін у розумової або поведінкової діяльності людини. Ситуація породжує думки, які у свою чергу сприяють розвитку певних почуттів, а ті вже стають основою поведінки в тому чи іншому випадку. Далі поведінка породжує нову ситуацію і цикл повторюється. Яскравим прикладом

може стати ситуація, у якій людина впевнена у своїй неспроможності і безсиллі. У кожній складній ситуації людина відчуває ці почуття, нервує і впадає у відчай, і, як підсумок, намагається уникнути прийняття рішення, а також не може реалізувати свої бажання. Часто причиною виникнення неврозів та інших подібних проблем, трапляється внутрішньо-особистісний конфлікт.

Когнітивно-поведінкова психотерапія допомагає визначити первинне джерело ситуації, що склалася, пригніченості і переживань пацієнта, а потім і вирішити проблему. Людині стає доступним навик зміни своєї негативної поведінки і стереотипу мислення, що позитивно впливає й на емоційний та фізичний стан. Внутрішньо-особистісний конфлікт – одна з найчастіших причин виникнення психологічних проблем. КПТ є однією з найпоширеніших форм допомоги людям з різними психічними розладами, а також тривалими негативними емоційними станами, що викликані певними життєвими труднощами. Це комплексний підхід, що виник і став популярним у світі в другій половині двадцятого сторіччя під впливом біхевіоральної (поведінкової) терапії, яка базується на формуванні поведінкових змін задля вирішення психологічних проблем, і більш пізньої когнітивної терапії, що сповідує важливість усвідомлення і зміни значень, які людина надає подіям [2].

Проблема, з якою звертається клієнт, в моделі КПТ розглядається на межі взаємодії чотирьох компонентів: когнітивного – що людина думає, уявляє, у що вірить; поведінкового – що вона робить чи говорить у присутності інших людей; афективного – які емоції та почуття вона відчуває; фізіологічного – що відбувається з її тілом, самопочуттям.

Одна з ключових ідей КПТ, що є орієнтиром як для пошуку причин психологічної проблеми, так і шляхів її вирішення, стверджує, що емоційні реакції і поведінка людей безпосередньо залежить від так званих «когніцій» – думок, переконань, інтепретацій, свідомо чи неусвідомлено наданих значень подіям і явищам життя. Таким чином, виникає ланцюжок: ситуація/подія – значення, яке ми надаємо – емоція – поведінкова реакція. Когнітивні техніки КПТ дозволяють клієнту з допомогою терапевта змінити в цьому ланцюжку ланку наданих значень і вплинути, таким чином, на емоції та поведінку. Поведінкові техніки можуть бути направлені, відповідно, на ланку поведінки, і часто саме це дозволяє «зруйнувати» проблемний ланцюжок. Когнітивно-поведінкова терапія успішно використовується в роботі з дітьми, дорослими і людьми похилого віку в індивідуальному, груповому, сімейному форматі [3].

Переживання смерті близької людини – це глибоко особистий і складний процес. Хоча горе є нормальною та адаптивною реакцією, у низки людей воно

може набувати затяжного, патологічного характеру, відомого як розлад тривалого горя (РТГ) . У таких випадках, коли стан людини стає нестерпним і перешкоджає повноцінному життю, на допомогу приходить когнітивно-поведінкова терапія (КПТ). Цей підхід пропонує структурований механізм для осмислення та втрати досвіду інтеграції [1].

Згідно з когнітивно-поведінковою моделлю, підтримується взаємодія трьох основних елементів:

1. Дисфункціональні когніції: негативні, часто ірраціональні думки щодо втрати, смерті, власної вини чи можливості жити без померлого.
2. Поведінкове уникнення: прагнення уникати місць, соціальних контактів або спогадів, які нагадують про втрату, що перешкоджає обробці горя.
3. Дезінтеграція досвіду: нездатність будувати реальність смерті у своїй життєвій історії та переосмислити власну ідентичність після втрати.

Ключові стратегії КПТ при роботі з горем. Терапевтична робота зосереджена на модифікації наступних підтримуючих механізмів:

1) реконструкція думок (когнітивне реструктурування). Терапевт працює над перевіркою малоадаптивних думок, наприклад, замість всепоглинаючої думки «Я винен/винна в його/її смерті», клієнт вчиться формувати більш збалансовані, реалістичні висновки. Мета – пошкодити емоційний вплив деструктивних когніцій;

2) опрацювання уникнення (експозиційні техніки). Заохочується поступове, контрольоване зіткнення з тригерами, які раніше людина уникала, це може включати експозицію в уяві (детальне проговорювання або запис подій, пов’язаних зі смертю) та експозицію in vivo (повернення до важливих спільних місць або виконання ритуалів пам’яті). Ця робота дозволяє десенсибілізуватись до болючих нагадувань;

3) відновлення активності (поведінкова активація). Оскільки ізоляція та втрата інтересів є звичними наслідками горя, терапія передбачає поступове повернення до соціальної та повсюдної діяльності. Ця стратегія підтверджує відчуття компетентності, допомагає віднайти нові джерела задоволення та успішно адаптуватися до життя в новій реальності, не забуваючи про померлу близьку людину [3].

Отже, наукові дослідження підтверджують, що спеціалізовані КПТ-інтервенції, сфокусовані на горі, демонструють значну ефективність у зниженні симптомів РТГ та супутніх психологічних проблем.

Список використаних джерел

1. Боелен П. А., Ленферінк Л. І. М., Спуй М. КПТ для тривалого горя у дітей та підлітків: рандомізоване клінічне дослідження. *Американський журнал психіатрії*. 2021. Том 178, № 4. С. 263–271. DOI: 10.1176/appi.ajp.2020.20050548.
2. Панчук Н. П. Основи психокорекції особистості дитини: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021.
3. Спуй М., Декович М., Боелен П.А. Відкрите дослідження «Допомоги в горе»: когнітивно-поведінкове лікування тривалого горя у дітей та підлітків. *Клінічна психологія та психотерапія*. 2013. Том 21, № 6. С. 665–675. DOI: 10.1002/cpp.1877.
4. Стельмах О. В. Основи психокорекції: конспект лекцій. Львів: ЛДУ БЖД, 2023. 120 с.

Кукурудзяк Іван Васильович
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маріупольського державного університету,
Блашкова Олена Миколаївна,
кандидат пед.наук, доцент кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету,
м. Київ, Україна

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Заснування волонтерської діяльності історично пов'язують із подіями 1859 року, коли після жорстоких боїв австро-італійсько-французької війни, у результаті яких понад дев'ять тисяч поранених солдатів залишилися без допомоги на полі битви під Сольферіно, швейцарський громадський діяч Жан-Анрі Дюнан виступив із ініціативою створити організацію, що на добровільних засадах надавала б першу медичну допомогу постраждалим [3].

Саме ця ідея стала основою для заснування Міжнародного комітету Червоного Хреста. За свій внесок у гуманітарну діяльність Ж. А. Дюнан став першим лауреатом Нобелівської премії миру. Принципи, сформульовані ним

для діяльності Комітету, згодом були взяті за основу громадськими активістами багатьох країн світу, які розширили сферу волонтерської діяльності на інші напрями, серед яких це надавати допомогу соціально незахищеним групам, підтримка тяжкохворих людей, проведення освітніх ініціатив, організація заходів у боротьбі з алкоголізмом тощо [1].

Волонтерський рух на українських землях бере свій початок ще з XIX століття, коли почали виникати численні громадські організації різного спрямування, що взяли на себе опіку над соціально вразливими категоріями населення. Такі організації засновували під егідою лікарень для малозабезпечених верст населення, притулки для бідних і безпритульних, безкоштовні їдальні та інші заклади соціальної підтримки.

Високої активності набув і Український осередок Червоного Хреста, особливо під час воєн – російсько-турецької, російсько-японської та Першої світової. Волонтерські організації також проводили просвітницьку діяльність, популяризували здоровий спосіб життя, дбали про безхатченків і соціально незахищені групи населення. Проте з утвердженням радянської влади волонтерський рух в Україні фактично припинив своє існування і відродився лише наприкінці 1980-х років XX століття [2].

До початку 2014 року волонтерський рух в Україні розвивався відносно повільно, особливо у порівнянні з країнами, де волонтерська діяльність мала усталені традиції та значну суспільну підтримку. Згідно з даними World Giving Index, у 2010 році Україна посідала лише 150-те місце у світовому рейтингу, причому лише близько 5 % населення брали участь у волонтерських ініціативах [2].

Однак після Революції Гідності та подальших подій, пов’язаних із військовими діями на сході держави, в Україні відбулося справжнє відродження волонтерського руху. Фахівці визначають його як одну з ключових ознак становлення громадянського суспільства та потужний рушій реформування держави [3].

У 2025 році волонтерський рух в Україні залишається одним із провідних чинників розвитку громадянського суспільства, демонструючи високу адаптивність до нових соціальних умов і здатність впроваджувати інноваційні підходи до організації діяльності [5].

На початку 2025 року Верховна Рада України ухвалила законопроєкт, спрямований на розвиток волонтерської діяльності в освітньому середовищі. Який передбачає: зарахування волонтерської діяльності студентів як форми професійної практики; видачу офіційних документів, що підтверджують участь

у волонтерських проєктах; можливість урахування волонтерського досвіду під час вступу до закладів освіти (через мотиваційні листи); обов'язок адміністрацій закладів освіти сприяти реалізації студентських волонтерських ініціатив.

Ці нововведення спрямовані на виховання активної громадянської позиції молоді, формування соціальної відповідальності та інтеграцію волонтерства в освітній процес.

Кількість українських організацій, які залучають іноземних волонтерів, перевищила 1500. У березні 2025 року Верховна Рада зареєструвала законопроєкт №13071, що передбачає скасування візових вимог для іноземних волонтерів і гуманітарних працівників. Це рішення сприятиме міжнародному партнерству, посиленню гуманітарної підтримки та розширенню спільних проєктів допомоги в Україні [5].

Сучасний етап розвитку волонтерства характеризується активним використанням цифрових технологій. Онлайн-платформи та мобільні додатки забезпечують зручну реєстрацію, вибір проєктів, комунікацію між учасниками та моніторинг потреб громад. Це дозволяє ефективно координувати діяльність, підвищуючи її результативність і прозорість.

Наявна правова база не враховує специфіки волонтерської роботи у кризових умовах і зонах бойових дій. Відсутність державного медичного страхування для волонтерів створює додаткові ризики для їхнього здоров'я та безпеки.

Переважна більшість волонтерських організацій залежить від нестабільних джерел фінансування таких як, благодійних внесків і пожертв. У регіонах бракує грантових програм та доступу до міжнародних фінансових ресурсів. Додаткові труднощі створюють високі витрати на логістику та придбання необхідного обладнання.

Тривала напруга, значне навантаження і робота в екстремальних умовах призводять до вигорання серед волонтерів, зниження мотивації та скорочення активних учасників руху. Необхідним є створення системи психологічної підтримки, реабілітаційних програм і профілактики вигорання.

Волонтерський рух в Україні у 2025 році демонструє стійкість, гнучкість і поступову професіоналізацію. Інтеграція волонтерства в освітню сферу, активізація міжнародного співробітництва та цифровізація діяльності свідчать про його якісний розвиток. Водночас забезпечення сталого функціонування волонтерського сектору потребує вдосконалення законодавства, стабільної

фінансової підтримки та системного підходу до психологічного супроводу волонтерів [5].

Волонтерська діяльність, попри її важливу соціальну місію, супроводжується ризиками розвитку розладів психоемоційної сфери. Дослідження засвідчують, що серед волонтерів такі порушення трапляються значно частіше, ніж у загальній популяції: депресивні реакції різного ступеня вираженості спостерігаються у 51,6 % волонтерів, тоді як серед умовно здорових осіб цей показник становить лише 3,3 %, що підкреслено у дослідженнях М.Маркової, М.Матяш та інших [2,3].

Таким чином, волонтерська діяльність постає як багаторівневе психологічне явище, де взаємодіють як зовнішні соціальні обставини, так і внутрішні мотиваційні, емоційні та ціннісні ресурси особистості.

Список літературних джерел

1. Матяш М. М. Українське волонтерство – явище унікальне. Йому завдячуємо суверенітетом. URL: www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalne-jomuzavdacuemo-suverenitetom.html

2. Матяш М. М. Українське волонтерство – явище унікальне, але не без проблем. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2342731-ukrainskevolonterstvo-avise-unikalne-ale-ne-bez-problem.html

3. Маркова М., Глаголич С. Стан психоемоційної сфери волонтерів, діяльність яких пов’язана з забезпеченням військових в зоні бойових дій. *Медична психологія*. 2018. № 9. С.93-100.

4. Сидоренко О. О. Волонтерський рух у світі та в Україні. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. 10, вип. 28. URL: http://www.appsychology.org.ua/index.php/ua/arkhiv-vydannia/tom-10/vipusk-28-v-10-mua

5. Дячук Ю. Волонтерський рух в Україні адаптується до нових викликів. URL: ukh-v-ukraini-adaptuietsia-do-novykh

Кулик Ольга Георгівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Діхтяренко С.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УМОВАХ ВІЙНИ

Україна впродовж останніх років переживає ситуацію, яка виходить за межі звичайного, нормального людського досвіду: інформаційні атаки і військові дії спричинили значне порушення життєдіяльності людей, шкоду їх здоров'ю, великі людські жертви, значні матеріальні збитки. Таку ситуацію науковці зазвичай класифікують як екстремальну (надзвичайну). Екстремальна ситуація для тих, хто її переживає, може стати кризовою, стресовою, травматичною і викликати відповідно кризу, стрес, психотравму [1]. Внаслідок чого гостро постала потреба у соціально-психологічній підтримці і супроводі цілих соціальних груп, а також у психологічній допомозі різним верствам населення.

Одна з найбільш уразливих категорій населення – діти та підлітки, у яких психічна травма, спричинена надзвичайною ситуацією, може істотно порушити весь подальший перебіг психічного розвитку. У зв'язку з цим все більше значення набувають завдання, пов'язані з наданням психологічної та психотерапевтичної допомоги щодо специфіки психотравми та шляхів її подолання.

При роботі з травмою та попередженням ПТСР у дитини важливо проводити роботу на всіх рівнях сприйняття: раціональна свідомість, образне мислення, емоції та тіло [2].

На раціональному рівні необхідно враховувати наступне: пояснювати відповідно віку про те, що відбувається; чим молодше дитина, тим говорити простіше та з мінімальною кількістю слів (по суті); якщо не пояснювати дитині, не говорити, тоді вона дофантазує або скаже хтось чужий; говорити тільки правду про все; позитивна риторика, а не фантазії що все буде добре; не обіцяти, коли не має гарантії; дитина не вміє планувати, погано розвинуто часове мислення, тому говорити про майбутнє, давати надію; все, що робить дорослий, озвучувати та пояснювати, питати про почуття та думки дитини.

На емоційному рівні необхідно враховувати наступне: діти добре відчувають, но їм складно називати емоції; батьки або опікуни повинні вміти висловлювати власні емоції, щоб допомогти дитині; вміти признавати власні емоції та використовувати позитивну риторику: мені також страшно, але я думаю як нам вийти з цієї ситуації та запропонувати разом виразити емоцію (гарно знати декілька практик); не стидити, не забороняти, не висміювати , не критикувати.

На тілесному рівні важливо враховувати наступне: конгруентність вербального та невербального; проговорити правила фізичної безпеки; обнімати, гладити, качати, робити масаж дитині, важлива дрібна моторика; емоційно-тілесний контейнер.

Відносно образного мислення дітей (фантазія, спогади, сон) важливо: навчити дитину говорити про власні емоції, про сни, думки, про все, що турбує, інакше дофантазує; якщо дитина бачила щось страшне, краще запитати, що вона відчуває, зазначити, що Ви завжди вислухаєте, втішите; допомогти символізувати емоції через гру та творчість (малювати, ліпити); якщо почали снитися кошмари – говорити, обіймати, втішати.

Врахування всіх рівнів сприйняття допомагають знизити рівень стресу, активізувати внутрішні ресурси дитини, відновити довіру до себе, укріпити життєстійкість та інше.

Також важливою проблемою є соціально-психологічна підтримка дітей, які переживають батьківську втрату. Дитяче сприйняття відрізняється від дорослого та залежить від віку та стадії розвитку, але важливо дати дитині зрозуміти, що смерть близької людини кінцева і незворотня. Не давати надії на повернення, хоч би як це було важко. Важлива адаптація до віку дитини, вислуховування питань та відповіді на них, емпатія та чутливість [3].

Підтримка дитини, яка втратила близьку людину, потребує мужності та напруження усіх почуттів та сил дорослого, проте є реальною задачею, де кожен може допомогти дитині, яка долає труднощі. Таким чином, психологічна допомога дітям, які втратили одного із батьків або залишилися без батьківського піклування є актуальною та потребує кваліфікованої допомоги фахівців подолати психологічну травму, попередити розвиток психічних розладів, викликаною історією втрати.

Список використаних джерел

1. Кузікова С. Б. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості. *Психологічні координати розвитку особистості : реалії і перспективи* : збірник наук. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2020 р., м. Полтава). Полтава. 2020. С. 71-73.
2. Панок В. Г., Зварич І. М., Чаплак Я. В., Чернописький О. М. Психологічне консультування: теорія та практика : навч.-метод. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. 272 с.
3. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко Царенко Л. Г.; за ред. З. Г. Кісарчук. К. : ТОВ «Видавництво «Логос». 207 с.

Курчаков Руслан Валерійович
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Тептюк Ю.О.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Професійна сфера є однією з провідних сфер життєдіяльності людини, адже саме в ній найповніше проявляється потенціал особистості, реалізуються її можливості, здібності та цінності. Сучасні дослідження дедалі частіше звертаються до проблеми психологічного здоров'я особистості як необхідної умови ефективного функціонування у професійному середовищі. З огляду на це виникає потреба в інтегральному показнику, який би комплексно характеризував життєдіяльність людини у професійній сфері. Таким показником виступає самореалізація особистості**.**

Самореалізація особистості розглядається як інтегральний показник життєдіяльності, що відображає як продуктивність діяльності**,** так і задоволеність нею**.** Продуктивність у цьому контексті виступає як об'єктивний критерій успіху**,** тоді як задоволеність – як суб'єктивна умова позитивного

самопочуття. Обидва ці аспекти становлять основу гармонійного функціонування особистості у професійній сфері [2].

Індивідуальне поєднання життєвих цілей та способів їх досягнення утворює самобутність людини, яку гуманістична психологія трактує як автентичність. Автентична особистість демонструє природність поведінки, цілісність дій та узгодженість внутрішніх намірів із зовнішньою активністю. Таким чином, оригінальність і цілісність особистості є двома сторонами однієї єдності – єдності життєвої спрямованості та діяльності.

Діяльність людини базується на її світогляді, який визначає наміри, переконання, інтереси та мотиви вчинків. Через діяльність відбувається конкретизація світоглядних установок у практичній площині, а отже, формування характеру. Характер, у свою чергу, є не лише результатом розвитку особистості, а й умовою її подальшого саморозвитку [1].

Формування характеру сприяє подоланню внутрішніх суперечностей, забезпечує психологічну цілісність і монолітність особистості. Водночас свідоме прийняття певного світогляду, його втілення у конкретних вчинках і діяльності є проявом активної ролі людини як творця самої себе.

Сучасні біографічні методи вивчення особистості, зокрема теорія критичних життєвих ситуацій (КЖС), підкреслюють роль власних вчинків у формуванні життєвого шляху людини. Саме через них вибудовується спосіб життя, який, у свою чергу, формує внутрішній образ світу особистості.

Критичні події, особливо ті, що виникають за участю самої людини, здатні перебудовувати її життєві відносини, стимулюючи активні дії й внутрішні зміни. Такі події виступають своєрідними поворотними моментами життєвого шляху, що впливають на становлення особистісної зрілості, відповідальності та характеру.

Однією з найпоширеніших критичних подій у професійному житті є втрата роботи. Ця ситуація є складним випробуванням для особистості, адже поєднує вплив зовнішніх обставин та внутрішніх психологічних факторів. З одного боку, безробіття обмежує можливість задовольняти базові потреби, викликає емоційну напругу, тривогу та невпевненість. З іншого – стає поворотним пунктом, який відкриває перспективи для переосмислення життєвих цілей і нових форм самореалізації [4].

У цьому контексті самореалізаційний потенціал особистості проявляється через здатність долати кризу, знаходити нові ресурси, відновлювати активність і знову включатися в професійну діяльність. Високий рівень самореалізаційного

потенціалу сприяє швидкому працевлаштуванню, адаптації до нових умов, професійній гнучкості.

Труднощі самореалізації в екстремальних обставинах зумовлені загостренням внутрішньоособистісних конфліктів, які виникають між потребою досягнення значущих цілей та обмеженими можливостями їх реалізації. Подолання такого конфлікту стає психологічним випробуванням зрілості, від якого залежить подальший розвиток особистості [3].

Саме тому дослідження самореалізації у професійній сфері потребує розгляду особистості як цілісної, активної, такої, що розвивається**,** здатної свідомо трансформувати власне життя й діяльність відповідно до внутрішніх цінностей.

Самореалізація особистості у професійній сфері є складним багатовимірним процесом, який поєднує об'єктивні показники успішності діяльності та суб'єктивне почуття задоволеності життям. Вона забезпечує гармонію між внутрішнім світом людини та її зовнішньою активністю.

Критичні життєві події, зокрема втрата роботи, виступають каталізаторами особистісного зростання**,** розкриваючи глибину самореалізаційного потенціалу. Саме в подоланні життєвих труднощів людина утверджує власну цілісність, автономність і автентичність, що є необхідними умовами для її психологічного здоров'я й професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бондаренко С. В. Самореалізація особистості в професійній діяльності, *Психологія і суспільство*, 2020, № 3, С. 45–52.

2. Козаченко Л. М. Психологічні умови професійного розвитку особистості, *Вісник психології та педагогіки*, 2019, № 2, С. 33–40.

3. Петренко О. П. Вплив критичних життєвих подій на розвиток саморегуляції та самореалізації, *Педагогічні науки*, 2018, № 4, С. 55–61.

4. Шевченко М. С. Професійна самореалізація та психологічне здоров'я особистості, *Сучасна психологія*, 2021, № 1, С. 18–25.

Кушнір Юрій Володимирович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Радзівіл К.П.

СПЕЦИФІКА ТРИВАЛОГО ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДЛЯ РОЗРОБКИ КОНТЕКСТНО-ЗАЛЕЖНИХ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ПРОГРАМ

Повномасштабна військова агресія та тривалі бойові дії висунули проблему психологічної травми та травматичного стресу в центр національної уваги, перетворивши її на одну з найбільш гострих соціально-психологічних викликів сьогодення. Актуальність дослідження полягає у критичній необхідності чіткої концептуалізації та диференціації ключових понять – психологічної травми та травматичного стресу – у контексті, що кардинально відрізняється від типових кризових подій. Метою даних тез є визначення специфіки травматичного стресу в умовах постійної загрози, що є необхідною передумовою для теоретичного обґрунтування та розробки контекстно-залежних психокорекційних програм. Особлива увага приділяється виокремленню чинників, що вимагають інноваційних підходів до психопрофілактики та подолання кризових станів. Особлива увага приділяється виокремленню чинників, що формують унікальні патопсихологічні стани у військовослужбовців та постраждалого цивільного населення.

Психологічна травма (від грецького psyche – душа та trauma – пошкодження) – це залишкові явища глибоких афективних реакцій особистості, які виникають внаслідок впливу зовнішніх подразників. Вона призводить до відчуття психічного дискомфорту і чинить руйнівний вплив на особистість. У переносному значенні, психотравмою вважають будь-яке сильне психологічне потрясіння, що істотно впливає на функціонування та динаміку розвитку індивіда [3].

Сутність психологічної травми розкривається через основну діалектичну напругу: це зіткнення між спробою людини «викинути» травмуючий досвід зі своєї свідомості та необхідністю або потужним бажанням його проговорити вголос [2; 4]. Ті, хто пережив травматичні події, демонструють стандартний набір психологічних труднощів. Через те, що базові характеристики

травматичних синдромів універсальні, шлях до одужання також є схожим. Він складається з таких ключових етапів: спершу створення відчуття безпеки, потім реконструкція пережитого травматичного досвіду і, зрештою, налагодження стосунків між постраждалою особою та її соціальним середовищем [5]. .Ці універсальні етапи (безпека, реконструкція, реінтеграція) повинні бути методологічною основою для будь-яких психокорекційних програм, особливо тих, що застосовують когнітивно-біхевіоральні та травмафокусовані підходи в клінічному контексті.

Розлади, спричинені емоційним стресом, у різних нейрофізіологічних структурах мозку призводять до зміни функціонування системи організму. Ці емоційні навантаження, здебільшого соціальні за природою, по-різному впливають на людей через різну стійкість. Стрес стає травматичним тоді, коли стресова ситуація викликає патологічні зміни в психіці, аналогічні фізичним травмам. Травматичні події (ситуації, що загрожують особистому життю або життю близьких) є головними стресорами, які в першу чергу підривають почуття безпеки та призводять до різноманітних наслідків травматичного стресу.

Хоча надійні критерії для розрізнення звичайних негативних емоцій і травматичних подій залишаються невизначеними, проведені дослідження допомогли диференціювати види психічних травм. За основу диференціації взято характер травмуючої події (техногенні катастрофи, автокатастрофи) та специфічні групи населення (жертви злочинів, військові). Таким чином, травмуюча подія визначається як високоризикована стресова ситуація, що ставить під загрозу життя або безпеку індивіда чи інших осіб [7].

Поняття «тривалий травматичний стрес» було вперше застосоване в контексті політичного насильства та соціальних конфліктів, охоплюючи як соціальні, так і особистісні умови. Цей вид стресу спостерігається у зонах тривалих військових конфліктів низької інтенсивності, а також у родинах, де діти та підлітки тривало зазнають психологічного насильства від батьків чи родичів. У зв’язку з потребою роботи з тривалим стресом, виникла необхідність диференціювати реакції на ситуації гострого впливу. Було проведено розмежування між одноразовим та постійним впливом стресорів.

Травматичний вплив має кумулятивний (накопичувальний) характер: наслідки попереднього травматичного досвіду посилюють емоційну реакцію на кожну наступну травму. Це створює проблему, оскільки терапевтичні протоколи, засновані на класичних моделях ПТСР (Посттравматичного стресового розладу) та комплексного ПТСР, виявляються недостатньо

ефективними для осіб в умовах постійної загрози. Їхня обмеженість полягає в тому, що вони концептуально базуються на припущенні, що травматична подія вже завершилася і залишилася в минулому [1]. Отже, оскільки наслідки травми продовжують накопичуватися, виникає нагальна потреба у розробці інших підходів та методів психокорекції. Ці методи повинні фокусуватися на стабілізації психіки та підвищенні резилієнтності (стійкості) в поточному моменті, а не лише на обробці минулих травматичних спогадів. Це є прямим викликом для сучасних підходів у роботі з кризовими станам.

Дослідження, починаючи з 1994 року, послідовно демонструють, що особи, які піддаються тривалим, повторюваним або численним стресовим ситуаціям, частіше виявляють ознаки посттравматичного стресового розладу (ПТСР), порівняно з тими, хто пережив лише один травматичний епізод. Багато чинників стресу (наприклад, у випадку серйозної хвороби) здатні посилювати симптоматику ПТСР з двох основних причин:

1. Початкова травма може виснажувати ресурси людини, необхідні для ефективного подолання подальших стресових факторів.

2. Нові стресори можуть з’являтися в той час, коли людина вже страждає на клінічну або субклінічну форму ПТСР.

Пережитий травматичний чи тривалий травматичний стрес для деяких людей стає причиною розвитку ПТСР у майбутньому. До таких травматичних подій, що можуть спровокувати ПТСР, належать: насильство, участь у військових діях, катастрофи тощо [6].

Проведений аналіз підтверджує, що повномасштабна військова агресія поставила проблему психологічної травми та травматичного стресу в центр гострих соціально-психологічних викликів. Психологічна травма визначається як руйнівний наслідок афективних реакцій, що створює діалектичне протиріччя між бажанням забути травму та потребою її озвучити. У контексті війни травматичний стрес має кумулятивний характер, а його тривала та багаторазова дія значно підвищує ризик розвитку ПТСР. Існуючі терапевтичні протоколи, засновані на класичних моделях ПТСР, мають обмежену ефективність для ситуацій постійної загрози, оскільки концептуально передбачають, що травма залишилася в минулому. Отже, для розробки адекватних стратегій допомоги та реабілітації необхідно враховувати специфіку тривалого травматичного стресу, спричиненого воєнними умовами. Таким чином, специфіка тривалого травматичного стресу в умовах війни вимагає перегляду традиційних психокорекційних програм. Необхідно розробити нові підходи, що ґрунтуються на первинній психопрофілактиці та безперервній підтримці саморегуляції, а не

лише на лікуванні вже сформованого розладу, що забезпечить ефективне подолання життєвих труднощів у постраждалих категорій населення

Список використаних джерел

1. Козігора М. Концептуальні межі понять «стрес»,»тривалий травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX* (97), Issue: 246, 2021 Feb. P. 56–58.

2. Психологічна енциклопедія. К.: «Академвидав», 2006. 24 с.

3. Психологія особистості: словник-довідник. К.: Рута, 2001. 320 с.

4. Семенова Ю. С. Психотравма (психологічна травма): дискусійні питання медицини та психології. *Актуальні проблеми сучасної медичної психології:* матеріали V науково-практичної конференції. К., 2011. С.50–54.

5. Ehlers A., Clark D.M. A cognitive model of posttraumatic stress disorder. Behav Res Ther/ A.Ehlers, D.M.Clark. 2000. 38. P. 319–345.

6. Jarero I., Artigas L. AIP model-based acute traumaand ongoing traumatic stress theoretical conceptualization. *Iberoamerican Journal of Psychotraumatology and Dissociation,*10(1), 2018, P. 1–10.

7. Zasiekina L., Kennison S., Zasiekin S., Khvorost K.Psycholinguistic markers of autobiographical and traumaticmemory. *East European Journal of Psycholinguistics*, 6(2), 2019. P. 119–133.

Латиш Наталія Михайлівна,
кандидат психол. наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Психологи відзначають тісний взаємозв’язок знань і практичних навичок для ефективної реалізації творчої діяльності учнів. Адже здобуті знання впливають на розвиток творчих здібностей школярів і навпаки, рівень розвитку творчих здібностей впливає на швидкість і ефективність засвоєння ними знань.

В цьому контексті варто зауважити, що важливого значення набуває організація творчої діяльності та забезпечення сприятливих умов для творчої самореалізації учнів, формування в них активно-пізнавального, творчого ставлення до оточуючого світу, вміння успішно орієнтуватися в нових умовах, озброїти їх знаннями і способами діяльності, стратегіям творчого реагування на нові інформаційні впливи. І саме творчі завдання є дієвим методом позитивного впливу на розвиток розумової активності дітей.

Розвиток творчого мислення молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до творчості, зокрема формувати вміння спостерігати, спонукати до фантазування, вигадування ідей, розвивати вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об’єктів та явищ природи тощо).

Формування позитивного відношення до творчої діяльності має місце там, де відбувається постійне збагачення змісту пізнавальної і трудової діяльності учнів, різнобічному розвитку їх здібностей. Тому практична реалізація формування психологічної готовності до творчої діяльності повинна здійснюватися в умовах, коли учням доводиться систематично розв’язувати творчі завдання в ускладнених умовах, що сприяє зміні поведінки в нових творчих ситуаціях.

Ґрунтуючись на розробленій В.О. Моляко навчально-тренінговій системі КАРУС нами було підібрано серію творчих завдань, спрямованих на використання стартегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання, що сприяє формуванню в учнів психологічної готовності до творчої діяльності, допомагає їм навчитися долати труднощі. Даний підхід ефективно реалізовано різними науковцями в різноманітних видах творчої діяльності та на різних вікових рівнях з метою вивчення специфіки творчої діяльності, умов та характеру її перебігу і для оптимізації творчих процесів, починаючи з дошкільного віку та закінчуючи дослідженнями творчої діяльності професійних працівників (роботи І. М. Білої, Н. А. Ваганової, Ю. А. Гулько, Н.В. Медведевої, Л. А. Мойсеєнко, С. М. Симоненко, Т. М. Третяк, М.В. Шепельвої та ін. [2].

При організації занять з розвитку творчого мислення учнів молодшого шкільного віку варто застосовувати такі прийоми навчання як формулювання

визначення, наведення прикладу та наочна демонстрація об'єктів, створених шляхом аналогізування, комбінування та реконструювання. До практичних прийомів навчання відноситься розв'язання учнями творчих задач.

Комплекс розвивальних творчих вправ включає теоретичний блок, який проходить у формі бесіди і практичний блок, який передбачає розв'язування ро задачі на комбінування, аналогізування та реконструювання [1].

Теоретичний блок передбачає вивчення сутності мислення за аналогією, шляхом комбінаторних перетворень та реконструюючих дій, і при поясненні цих стратегічних тенденцій, для більш усвідомленого розуміння, учням варто продемонструвати зображення тих об'єктів, які були отримані шляхом використання тих чи інших стратегій. Практичний блок методики розвитку творчого мислення включає відповідно розв'язування учнями молодшого шкільного віку задач на аналогізування, конструювання, реконструювання. Враховуючи вікові особливості учнів, і те, що гра відіграє ще важливу роль для них, заняття слід проводити з використанням ігрових елементів, що сприяє зацікавленості творчістю, розвитку фантазування.

Теоретичний блок передує практичному і проходить в формі бесіди, яка носить пояснювальний характер і в ході якого експериментатор знайомить дітей з сутністю стратегій, аналізує особливості їх прояву та показує приклади стратегічних мисленнєвих дій для більш чіткого усвідомлення їх сутності. Доцільно звернути увагу дітей на те, що вся природа розвивається за принципом схожості – це аналогізування (наприклад, земна планета схожа на кулю), комбінування – це поєднання (наприклад, букет створюється шляхом поєднання певної кількості квітів), або за принципом протилежності, контрасту. Після цього учні наводять приклади використання відповідної стратегіальної дії. Наступним кроком буде виконання практичного блоку методики, в ході якого учні розв'язують творчі задачі.

Практична частина навчання стратегії аналогізування передбачає розв'язування задач з використанням ускладнюючих умов. Сутність виконання цих завдань на вільне конструювання полягає в побудові конструкції з опорою на геометричні фігури за принципом «один – багато».

Задача 1. Учням пропонується один круг і в словесній формі дається інструкція: «Створи зображення, на що може бути схожа ця фігура й назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 2. Учням пропонується один квадрат і в словесній формі дається інструкція: «Створи зображення, на що може бути схожа ця фігура й назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 3. Учням пропонується один трикутник, і в словесній формі дається інструкція: «Створи зображення, на що може бути схожа ця фігура й назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 4. Учням пропонується зображення великої кількості (20) кругів і в словесній формі дається інструкція: «Перетвори ці кола в які-небудь незвичайні предмети, намалюй їх, використовуючи ці кола. Назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 5. Учням пропонується зображення великої кількості (20) квадратів і в словесній формі дається інструкція: «Перетвори ці квадрати в які-небудь незвичайні предмети, намалюй їх, використовуючи ці квадрати. Назви зображення. На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 6. Учням пропонується зображення великої кількості (20) трикутників і в словесній формі дається інструкція: «Перетвори ці трикутники в які-небудь незвичайні предмети, намалюй їх, використовуючи ці трикутники. Назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Запропоновані завдання використовуються для формування в учнів мисленнєвих дій аналогізування, що позитивно впливає на рівень розвитку конструктивного мислення учнів, та тренують дітей ефективно здійснювати діяльність навіть в ускладнених умовах.

Цікавими прикладами *комбінування* є створення казкових образів шляхом поєднання частин різних об’єктів. Для наочності доцільно запропонувати для розгляду такі зображення, як «Русалонька» та «Кентавр» та проаналізувати особливості використаних комбінаторних поєднань.

Практичний частина включає розв’язування 4 задач на конструювання. Учням пропонуються завдання у ігровій формі. Гра називається «Дивовижні перетворення». Стимульним матеріалом для розв’язування цих ігрових завдань є конструктор з геометричних фігур (квадрати, трикутники та круги), виготовлених з картону різного кольору.

Задача 1. Учням пропонується конструктор з геометричних фігур і в словесній формі дається інструкція: «З наявних геометричних форм необхідно сконструювати «килим-літак», щоб на ньому можна було вирушити у казкову подорож. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи».

Задача 2. Учням пропонується конструктор з геометричних фігур і в словесній формі дається інструкція: «Давайте продовжимо дивовижні перетворення і з наявних геометричних форм вам необхідно сконструювати «космічний корабель» для здійснення польоту до зірок, на інші планети. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи».

Задача 3. Учням дається інструкція: «Діти, ви сьогодні чарівники-конструктори і тепер вам необхідно перетворити ракету на корабель, на якому можна відправитись в далеке плавання по морям і океанам. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи»

Задача 4. Учням дається інструкція: «Діти, на кінцевому етапі наших «дивовижних перетворень» вам необхідно сконструювати ще що-небудь за власним бажанням та назвати конструкцію. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи».

В якості ілюстрації творчого пошуку за принципом *реконструювання* можна показати картину В. М. Васнєцова «Килим-літак». Потрібно звернути увагу учнів на те, що в даному випадку мисленнєві дії реконструювання художника проявилася у наданні незвичайного, метафоричного змісту зображення. Практична частина навчання стратегії *реконструювання* передбачає виконання трьох завдань.

Завдання 1. Учням дається інструкція: «За власним задумом побудуйте людину з іншої планети, яка повинна якомога більше відрізнятися від людини, що живе на нашій планеті. Не бійтеся фантастичних рішень, фантазуйте, створюйте незвичні комбінації».

Завдання 2. Учням дається інструкція: «За власним задумом сконструюйте космічний корабель, на якому прилетіли до нас наші гості, прокоментуйте створену конструкцію. Не бійтеся фантастичних рішень, фантазуйте, створюйте незвичні комбінації».

Завдання 3. Наші друзі з планети «Зет» запросили нас до свого «космічного зоопарку», подумайте, який вигляд мають тварини на іншій планеті. Давайте по конструюємо. Інструкція: «За допомогою запропонованих геометричних форм за власним задумом сконструюйте якомога більше інопланетних тварин. Намагайтеся створювати тварин, максимально відмінних від тих, яких ви вже знаєте, фантазуйте, створюйте незвичні комбінації».

Висновок. Творча гра – надзвичайно ефективний спосіб активізації творчих розумових процесів дітей молодшого шкільного віку. Через спеціально

підібрані ігри можна ознайомити дітей з творчими прийомами і методами, які можна використовувати як на уроках, так і в позаурочній діяльності. Крім того, елементи цих прийомів можна використовувати під час уроків літературного читання, музики, української мови, малювання тощо. Такий підхід до навчання підвищує інтерес учнів, їх самосвідомість, сприяє розвитку творчих здібностей, впевненості у собі та у власних силах.

Список використаних джерел

1. Латиш Н.М. Психологічні особливості проявів конструктивного мислення молодших школярів в процесі розв'язування творчих геометричних задач: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2013. 202 с.

2. Стратегії творчої діяльності : школа В.О.Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. Київ. : Освіта України, 2008. 720 с.

Легуцька Ірина Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Тептюк Ю.О.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У ПІДЛІТКІВ

Формування мотивації досягнення успіху є одним із центральних напрямів дослідження сучасної психології розвитку особистості. У підлітковому віці мотиваційна сфера набуває особливої ваги, оскільки саме в цей період формується самооцінка, зростає потреба у визнанні та самоствердженні, закладаються основи майбутньої самореалізації. Прагнення до успіху для підлітка виступає не лише стимулом діяльності, а й засобом соціального визнання та підтвердження власної значущості.

Мотивація досягнення, як показав Д. Мак-Клелланд, є внутрішньою потребою особистості у досягненні високих результатів і відчутті компетентності [2]. Її розвиток пов'язаний із настановами, які дитина засвоює у

взаємодії з батьками, педагогами та однолітками. Пізніші дослідження Р. Раяна та Е. Дечі довели, що основою стійкої внутрішньої мотивації є задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та соціальної пов'язаності – це визначає якість саморозвитку й готовність діяти без зовнішнього тиску [1]. У підлітковому віці саме баланс між потребою незалежності та потребою в підтримці стає вирішальним чинником у формуванні мотиваційної спрямованості.

До провідних соціально-психологічних чинників, що впливають на розвиток мотивації досягнення успіху, належить сімейне середовище. Демократичний стиль виховання, довіра та підтримка з боку батьків формують у підлітка впевненість, почуття власної значущості, відповідальність і готовність приймати виклики. Натомість авторитарність, надмірна критика або байдужість дорослих можуть сприяти формуванню мотивації уникнення невдач.

Дослідження українських психологів також підтверджують, що позитивна емоційна підтримка в родині є основою для розвитку мотивації досягнення у підлітків, тоді як дефіцит уваги або завищені вимоги зумовлюють орієнтацію на уникнення невдач [4].

Важливим чинником виступає шкільне середовище. Підліток, для якого навчальна діяльність є однією з основних сфер самореалізації, особливо чутливо реагує на оцінку та ставлення педагогів. Сприятливий психологічний клімат у колективі, підтримка ініціативи, можливість самовираження позитивно впливають на орієнтацію на успіх. Натомість порівняння з іншими, надмірний контроль або відсутність емоційного зворотного зв'язку можуть породжувати тривожність і знижувати рівень внутрішньої мотивації [3].

Дослідження І. Пінчук вказують, що підлітки з позитивним досвідом взаємодії з педагогами мають вищий рівень навчальної мотивації, а довірливі стосунки з учителем виступають потужним стимулом до самовдосконалення [5].

Не менш суттєву роль у становленні мотивації відіграють стосунки з однолітками. Підлітковий вік характеризується підвищеною потребою у прийнятті та соціальному схваленні, тому атмосфера взаємопідтримки у групі, можливість проявити себе, отримати позитивну оцінку від ровесників сприяють розвитку цілеспрямованості, наполегливості й впевненості у власних силах. У разі соціальної ізоляції або конфліктів підліток частіше виявляє пасивність, занижує рівень домагань і уникає ситуацій змагання.

Показником сформованої мотивації досягнення є адекватна самооцінка. Підлітки, які сприймають труднощі як природну частину процесу самореалізації, схильні оцінювати свої можливості реалістично, проявляють більшу стійкість до фрустрації. Занижена самооцінка, навпаки, зумовлює страх помилки, залежність від зовнішнього схвалення, уникнення ризику.

Таким чином, мотивація досягнення успіху формується у взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, де провідну роль відіграють умови соціального середовища. Оптимальним є поєднання зовнішньої підтримки з розвитком внутрішньої самодетермінації, що забезпечує становлення зрілої, автономної та впевненої в собі особистості. Психологічний супровід підлітків має бути спрямований на розвиток самоповаги, навичок саморегуляції, адекватної оцінки власних досягнень і формування орієнтації на позитивний результат.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні гендерних і культурних відмінностей у мотивації досягнення, а також у розробленні психолого-педагогічних програм підтримки підлітків, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації до успіху у сучасному соціокультурному просторі.

Список використаних джерел

1. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* New York: Guilford Press, 2017. 756 p.

2. McClelland D. C. *The Achievement Motive.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1961. 333 p.

3. Adams K. S., Anderman E. M., Bigler R. S. (eds.) *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application.* New York: Guilford Press, 2017. 864 p.

4. Злобіна О. Г. Соціально-психологічні особливості мотивації досягнення в юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 82–91.

5. Пінчук І. Ю. Психологічні особливості мотиваційної сфери підлітків у навчальній діяльності. *Актуальні проблеми психології.* Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021, т. XIX, вип. 7, с. 45–53.

Лисак Інна Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Якимчук Ірина Павлівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Професійна підготовка майбутніх психологів в сучасних умовах виходить за рамки традиційного академічного навчання. В умовах війни освітній процес зазнає кардинальних змін, які стосуються не лише формату, а й змісту, акцентуючи увагу на практичній адаптації до кризових реалій. Ці трансформації впливають як на здобувачів освіти, так і на викладачів, вимагаючи від обох сторін не лише знань, але й особистісної стійкості.

Перехід до дистанційного навчання став найголовнішим організаційним викликом. Згідно з дослідженнями українських науковців, з одного боку, забезпечив безперервність освітнього процесу та доступність навчання для студентів, які знаходяться як на території України, так і за кордоном, а з іншого боку він створив значні труднощі [1].

Результати досліджень, пов’язаних з дистанційним навчанням, проведених у закладах вищої освіти України, свідчать, що близько 60% студентів та викладачів стикалися з проблемами нестабільного інтернет-зв’язку та відключенням електроенергії, що унеможливлювало участь у синхронних заняттях. Дослідження вказують на те, що це призвело до зростання рівня стресу та фрустрації, оскільки студенти втрачали можливість отримувати матеріал «тут і зараз». Навчання у прифронтових зонах, постійні перерви на сигнали тривоги та загальний стрес впливають на концентрацію та психоемоційний стан студентів. Дослідження підтверджують, що 75% студентів відзначають погіршення пам’яті та концентрації, а 80% – підвищену тривожність. Викладачі, також відчувають значне емоційне навантаження, намагаючись підтримувати навчальний процес в умовах невизначеності та дбаючи про ментальне здоров’я студентів. Цей постійний стрес може призводити до когнітивного виснаження та вторинної травматизації, адже і

студенти і викладачі є безпосередніми учасниками подій [3]. Дистанційний формат навчання ускладнює проведення практичних занять, що вимагають особистої взаємодії, рольових ігор та відпрацювання навичок. Це особливо критично для спеціальностей, пов'язаних із консультуванням та психотерапією. Студенти-психологи можуть відчувати недостатню підготовку до реальної роботи з клієнтами, оскільки не мали змоги відпрацювати ключові комунікативні навички в реальному часі.

Зміст навчальних програм зазнав суттєвих змін, оскільки класичні методики потребують адаптації до умов війни. Українські психологи (Віталій Панок та інші) наголошують на необхідності включення до освітнього процесу нових дисциплін та методик. Вони акцентують особливу увагу на доцільності вивчення ряду таких дисциплін та методик:

– Кризова психологія та психологія травми. (Детальне вивчення механізмів розвитку ПТСР, гострих стресових реакцій та способів роботи з ними. Це дозволяє майбутнім фахівцям розуміти специфіку травм, отриманих в умовах бойових дій).

– Надання першої психологічної допомоги. Варто вводити у навчальний процес такі дисципліни, завдяки яким студенти опановуватимуть базові навички, щоб мати змогу надавати невідкладну підтримку у разі кризи, що стає життєво необхідною компетенцією в умовах війни.

– Робота з травмою війни. Необхідно у навчальні дисципліни включати специфічні методи та техніки, які адаптовані до роботи з військовослужбовцями, ветеранами, цивільними, що пережили окупацію, та їхніми родинами.

– Питання моральної шкоди та вікарної травматизації. У процесі підготовки психологів у окремі навчальні курси мають бути включені етичні аспекти та механізми захисту для самих майбутніх фахівців. Особлива увага має приділятись тому, як працювати з власною травмою та запобігати професійному вигоранню в умовах постійного стресу.

В сучасних умовах значно змінилася і роль викладача. Він не просто передає знання, але і має стати психологічною опорою для студентів. За результатами досліджень Т.М. Титаренко та Л. Карамушки, викладачі у ЗВО України активно трансформують свої методики, включаючи в них елементи групової підтримки та емоційної регуляції. Вони є прикладом професійної стійкості та демонструють, як можна адаптуватися до екстремальних обставин, не втрачаючи власного професіоналізму [2].

Особливе місце у процесі навчання займає супервізія. Вона виступає ключовим механізмом для запобігання професійному вигоранню та вторинній травматизації. В умовах, коли студенти-психологи вже на етапі навчання можуть стикатися з важкими життєвими історіями, регулярна супервізія допомагає їм аналізувати складні випадки та опрацьовувати власні емоційні реакції, формувати професійну ідентичність та усвідомлювати свої межі, що є критично важливим для уникнення вигорання, зберігати професійну об'єктивність та етичні межі, навіть тоді, коли особисті переживання психолога співзвучні з досвідом клієнтів [2].

Професійна підготовка в умовах війни виявляє низку етичних та особистісних дилем, які не передбачені класичними програмами. у своїх роботах наголошують, що майбутні фахівці повинні бути готовими до роботи в умовах невизначеності та моральної шкоди.

Слід враховувати, що студент-психолог є не лише здобувачем освіти, а й громадянином, що переживає ті самі травматичні події. Це ускладнює дотримання професійних меж та може викликати вторинну травматизацію. Виникає питання, як зберігати об'єктивність та надавати якісну допомогу, коли сам перебуваєш у стані стресу.

В умовах дефіциту ресурсів та умовах постійної небезпеки, майбутні психологи можуть стикатися з питаннями пріоритезації допомоги, розголошення конфіденційної інформації (наприклад, для порятунку життя) та іншими складними етичними ситуаціями, для яких не існує простих відповідей.

Навчання стає емоційно виснажливим. За даними досліджень, 65% студентів відзначають, що опрацювання тем про травму та кризу викликає у них сильні емоційні реакції, зокрема почуття безпорадності, страху та гніву. Це вимагає від викладачів особливої уваги до емоційного стану аудиторії та включення в програму методів самодопомоги.

Важливою є проблема формування особистісної та професійної стійкості майбутніх психологів, яка формується не лише в аудиторіях, а й у реальних життєвих обставинах. Ряд психологів наголошують на важливості розвитку механізмів подолання та резильєнтності.

За даними досліджень, 90% студентів відзначають, що підтримка одногрупників та викладачів допомагає їм долати стрес і почуття безпорадності. В умовах дистанційного навчання ця взаємодія перемістилася в онлайн-простір, де були створені групи підтримки, що сприяють обговоренню проблем та обміну досвідом. Це демонструє, що соціальна підтримка є одним з найважливіших ресурсів у формуванні стійкості.

Студенти усвідомлюють необхідність турботи про власне ментальне здоров'я. Дослідження показують, що вони частіше вдаються до практик усвідомленості, дихальних вправ та фізичної активності для стабілізації свого стану. Це є не лише інструментом саморегуляції, а й частиною професійного розвитку.

Багато студентів-психологів долучаються до волонтерської діяльності, надаючи першу психологічну допомогу в гуманітарних штабах або онлайн-групах. Такий досвід, з одного боку, є значним стресом, а з іншого – надає можливість інтегрувати теоретичні знання в реальну практику, що формує унікальний досвід та зміцнює професійну ідентичність. Це дозволяє їм відчути свою значущість та ефективність.

Навчання в умовах війни сприяє формуванню унікальної професійної ідентичності у майбутніх психологів. Пережитий досвід змушує їх глибше усвідомлювати значущість своєї професії для суспільства, розвивати емпатію, що ґрунтується не лише на знаннях, а й на власному досвіді, формувати внутрішню резильєнтність та стійкість, що стає основою їхньої майбутньої роботи.

Нове покоління психологів, сьогоднішніх студентів-психологів буде відрізнятись від попередніх глибшим розумінням травми та кризових станів. Адже майбутні фахівці вже на етапі навчання набувають компетенцій, які раніше здобувалися лише під час тривалої практики.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх психологів в умовах війни є складним, але водночас важливим процесом. Вона вимагає гнучкості від системи освіти, особистісної стійкості від студентів та викладачів, і, що найважливіше, створює нове покоління фахівців, готових до роботи з найскладнішими викликами.

Список використаних джерел

1. Бахмутова Л., Неска А. Професійна життєстійкість – головний особистісний ресурс українських біженців у Польщі. *Матеріали III Наук.-метод. семінару.* Особистісні та психофізичні ресурси життєстійкості. Київ. 2022. С. 3–5.

2. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

3. Павлишина Н. Б., Кузава І. Б. Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип. 2(7). С. 43-47.

Лисинчук Людмила Ігорівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Міщенко М. С.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП: МІЖОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС І ПРОФЕСІЙНА ДОПОМОГА

Сім’я, яка виховує дитину з ООП, стикається з низкою психологічних, соціальних та емоційних викликів. Батьки часто переживають тривогу, почуття провини, розгубленість, а іноді – емоційне вигорання. У таких умовах психокорекційна робота з батьками набуває особливого значення, оскільки саме вони є найближчим ресурсом підтримки для дитини. Формування позитивного емоційного клімату в родині, розвиток навичок саморегуляції та прийняття – ключові завдання психологічної допомоги.

Питання психокорекційної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами досліджували як українські, так і зарубіжні науковці. Зокрема, О. В. Безлюдна вивчала психологічні труднощі батьків і шляхи їх подолання через індивідуальну та групову підтримку; І. М. Матійків акцентувала увагу на тренінгових програмах розвитку емоційної компетентності батьків; Н. В. Паніна аналізувала соціально-психологічні аспекти адаптації родин до виховання дитини з ООП; зарубіжні дослідники, зокрема C. Todd та M. Seligman, підкреслювали важливість ресурсного підходу, партнерства з фахівцями та формування позитивного образу батьківської ролі в умовах інклюзивної освіти.

Міжособистісний ресурс – це здатність батьків до емоційної стабільності, підтримки, співпереживання, конструктивного вирішення проблем. Його формування залежить від: рівня психологічної грамотності; доступу до інформації про особливості розвитку дитини; підтримки з боку фахівців та

соціального оточення; внутрішньої мотивації до прийняття ситуації та активної участі в корекційному процесі.

Батьки, які мають розвинені міжособистісні ресурси, здатні ефективніше взаємодіяти з дитиною, педагогами та іншими членами команди супроводу.

Психологічна підтримка батьків передбачає:

- індивідуальні консультації, спрямовані на емоційне розвантаження, усвідомлення власних переживань;
- групові тренінги, що формують навички комунікації, саморегуляції, прийняття;
- психоосвітні заходи, які надають знання про особливості розвитку дитини, методи корекції та адаптації;
- сімейну терапію, що допомагає гармонізувати стосунки в родині та знизити рівень конфліктності.

Фахівці – психологи, соціальні педагоги, логопеди – відіграють роль посередників між батьками та освітнім середовищем, сприяючи формуванню довіри, відкритості та партнерства.

Основні напрями психокорекційної підтримки включають: розвиток емоційної компетентності батьків; подолання почуття провини та тривоги; формування позитивного образу дитини; навчання адаптивним моделям поведінки; підтримку у кризових ситуаціях; профілактику емоційного вигорання.

Отже, психокорекційна робота з батьками дітей з ООП є важливою складовою інклюзивного освітнього процесу. Вона сприяє зміцненню міжособистісних ресурсів родини, покращенню емоційного клімату та ефективній взаємодії з дитиною. Професійна допомога фахівців дозволяє батькам не лише краще розуміти потреби своєї дитини, а й знаходити внутрішні сили для підтримки, розвитку та прийняття. Системна психокорекційна підтримка є запорукою успішної соціалізації та навчання дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Блашкова О. М., Жиляк Н. В., Волощук М. Б. Робота психолога з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами у воєнний час. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. №1. С. 27–35.

Лівандовська Інна Антонівна,
психолог, директор комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр» Уманської міської ради,
старший викладач кафедри психології
Університету економіки та права «КРОК»
м. Умань, Україна

ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Психічне здоров'я дитини завжди розглядалося науковцями як складне, динамічне утворення, що включає не тільки психофізіологічний аспект, але й наявність духовності, ідентичності, внутрішньої комфорту. У сучасному суспільстві здоров'я дітей є одним з головних пріоритетів батьків. Вплив батьків на психічне здоров'я дітей може бути надзвичайно сильним і має довготривалий ефект. Базисним компонентом психічного здоров'я дитини є її емоційне благополуччя в умовах сімейного спілкування, особливо якщо родина виховує дитину, яка потребує особливої уваги.

Виховання дитини з особливими освітніми потребами (ООП) є складним і тривалим процесом, який часто супроводжується підвищеним емоційним, психологічним і фізичним навантаженням. Батьки таких дітей стикаються з унікальними викликами – необхідністю постійного догляду, участі в реабілітаційних заходах, взаємодії з педагогами та медичними фахівцями, а також із суспільними стереотипами й браком підтримки. Ці фактори суттєво впливають на їх психоемоційний стан, що обумовлює потребу у системній підтримці ментального здоров'я.

Наукові дослідження (Hastings & Brown, 2002; Hayes & Watson, 2013) підтверджують, що рівень стресу, тривожності та симптомів депресії у батьків дітей з ООП значно вищий, ніж у батьків дітей з типовим розвитком. Постійне відчуття відповідальності, страх за майбутнє дитини та соціальна ізоляція можуть призводити до емоційного виснаження і зниження якості життя родини в цілому.

Психологічне благополуччя батьків безпосередньо впливає також на розвиток і адаптацію дитини. Згідно з теорією сімейних систем (Bowen, 1978), сім'я функціонує як взаємопов'язана система: емоційний стан кожного члена впливає на інших. Тому стабільний психічний стан батьків сприяє формуванню позитивного емоційного клімату, підвищенню ефективності виховання,

розвитку навичок саморегуляції у дитини та покращенню її соціальної інтеграції.

Дослідники визначають наступні фактори які провокують проблеми емоційного, ментального здоров'я серед батьків

Хронічний емоційний стрес

- Постійна тривога за здоров'я, безпеку та майбутнє дитини.
- Відсутність передбачуваності: «що буде завтра?», «чи зможе дитина бути самостійною?»
- Немає часу «видихнути», жити своїм життям.

Батьки дітей з ООП мають вищий ризик депресії, тривожних розладів і психосоматичних станів, ніж батьки дітей без критичних особливостей у розвитку.

Синдром провини та сорому

- Внутрішні думки: «Це я щось зробила не так», «я недогледіла», «я винен у діагнозі».
- Вплив соціальних стереотипів: «Погані батьки мають «хворих» дітей», «Могла б лікувати краще», «Не так виховуєш».

Соціальна самоізоляція

- Зменшення контактів із друзями, родичами, суспільством загалом.
- Неможливість залишити дитину з кимось (відсутність бабусі, няні, послуг).
- Страх вийти «в люди» – «а раптом буде істерика, а раптом щось скаже не так»

Виснаження і батьківське вигорання

- Відсутність сну, втома, брак особистого часу.
- Життя тільки навколо дитини: графіки занять, лікарі, документи, школи.
- Відсутність підтримки з боку партнера або держави.

Ознаки вигорання: дратівливість, байдужість до себе, емоційне відчуження від дитини, порушення сну/апетиту.

Брак достовірної інформації та ефективної підтримки

- Батьки самостійно шукають відповіді на важливі питання: «Який метод терапії працює?», «Які права має дитина?», «Як оформити інвалідність?», «Куди піти в дитячий садочок / школу, як будуть до нього відноситись?»
- Не завжди є спеціалісти, яким довіряють.
- Багато «токсичних» порад: «вакцини винні», «гомеопатія допоможе», «просто більше займайся».

Конфлікти в родині

- Різні погляди на виховання: «один вірить у терапію, інший – ні».
- Нерівномірний розподіл навантаження (часто – усе на матері).
- Розлучення або емоційне дистанціювання партнерів.

Тому підтримка ментального здоров'я таких батьків має багатовимірний характер. Вона включає:

Психологічну допомогу – індивідуальні та групові консультації, психотерапію, тренінги стресостійкості.

Соціальну підтримку – створення мереж взаємодопомоги батьків, доступ до інформаційних і соціальних ресурсів.

Освітні програми – підвищення обізнаності про особливості розвитку дитини, навички ефективної комунікації та виховання.

Впровадження програм психоемоційної підтримки для батьків дітей з ООП демонструє позитивні результати. За даними досліджень (Plant & Sanders, 2007; Singer et al., 2010), такі програми сприяють зниженню рівня стресу, покращенню сімейних стосунків і підвищенню якості життя родини.

Отже, підтримка ментального здоров'я батьків які виховують дітей з особливими освітніми потребами є необхідною умовою ефективного розвитку дитини, збереження сімейної стабільності та соціальної інклюзії. Формування системи психосоціальної допомоги цим родинам має стати пріоритетним напрямом державної та громадської політики у сфері інклюзивної освіти та охорони психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Вернигора А.Т. Роль батьків у формуванні психічного здоров'я дітей – важливість виховання та підтримки «Факти. Аналітика. Коментарі. Тенденції» URL: https://fact-news.com.ua/rol-batkiv-u-formuvanni-psixichnogo-zdorovya-ditej-vazhlivist-vixovannya-ta-pidtrimki

2. Рубан А. А. Збереження ментального здоров'я під час війни. *Ментальне здоров'я : виклики та перспективи сьогодення.* / за заг. ред.. проф. Бойчука Ю. Д.: збірник наукових праць. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С.77-84.

Лопушан Тетяна Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Сафін О.Д.

ВИКОРИСТАННЯ ФЕМІНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ МЕТОДОМ БІБЛІОТЕРАПІЇ

Бібліотерапія використовує читання книг для психологічної допомоги, корекції емоційних станів та лікування стресу шляхом спрямованого читання спеціально підібраної літератури. Цей метод може застосовуватися як самостійно, так і в поєднанні з психотерапією, допомагаючи людям впоратися зі стресом, подолати кризи, розвинути психологічну стійкість та покращити комунікативні навички. Бібліотерапія в дослівному перекладі означає «лікування книгою» (від грец. biblion – книга и therapeia – лікування) [2].

Як зауважує І.Карівець, «корекційний вплив читання виявляється в тому, що ті чи інші образи і пов'язані з ними почуття, потяги, бажання, думки, засвоєні за допомогою книги, заповнюють недолік власних образів і уявлень, замінюють тривожні думки і почуття або направляють їх по новому руслу, до нових цілей. Таким чином можна послаблювати чи посилювати вплив на почуття особистості для відновлення її душевної рівноваги» [3].

Існує ряд чинників, що зумовлюють індивідуальне сприйняття тексту книги різними особами: 1) психобіологічні особливості (тип нервової системи, вибірковість реакції на «події», вербальне чи образне мислення); 2) характер виховання (директивний чи вільний); 3) вид професійної діяльності (гуманітарний чи природничий, творчий чи рутинний) [1, с.3].

Аналізуючи характер впливу арт-терапії, одним із підвидів якої є бібліотерапія, А.Козлова розподіляє її методи на неспецифічні і специфічні [5]. Серед неспецифічних дослідниця виділяє наступні:

– емоційне опрацювання, спрямоване на порівняння особистих емоцій з емоціями інших людей, що допомагає навчити людину більш доречних реакцій задля уникнення занадто бурхливих, слабких або змінених емоційних станів;

– тренування, у процесі якого, програючи в уяві діалоги, альтернативну щодо описаної в художньому тексті поведінку дійових осіб,

враховуючи індивідуальні психологічні особливості, людина отримує знання про альтернативні способи переживання, про інші можливі форми поведінки.

– дозвіл конфлікту, який є своєрідним синтезом контролю, емоційного опрацювання і умінь, отриманих в результаті тренування під час опрацювання описаної в художньому тексті життєвої ситуації, бачити можливі шляхи виходу із ситуації і емоційно на них відреагувати, що веде інколи до вирішення емоційного конфлікту.

Важливим моментом використання бібліотерапії, як методу психокорекції є добір відповідних текстів, спеціально відібраного літературного матеріалу, що дозволить його використовувати як терапевтичний засіб, який дозволяє досягти розв'язання особистих проблем. В цьому плані використання новел та повістей української письменниці Ольги Кобилянської видається нам досить доречним, оскільки вони містять в основі конфліктів твору гострі психологічні ситуації, актуальність яких попри часову відстань від моменту їх написання залишається незмінною. Проблеми особистісних стосунків в колективі, родині, громадському житті письменниця розглядає в контексті актуальних для її часу поглядів на природу людської психіки і вибудовує колізії творів відштовхуючись від цих уявлень. Особливо цікавим є підхід письменниці до висвітлення проблем жіночої психіки, подолання суспільних норм, які провокують нервові розлади через неможливість жіночої самореалізації, публічного висловлення усвідомлених і неусвідомлених бажань. Як більшість її освічених сучасників, письменниця цікавилася новітніми течіями в психологічному вченні початку XX століття і часто намагалася експериментувати з тими чи іншими науковими судженнями щодо природи людської психіки під час конструювання своїх літературних характерів та мотивування їхньої поведінки.

Особливо виразним є прагнення письменниці до відтворення актуальних для межі XIX-XX століть питань жіночої психології, зокрема такої сфери як жіноча істерія. Вона трактується письменницею як відображення конфлікту між патріархальним суспільством і прагненнями освіченої жінки, а також її особистісна боротьба та психологічна напруга. Цю тему можна простежити через образи жінок-інтелектуалок, які стикаються з обмежувальними ролями, що призводить до внутрішніх протиріч і нервових зривів, що іноді трактуються як «істерія». Проблема жіночої істерії на початку XX століття була об'єктом численних наукових студій, однак мало значні відмінності від сучасного її потрактування. Істерія в цей час асоціюється з жіночим розумом або тілом. Це

пов’язано з тим, що «фемінність» істерії була зумовлена історією: вперше вона зустрічається в праці лікаря (варто зазначити, сфальсифікованої постаті) Гіппократа V століття до н. е. Він вводить термін ὑστέρα (hystera), що означає «блукаюча матка», який і став відомий як істерія. Гіппократ вважав, що проблеми зі здоров’ям у жінок були викликані внутрішнім плаванням матки, яка дуже нагадувала «тварину», по всьому організму. Такий архаїчний підхід мало в чому змінився упродовж історії аж до XX століття. Істеричний розлад особистості (або гістріонічний) тоді вважався більш поширеним серед жінок, однак сучасні дослідження свідчать, що демонстративні риси однаково часто зустрічаються в обох статей, лише проявляються по-різному. Переважання таких діагнозів у жінок раніше частково пояснювалось умовами клінічної діагностики. Глибоку зацікавленість письменниці у питаннях жіночої психології й її добру обізнаність у предметі засвідчує її листування з Лесею Українкою, в якому вони активно обговорюють питання природи жіночої психіки і психіки людини в цілому. Зокрема вона наголошує на «моді на істерію», яка призводить до ситуації, коли «кожний мужчина може пальцем показувати та казати: вона сама тепер роз звірена, саме тепер в тім віку», натякаючи на істеричні девіації у поведінці старих панн [4, с.386].

Окрім того письменниця намагається викорінити суспільне уявлення про крайні прояви жіночого характеру, як хворобливі, такі, що становлять поле зацікавлень клінічної психіатрії. Укладаючи уявлення про розмаїття проявів емоційного життя жінки в царину нормального функціонування людської психіки в межах прояву особливостей певного психотипу особистості, вона творить широку галерею літературних характерів, які надають можливість, використовуючи методику бібліотерапії, працювати з широким колом проблем сучасної людини, пов’язаних з потребою долання та управління стресом, переживання криз, катарсису, зниження психічної напруги тощо.

Отже, використання запропонованих у текстах Ольги Кобилянської ситуацій для опрацювання особистих психологічних проблем видається доцільним і обґрунтованим.

Список використаних джерел

1. Абельчакова Н. Бібліотерапія: потенційні можливості та основні завдання. URL: https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%86%D0%86%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9.pdf

2. Бібліотерапія: визначення поняття. Українська бібліотечна енциклопедія. URL: https://ube.nlu.org.ua/article%D0%91%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F.

3. Карівець І. Допомога від стресу. *Шкільна бібліотека*. 2012. № 5. С. 45-50.

4. Кобилянська О. Твори в 5 томах. Т. 5. К. Худож. літ-ра, 1962. 356 с.

5. Козлова А. Рецепти арт-терапії: специфіка терапевтичного впливу. *Психолог*. 2019. № 2. С. 4-11.

6. Марценюк М.О., Моргун А.В. Бібліотерапія як сучасна форма психотерапевтичної діяльності. *Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА»*. Випуск 1(30), 2021. С.72-77.

Лопушанська Марія Дмитрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Дудник О. А.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПОКРАЩЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ

У матеріалах розглянуто психологічні основи та структурні особливості корекційно-розвивальних програм, спрямованих на вдосконалення міжособистісної взаємодії підлітків. Визначено теоретико-методологічні засади психокорекційної роботи, охарактеризовано принципи побудови та етапи реалізації тренінгових занять, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності, емпатії та рефлексії у підлітковому віці.

Проблема міжособистісного спілкування підлітків залишається однією з найбільш актуальних у сучасній психології. Саме у цей віковий період відбувається інтенсивне формування соціальної ідентичності, становлення самооцінки та потреби у прийнятті з боку однолітків. Водночас підлітки часто стикаються з труднощами у встановленні позитивних соціальних зв’язків, що може проявлятися у комунікативних бар’єрах, конфліктах, емоційній ізоляції чи агресивних реакціях. Тому особливого значення набуває розробка та

впровадження ефективних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на подолання цих труднощів.

До вивчення проблеми міжособистісної взаємодії зверталися багато дослідників, зокрема Л. Орбан-Лембрик [3], яка наголошує на зв'язку комунікативної культури з розвитком емоційної компетентності. Концептуальні підходи до психокорекції представлені у працях О. Кокуна [2], який підкреслює значення саморегуляції та розвитку рефлексії у формуванні психологічної стійкості особистості.

Серед зарубіжних учених варто відзначити роботи К. Роджерса, що обґрунтовують гуманістичний підхід до психокорекції через створення умов безумовного прийняття та емпатійного розуміння, а також А. Бандури, який розкрив механізми соціального навчання як основу розвитку ефективної комунікації [4; 6].

Питання формування комунікативної компетентності у підлітковому віці відображено у дослідженнях багатьох науковців (О Кокун, О Боровець, О.Вознесенська Р. Білоус, С. Сошенко, Г. Лебединська), які акцентували увагу на важливості інтеграції тренінгових, ігрових і арт-терапевтичних методів у корекційно-розвивальному процесі [1; 2; 5].

Мета наших тез визначити специфіку побудови, принципи та ефективні методи корекційно-розвивальних програм, спрямованих на покращення міжособистісної взаємодії підлітків.

Корекційно-розвивальні програми для підлітків мають будуватися на принципах добровільної участі, психологічної безпеки, позитивної підтримки, розвитку довіри та партнерських взаємин. Їхня структура зазвичай включає три основні етапи:

Діагностичний етап – виявлення індивідуально-психологічних особливостей підлітків, рівня їхньої комунікативної компетентності, емоційної зрілості, схильності до агресії чи замкненості. Для цього можуть застосовуватись опитувальники, соціометрія, тест «Комунікативні та організаторські здібності» (КОЗ), методика визначення рівня емпатії М. Юсупова.

Корекційно-розвивальний етап – проведення тренінгових занять, рольових ігор, психогімнастики, арт- і казкотерапії. Основною метою цього етапу є формування навичок активного слухання, конструктивного вирішення конфліктів, розуміння емоцій інших людей. Важливим є розвиток рефлексії та самоприйняття.

Оціночно-узагальнювальний етап – повторна діагностика, аналіз динаміки змін, формування рекомендацій для педагогів, батьків та психологів щодо подальшої підтримки розвитку міжособистісного спілкування.

Ефективність таких програм значною мірою залежить від інтеграції групових форм роботи, спрямованих на розвиток комунікативної взаємодії. Зокрема, групові тренінги сприяють зниженню тривожності, підвищенню впевненості у собі, розвитку навичок емпатії. Позитивний ефект спостерігається при поєднанні когнітивно-поведінкових технік з елементами арт-терапії, що дозволяє опрацювати емоційні бар'єри у безпечному, творчому форматі.

Особливу роль відіграє особистість ведучого тренінгу – психолога, який має забезпечити прийняття, емпатійне ставлення та підтримку учасників. Успішність реалізації програм також визначається їх адаптацією до конкретних соціокультурних умов, рівня розвитку групи та індивідуальних потреб учасників.

Отже, корекційно-розвивальні програми покращення міжособистісної взаємодії підлітків мають бути комплексними, інтерактивними та спрямованими на гармонізацію емоційної, когнітивної і поведінкової сфер особистості. Вони створюють умови для розвитку навичок конструктивного спілкування, самопізнання, прийняття інших, що є запорукою психологічного благополуччя підлітка.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення довготривалого ефекту таких програм і можливостей їх інтеграції у систему шкільної психологічної служби.

Список використаних джерел

1. Білоус, Р., Сошенко, С., Лебединська, Г. Соціально-психологічний тренінг як засіб подолання комунікативних бар'єрів у процесі міжособистісного спілкування студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. №16. С.18-26

2. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агентство», 2012. 200 с.

3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посіб. Чернівці : Книги-ХХІ. 2010. 463с..

4. Роджерс К. Р. Становлення особистості: Погляд на психотерапію. Київ: Видавництво «Університет», 2001. 310 с.

5. Простір арт-терапії: досвід становлення: Матеріали X Ювілейної міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 лютого – 2 березня 2013 р.) / За наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьонової, О. А. Бреусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар. К.: Золоті ворота, 2013. 206 с.

6. Bandura A. Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 2002. 617 p.

Мажаренко Владислав Віталійович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С.П.

ЕМОЦІЙНА ЗУМОВЛЕНІСТЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У СИТУАЦІЯХ ВИБОРУ

Протягом життя людина здійснює численні вибори в різних сферах діяльності. Розглядаючи феномен вибору, дослідники зазвичай акцентують увагу на його проблемному аспекті (наприклад, «проблема вибору професії», «проблема вибору життєвого партнера», «проблема вибору закладу освіти» тощо). Очевидно, що сама проблематика вибору є невід'ємною складовою людського буття, адже у процесі прийняття рішення людина часто стикається з різними видами дилем – моральними, соціальними, когнітивними та іншими.

Водночас реакція на ситуацію невизначеності може набувати різних форм: від прийняття і переосмислення до заперечення, уникання або трансформації. Проникнення високотехнологічних процесів у більшість сфер сучасного життя, з одного боку, спрощує існування людини, а з іншого – ускладнює зміст її індивідуального вибору, породжуючи необхідність управління, подолання або прийняття невизначеності. Саме тому проблема невизначеності активно досліджується представниками різних наук – економіки, філософії, психології, медицини, фізіології та інших галузей знань.

Прийняття рішень в умовах невизначеності є одним із ключових аспектів дослідження когнітивних та особистісних особливостей людини у процесі вибору. Проблематика прийняття невизначеності найчастіше розглядається в контексті особистісних регуляторів прийняття рішень [2].

У працях українських науковців – О. В. Киричука, Т. М. Титаренко, С. Д. Максименка, Н. І. Пов'якель, Л. М. Карамушки, О. В. Мельник та інших – прийняття невизначеності інтерпретується як важливий особистісний регулятор, що проявляється у готовності до ризику, гнучкості мислення, креативності, рефлексивності та здатності до саморегуляції. Воно пов'язане із самооцінкою інтелекту, самоефективністю, пізнавальними стратегіями суб'єкта та іншими психологічними феноменами, які формують інтелектуально-особистісний потенціал людини. Прийняття невизначеності виступає опосередкованим чинником впливу рівня моральної самосвідомості на емоційний інтелект, а також слугує зв'язувальною ланкою між інтелектуальними й особистісними передумовами регуляції вибору [1].

У зарубіжній психології феномен невизначеності розглядається крізь призму різних теоретичних підходів – зокрема, у контексті обізнаності людини, що приймає рішення; недостатності або надлишку знань (С. Лонгфорд); внутрішньої потреби контролювати ризики (Д. Сігел); суб'єктивного відчуття непевності (Д. Канеман); невідомих ризиків (Г. Гігеренцер); невизначеності розподілу результатів (Ф. Найт); а також непередбачуваності та «антикрихкості» (Н. Талеб) тощо [3].

Метою цього дослідження є узагальнений огляд результатів психологічних досліджень, присвячених вивченню емоційних предикторів прийняття невизначеності. Отримані результати засвідчили, що у вітчизняній та зарубіжній психології важливе місце посідає аналіз взаємозв'язку між прийняттям невизначеності та емоційною сферою особистості.

Більшість наукових праць зосереджена на вивченні впливу невизначеності на афективну сферу людини, а також на розробленні механізмів і стратегій подолання негативних емоційних наслідків ситуацій неоднозначності та когнітивної складності. Значна частина досліджень підтверджує, що невизначеність може мати несприятливий вплив на емоційний стан особистості, зумовлюючи виникнення тривоги, негативних переживань, погіршення самопочуття та емоційної нестабільності [2].

Водночас ми вважаємо, що прийняття невизначеності не лише провокує появу певних емоційних реакцій, а й самі емоційні процеси значною мірою визначають характер та варіант реагування особистості на ситуації невизначеності. Емоційна спрямованість особистості як індивідуально-психологічна властивість, що акумулює цінності, смисли та емоційні переживання, справді може розглядатися як предиктор прийняття невизначеності. Сукупність емоційно значущих для людини переживань

формує основу для вибору напрямів реагування на зміни, які виникають у процесі прийняття рішень, особливо в умовах неоднозначності та суперечливості ситуації.

Усвідомлення профілю емоційної спрямованості особистості, яка, подібно до загальної спрямованості, визначає ціннісно-мотиваційні орієнтири людини, дає змогу прогнозувати можливі варіанти розвитку її життєвого шляху, професійні уподобання та траєкторію розкриття особистісного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Лісовський М. В. Толерантність до невизначеності в управлінській діяльності. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка*. 2019. Т. 45. Вип. 2. С. 73-81.

2. Сингаївська І.В. Особливості процесів прийняття рішень в умовах невизначеності. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2022. № 1 (65). С. 149-163. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-65-149-163.

3. Anderson EC, Carleton RN, Diefenbach Mi., Han PKJ The Relationship Between Uncertainty and Affec. Frontiers in Psychology. 2019 . Vol. 10. Листопад URL: https://www.frontiersin. org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02504/full

Макар Ліана Сергіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Вахоцька Ірина Олександрівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПЕРЕКОНАНЬ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Сучасне суспільство характеризується високим рівнем соціальної нестабільності, що зумовлює зростання кількості кризових ситуацій, у яких опиняється особистість. Економічні, військові, ціннісні та особистісні кризи змінюють не лише поведінкові реакції людини, але й систему її переконань, що визначає спосіб сприйняття світу, власного «Я» і майбутнього.

У межах конференції «Теорія та практика психокорекції особистості» дана проблема набуває особливого значення, адже саме система переконань виступає стрижнем особистісної стійкості, регулятором емоційних станів і поведінкових стратегій у кризових умовах. Її вивчення створює підґрунтя для розробки ефективних психокорекційних програм, спрямованих на підтримку психологічного здоров'я та гармонізацію внутрішнього світу людини.

Теоретико-методологічні основи дослідження

Поняття **«переконання»** у психології розглядається як система усвідомлених, стійких, емоційно забарвлених знань, що визначають ставлення особистості до навколишнього світу, до себе та власної діяльності (О. Бодальов, В. Мясищев, С. Рубінштейн). Система переконань є інтегративним утворенням, що виконує такі функції:

- когнітивну (забезпечує інтерпретацію подій);
- регулятивну (визначає вибір поведінкових стратегій);
- ціннісно-смислову (формує життєві орієнтири);
- адаптаційну (сприяє стабілізації емоційного стану у складних умовах).

У кризових ситуаціях – таких як війна, вимушене переселення, втрата близьких, соціальні потрясіння – відбувається **переоцінка переконань**, трансформація життєвих смислів, що може як посилювати, так і послаблювати психологічну стійкість.

Наукові засади дослідження проблеми ґрунтуються на:

- теорії когнітивного дисонансу (Л. Фестінгер), що пояснює внутрішню напругу при зіткненні старих переконань із новими реаліями;
- гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу), яка підкреслює роль внутрішньої цілісності переконань у забезпеченні психологічного здоров'я;
- концепції особистісної смислотворчості (О. Леонтьєв, Т. Титаренко), яка розглядає переконання як смислові конструкти, що підтримують ідентичність особистості.

Соціально-психологічні особливості системи переконань у кризових умовах

У кризовому контексті система переконань виконує низку важливих функцій, серед яких – **психологічна стабілізація**, **смислова реконструкція досвіду** та **адаптація до нової реальності**.

До основних соціально-психологічних особливостей системи переконань у кризових умовах належать:

1. **Підвищена емоційна значущість переконань.** У періоди невизначеності переконання набувають емоційної насиченості, перетворюючись на своєрідний «психологічний щит» від тривоги.

2. **Зміщення акцентів у ціннісній ієрархії.** Люди переосмислюють пріоритети: на перший план виходять цінності життя, безпеки, взаємодопомоги, духовності.

3. **Підвищена роль соціального контексту.** Соціальні впливи (думка групи, мас-медіа, національні наративи) активно формують або підкріплюють певні переконання, сприяючи колективній стійкості чи, навпаки, підвищенню напруження.

4. **Формування захисних когнітивних стратегій.** У кризі можуть активізуватись механізми психологічного захисту – раціоналізація, заперечення, ідеалізація, що змінюють систему переконань на поверхневому рівні, знижуючи внутрішній конфлікт.

5. **Зростання потреби в смислотворенні.** Людина прагне знайти сенс у подіях, що переживає, – саме цей процес є ключовим для відновлення психологічної рівноваги та інтеграції травматичного досвіду.

Психокорекційний аспект проблеми

З огляду на вищезазначене, психокорекційна робота в кризових умовах має бути спрямована на **гармонізацію системи переконань** та **підвищення психологічної стійкості** особистості.

До ефективних напрямів психокорекції належать:

- **когнітивно-поведінкові методи**, що допомагають ідентифікувати та трансформувати деструктивні переконання;
- **екзистенційно-гуманістичні техніки**, орієнтовані на пошук смислу та прийняття реальності;
- **наративна терапія**, яка сприяє переосмисленню травматичних подій через побудову нової життєвої історії;
- **групова психотерапія та соціально-психологічні тренінги**, що активізують підтримку, емпатію та взаєморозуміння;
- **ресурсно-орієнтовані підходи**, спрямовані на відновлення внутрішніх опор – віри у власні сили, довіри до людей, відчуття контролю над життям.

Розвиток науково обґрунтованих психокорекційних програм, орієнтованих на роботу з системою переконань, є важливим завданням сучасної практичної психології, особливо в умовах суспільних трансформацій і криз.

Система переконань особистості виконує ключову роль у процесах подолання криз, забезпечуючи внутрішню стійкість і збереження ідентичності. Вона є не лише когнітивним утворенням, а й соціально-психологічним механізмом регуляції поведінки, який визначає стратегії адаптації, смислотворення та психологічного зростання.

Теоретичне й практичне осмислення особливостей функціонування переконань у кризових умовах дозволяє удосконалити психокорекційні методи, спрямовані на підтримку психологічного благополуччя особистості.

Список використаних джерел

1. Бодальов О. О. Психологія спілкування : навч. посіб. Київ : Либідь, 2017. 352 с.

2. Кокун О. Д., Пов'якель Н. І. Психологічна стійкість особистості в умовах соціальних трансформацій : монографія. Київ : Інститут психології НАПН України, 2022. 248 с.

3. Леонтьєв О. М. Діяльність. Свідомість. Особистість. Київ : Вища школа, 2020. 304 с.

4. Маслоу А. Мотивація і особистість. Київ : Академвидав, 2019. 356 с.

5. Роджерс К. Погляд на психотерапію. Становлення людини. Київ : Основи, 2018. 288 с.

6. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології конструктивного подолання. Київ : Главник, 2021. 272 с.

7. Festinger L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford : Stanford University Press, 1957. 291 p.

Манчук Олександра Юріївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С.П.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

У науковий обіг поняття «емоційний інтелект» (EI) вперше ввели американські психологи Джон Майер і Пітер Селовей у 1990 році. Вчені

визначили його, як особливий тип когнітивної здатності, що дозволяє людині усвідомлювати власні та чужі емоції, керувати ними й ефективно використовувати для поліпшення результатів діяльності. Згідно з їхньої концепцією, емоційний інтелект складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: усвідомлення та вираження емоцій контролю емоційних станів і використання емоцій у процесі адаптації.

У 1997 році Д. Майер і П. Селовей розширили свою модель визначивши чотири основні «гілки» емоційного інтелекту:

1. Ідентифікація емоцій – здатність розпізнавати, називати й адекватно виражати емоційні стани, а також відрізняти справжні емоції від імітованих.
2. Розуміння емоцій – здатність до когнітивного аналізу емоційних сигналів, розуміння зв'язків між емоціями їхніх причин і наслідків.
3. Використання емоцій – уміння спрямовувати емоції на підтримку мислення, концентрацію уваги, формування відповідного емоційного стану для досягнення цілей.
4. Управління емоціями – уміння регулювати інтенсивність емоцій, знижувати вплив негативних переживань і конструктивно вирішувати емоційні ситуації [4]

Внутрішньо особистісний інтелект проявляється у вмінні людини усвідомлювати власні емоції, а також використовувати їх для спрямування мислення та прийняття рішень.

У межах проблеми гармонізації особистості важливим є аналіз зв'язку між емоційним інтелектом та адаптаційними механізмами: рівень прояву емоційного інтелекту значною мірою залежить від контексту соціального середовища: у сприятливих умовах особистість демонструє вищий рівень емоційної компетентності, тоді як у дестабілізуючих обставинах ці прояви можуть знижуватися.

Значний внесок у вивчення стресозахистної та адаптаційної функції емоційного інтелекту зробили українські науковці – Є. Носенко та Н.Коврига. Вони довели, що емоційний інтелект є особливою формою психічного відображення ,яка забезпечує узгодженість між внутрішніми переживаннями та зовнішніми умовами її життєдіяльності. Дослідниці розглядали емоційний інтелект, як чинник ,що впливає на поведінку людини в стресових ситуаціях, зокрема через такі риси, як нейротизм, екстраверсія, інтроверсія, сумлінність і комунікативна гнучкість [1]

Рівень розвитку емоційного інтелекту значною мірою зумовлений індивідуально - психологічними особливостями темпераменту. Наприклад, для осіб з вираженою екстраверсією характерна схильність до переживання позитивних емоцій , відкритості у вираженні почуттів та орієнтації у вираженні почуттів та орієнтації. А от нейротизм пов'язаний із підвищеною тривожністю, чутливістю та схильністю емоційно переживати негативні емоції. Тому можна стверджувати, що темперамент визначає особливості емоційної регуляції, впливаючи на здатність особистості ефективно долати стресові ситуації та підтримувати психофізіологічну рівновагу [3].

Незважаючи на те, що ЕІ досліджують вже досить давно, питання реалізації стресозахистно-адаптаційної ролі емоційного інтелекту в умовах життєвих криз залишається відкритим для подальшої наукової діяльності. Тому що більшість робіт зосередженні на вивчені цього феномену у відносно стабільних умовах, тоді як у сучасному суспільстві перевагу має вивчення ЕІ саме у кризових ситуаціях, де особистість стикається з підвищеними вимогами до рівня власного емоційного розвитку, внутрішніх ресурсів і поведінкових стратегій. Отже подальші дослідження мають бути спрямовані на з'ясуванні потенціалу емоційного інтелекту, як чинника формування особистості у період життєвих випробувань і психологічних трансформацій.

Стресозахістна функція виконує ключову роль у збереженні його фізіологічної рівноваги під впливом зовнішніх і внутрішніх стресорів. На біологічному рівні вона проявляється у регуляції секреції гормонів стресу, зокрема кортизолу, та у зміні активності автономної нервової системи. Зниження концентрації стресових гормонів і стабілізація вегетативних показників є індикаторами ефективної роботи механізмів стресорезистентності, що забезпечують гомеостаз та адаптивність механізмів в умовах підвищеної напруги. Таким чином ефективне функціонування цих механізмів вступає фізіологічним підґрунтям емоційної стабільності людини [2, с. 8].

Розвиток ЕІ відіграє ключову роль у процесі гармонізації особистості, особливо в умовах життєвих криз, коли людина стикається з високим рівнем стресу, невизначеності чи втрати контролю над ситуацією. Емоційно стабільна особистість здатна адекватно усвідомлювати власні переживання, знижувати інтенсивність негативних емоцій, підтримувати внутрішню рівновагу, конструктивно взаємодіяти з оточенням. Що в свою чергу сприяє збереженю психічного здоров'я та запобігає деструктивних поведінкових стратегій.

Практичне значення емоційного інтелекту полягає у його здатності виступати ресурсом самопідтримки та адаптації. Люди з високим рівнем ЕІ

частіше демонструють емоційну стійкість, гнучкість мислення та оптимізм. Вони краще розпізнають власні потреби і здатні формувати власні стретегії для подолання труднощів , що забезпечує гармонійний розвиток навіть за умови кризових змін. З огляду на це, розвиток ЕІ можна розглядати не лише як психолого-педагогічне завдання, а й як дієвий інструмент психологічної допомоги. У процесі індивідуального консультування, тренінгів особистого зростання та саморегуляції сприяє інтеграції внутрішніх ресурсів особистості, відновлення психологічної рівноваги.

У науковій літературі відокремлюють низку характеристик, які дозволяють визначити життєву ситуацію, як кризову. Зазвичай криза виникає тоді, коли людина втрачає можливість продовжувати звичайний спосіб життя, а усталені моделі поведінки перестають відповідати новим життєвим обставинам. У такому разі індивід стикається з потребою вироблення нових життєвих стратегій і переосмислення власного досвіду. За таких умов кризова ситуація набуває особливої цінності, оскільки сприяє глибшому усвідомленню внутрішнього стану людини з оновленими життєвими реаліями [2].

Список використаних джерел

1. Грисенко Н. В.; Фролова Н.В. Роль емоційного інтелекту в успішному подоланні життєвої кризи у внутрішньо переміщених осіб. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* Херсон, 2017. №1(1). С. 49-57.

2. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., Лазос Г. П., Литвиненко Л. І., Царенко Л. Г. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: Логос, 2015. 207 с.

3. Сургунд Н. А., Мартинюк С. С. Взаємоз’язок темпераменту та емоційної компетентності. *Матеріали VIII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору».* Хмельницький: ПП Гонта, 2019. С. 24-26.

4. Усик К. М. Емоційний інтелект як чинник подолання стресу. *Габітус.* 2024. № 60. С. 245-250. URL: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.60.41.

Маснюк Ігор Валерійович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Діхтяренко Світлана Юріївна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

На сьогодні в Україні вплив пандемії та реформ в освіті помітний не лише в соціальних трансформаціях, але й у суттєвих змінах соціально-психологічних та емоційно-особистісних характеристик студентів. Умови навчання, які супроводжуються інформаційним та психофізіологічним навантаженням, психологічними кризами на етапах професійного становлення у стресогенному освітньому середовищі, вимагають від майбутніх фахівців високого рівня емоційної стійкості та зумовлюють психологічні тенденції у формуванні їх стресостійкості – у вигляді постійного самонавчання і нейропсихологічної активації механізмів захисту психічного здоров'я, усвідомленого ставлення до здоров'я, яке стає пріоритетом самодостатньої, активної, гармонійної особистості студента [1].

Термін «вигорання» з'явився в психологічній літературі відносно нещодавно на позначення психологічного стану здорових людей, які перебувають в інтенсивному та тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) і працюють в емоційно напруженій атмосфері під час виконання своїх професійних обов'язків.

У науковій психологічній літературі синдром емоційного вигорання розглядається як механізм психологічного захисту у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на травматичні події або як реакція на хронічний стрес, яка включає три складові: зниження професійної ефективності; дегуманізацію або деперсоналізацію міжособистісних відносин; когнітивне, фізичне та емоційне виснаження як провідний фактор усіх інших симптомів [2].

Емоційне виснаження є основним компонентом «професійного вигорання», що проявляється у відчутті зниженого емоційного фону, втраті

інтересу до інших, незадоволеності собою та своєю діяльністю на тлі тривожності й депресії, байдужості або емоційної перенасиченості, агресивних реакціях, спалахах гніву [2].

Як динамічний процес, це явище відбувається поетапно, відповідно до послідовного розвитку підвищеного нервового напруження. Психологічний аналіз наукових досліджень стресостійкості як фактора профілактики та подолання первинної фази емоційного вигорання української молоді дає змогу успішно розробляти та впроваджувати нейропсихологічні проєкти щодо збереження психічного здоров'я майбутніх фахівців як чинника забезпечення їхнього успішного професійного розвитку та освітнього процесу. Важливим критерієм успішності цих проєктів є людський потенціал, зокрема усвідомлення важливості розвитку емоційної стійкості в освітньому та професійному середовищі через взаємодію з більш досвідченими партнерами.

На жаль, наукова література недостатньо висвітлює питання нейропсихологічної профілактики емоційного вигорання серед студентів закладів вищої освіти. Натомість існує велика кількість досліджень щодо психофізіологічних особливостей людей, схильних до емоційного вигорання, та формування стресостійкості у молоді, що зокрема пов'язано з розумінням нейропсихологічних причин виникнення та подолання емоційного вигорання серед студентської молоді Федорчук І.П., Сергета, І.В., Вергелес, Т.М., Слободян, Н. Є.

Сучасні дослідники розглядають стресостійкість як здатність протистояти стресу – частій причині емоційного вигорання, як складну інтегральну властивість особистості, що пов'язана з сукупністю інтелектуальних, когнітивних, емоційних і особистісних якостей, які забезпечують людині здатність витримувати значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи ефективне функціонування в умовах стресових ситуацій. Усі ці характеристики виявляються через індивідуальний досвід особистості студента, здатність долати стан емоційного збудження при виконанні складних завдань, контроль емоційної реакції на стресори, психофізіологічні параметри, нейропсихологічну компетентність у подоланні стресу як реакції на емоційне вигорання (Н.М. Маляр-Газда, В.В. Шевчук).

Вигорання – це синдром, що розвивається у відповідь на проблемні взаємини між працівниками та їхнім робочим середовищем. Існує кілька підходів до інтервенції при вигоранні [3]. Інтервенції, спрямовані на допомогу окремим особам у подоланні зі стресовими факторами на роботі, відносяться до вторинної профілактики, оскільки їх мета – зменшити поширеність стресу.

Подолання вигорання включає як полегшення стану, коли вигорання вже виникло, так і профілактику, що запобігає його появі. Інтервенції, спрямовані на полегшення стану, також можуть застосовуватися до окремих осіб або колективів, які вже мають підвищений рівень вигорання, але не настільки серйозний, щоб це перешкоджало їхній роботі.

Список використаних джерел

1. Психосоматика: як і чому наше тіло страждає від непроговорених емоцій. URL: https://moz.gov.ua/uk/psihosomatika-jak-i-chomu-nashe-tilo-strazhdae-vid-neprogovorenih-emocij (дата звернення: 28.10.2025).

2. Україна стала лідером у світі за рівнем депресії: у ВООЗ назвали шокуючу кількість випадків. 2024.: https://expres.online/podrobitsi/ukraina-stala-liderom-u-sviti-za-rivnem-depresii-u-vooz-nazvalishokuyuchu-kilkist-vipadkiv (дата звернення: 28.10.2025).

3. Шкраб'юк В., Білик Д. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 293-296.

Матійків Ірина Миколаївна,
кандидат психол. наук, старший науковий дослідник
Львівського навчально-наукового центру професійної освіти
УДУ імені Михайла Драгоманова,
м. Львів, Україна

АВТОРСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ: РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ КЛІЄНТІВ І ФАХІВЦІВ

Сучасні виклики, зумовлені війною, соціальною нестабільністю та високим рівнем емоційного виснаження, посилили потребу у практичних психологічних інструментах, які сприяють розвитку внутрішніх опор, стійкості та здатності до відновлення. Резильєнтність стає ключовою навичкою як для клієнтів, так і для фахівців допомагаючих професій. У цьому контексті особливого значення набувають авторські психологічні інструменти, що поєднують наукову основу, метафоричний підхід і творчі методи самопізнання.

Мета статті – висвітлити авторський інструментарій, розроблений для використання в консультативній, тренінговій, коучинговій і освітній діяльності.

Фахівці мають змогу поліпшити якість послуги, підсилити у рази результат індивідуальної чи групової роботи, збільшити кількість задоволених клієнтів за допомогою сучасного психологічного інструментарію. Цей інструментарій допомагає працювати з конкретними запитами клієнтів і знаходити сенси й опори навіть у періоди кризи; активізує ресурси особистості, сприяє розвитку саморегуляції та емоційної гнучкості.

Інструментарій призначений для психологів, педагогічних працівників, коучів, тренерів із особистісного зростання, соціальних працівників, вихователів, а також для всіх, хто прагне до особистісного розвитку та підвищення якості власного життя. Наводимо короткий опис авторських розробок психологічного інструментарію.

Ресурсний інструментарій *«Дар мудреця»* – це набір, який містить 103 картки з висловами, що торкаються різних сфер людського досвіду: почуттів, цінностей, емоційних станів, вибору, фінансів, стосунків, пошуку сенсів [3]. Кожна картка запрошує до роздумів, глибоких пошуків та чесних розмов зі собою, а іноді – до проживання досвіду та зцілення. Мудрі слова мають особливу силу: вони ніби віддзеркалюють внутрішній стан і водночас підказують напрямок руху.

У посібнику – практичні вправи, ігри і техніки для **групової** та **індивідуальної** роботи. Усі вони структуровані за зручною схемою: мета, форма організації роботи, опис, запитання для обговорення, рекомендації або нотатки для психолога. При цьому **фахівець зберігає свободу вибору та може гнучко комбінувати та змінювати вправи відповідно до власного стилю, досвіду, потреб клієнта та контексту зустрічі.**

Колода *«Управляю собою»* містить 90 карток з психологічними техніками: 30 – комунікативних технік, 30 – управління емоціями, 30 – тілесних практик [8]. Вони охоплюють різні сфери життя людини: фізичну, емоційну, ментальну, духовну та комунікативну і дозволяють їх поліпшувати. Мудрі вислови, рекомендації, підказки на картках спонукають до переосмислення, інсайтів, полегшують пошук виходу з життєвих ситуацій і є орієнтиром у роботі над собою. Спеціально підібрані метафоричні картинки з лівого боку використовуються для активізації розмови на конкретні теми, спонукають до роздумів. Три категорії карток з техніками (емоційні, комунікативні, тілесні) відрізняються за кольором, що є зручним у користуванні колодою. Техніки і вправи цієї колоди уможливлюють опрацювання різних тем і пошук відповідей на важливі запитання, наприклад такі: «Як спілкуватися з агресивно налаштованим співрозмовником?», «Як нейтралізувати негативні емоції

співрозмовника?», «Як сказати собі «Стоп» і зупинитися?», «Як захотіти робити те, що «повинен» робити?», «Як позбутися самоїдства і почати цінувати себе?», «Як говорити про свої емоції й почуття, повідомляти про свої бажання та потреби?», «Як екологічно відмовити іншій людині без сумних наслідків?», «Як спрямувати енергію негативних емоцій у конструктив?», «Як відпускати неприємні ситуації?», «Як себе мотивувати, заохочувати?».

Психологічний інструментарій *«Магія запитань»* містить 125 карток із запитаннями, які дають змогу уточнити ситуацію, виявити перепони на шляху до бажаного, знайти альтернативні способи владнання ситуації та обрати найкращий, спланувати дії й перші кроки, наповнитися впевненістю та внутрішньою силою для цілеспрямованого руху [6]. Здебільшого колода містить трансформаційні запитання, що сприяють змінам у мисленні людини, яка на них відповідає. Людина починає думати інакше і швидше знаходить рішення. У посібнику описано понад 30 вправ, є можливість конструювати інші варіанти використання карток, розробляти нові техніки або адаптувати наявні. Простір для дослідження і творчості невичерпний!

Психологічний інструментарій *«Арифметика емоцій»* [4] застосовується для розвитку емоційного інтелекту, – умінь усвідомлено управляти собою, розуміти емоції інших людей, позитивно впливати на емоційну атмосферу контакту, а також емпатії, емоційної гнучкості, креативності тощо. Ця колода містить картки з назвами різних емоцій, почуттів і станів: від смутку, страху, гніву, недовіри і втоми до неприхованого щастя, надії, і спонтанної радості. Допомагає краще зрозуміти свій емоційний світ та інших, взнати щось нове, цікаве й корисне. І хоча для прикладу в посібнику описано понад 30 вправ, насправді можна конструювати інші варіанти використання карток, розробляти нові техніки або адаптувати існуючі.

Психологічний інструментарій *«Шепіт емоцій»* – це запрошення почути себе [3]. У кожній картці емоція наче звертається до людини простою і живою мовою, допомагає заглибитися у власні відчуття й відповісти на важливі внутрішні запити. Містить 30 карток з повідомленнями від емоцій; три авторські схеми «Цикл екологічного проживання і відреагування емоції», «Що робити з емоціями?», «Словник емоцій та почуттів». З одного боку кожної картки є назва емоції, з іншого – її «повідомлення» до людини, що переживає цю емоцію. Цей психологічний інструментарій дає змогу: навчитися чути й розуміти сигнали або повідомлення, які «нашіптують» емоції; навчитися екологічно «проживати емоції», завдяки цьому зберігати своє здоров'я і стосунки; усвідомлено використовувати енергію емоцій для вирішення

життєвих завдань; знаходити шляхи подолання стресових станів; відновлювати джерела сили, зміцнювати внутрішні опори. У посібнику зібрано близько 20 практичних вправ, а також надані ідеї для створення власних технік.

Використання сучасного психологічного інструментарію (колод з «випадковими словами», «коучинговими запитаннями», «мудрими висловами», «психологічними техніками», метафоричних асоціативних карт тощо) у рази розширює можливості допомоги іншим, турботи про себе й самовідновлення.

Цікавим є авторська розробка «Простір дій» [7]. Це 80 карток з парами висловів, що відображають дії. Запропоновані картки дають змогу подивитися на ситуацію інакше, переосмислити свої дії; визначити свої сильні сторони («Що я вмію робити добре») та вразливі місця («Чого ще потрібно навчитися, щоб бути більш благополучною, щасливою, здоровою людиною?»); «обнулити» себе, тобто відновити стан внутрішньої рівноваги, комфорту, благополуччя; задіяти ліву і праву півкулю мозку (дієслова + картинка), що збільшує потенціал особистості; зміцнити впевненість, внутрішні опори і ресурси; виявити внутрішні перешкоди на шляху до цілі й зосередити увагу на створенні бажаного результату; скласти план конкретних дій за результатами роботи з карточками.

Авторський психологічний інструментарій, представлений у статті, поєднує в собі глибину наукових підходів і практичну ефективність. Його застосування у консультативній, тренінговій і коучинговій практиці сприяє розвитку резильєнтності клієнтів і фахівців, формуванню гнучкого мислення, позитивної самооцінки та віри у власні сили. У воєнний час такі розробки допомагають людині проживати складні стани більш екологічно, зберігаючи психологічне здоров’я.

Список використаних джерел

1. Матійків І.М. Тренерська майстерність: теорія і практика: метод. посібн. Львів : Сполом, 2025. 496 с.

2. Матійків І.М. Управління емоціями у педагогічній діяльності: метод. посібник. К. : 7БЦ, 2023. 152 с.

3. Матійків І. М. «Шепіт емоцій» : метод. посібник. Львів : «Латона», 2025. 32 с. URL: https://pfp.lviv.ua/quot_shepit_emotsiy_quot_psihologichniy_instrumentariy_1/

4. Матійків І. М. Арифметика емоцій: метод. посібник. Львів, «Латона», 2025. 32 с. URL: https://pfp.lviv.ua/koloda_kart_quot_arifmetika_emotsiy_quot/

5. Матійків І. М. Дар мудреця : метод. посібник. Львів, «Латона», 2025. 32 с. URL: https://pfp.lviv.ua/dar_vid_mudretsya/

6. Матійків І. М. Магія запитань: метод. посібник. Львів, «Латона», 2024. 32 с. URL: https://pfp.lviv.ua/quot_magiya_zapitan_quot/

7. Матійків І. М. Простір дій: метод. посібник. Львів, «Латона», 2024. 32 с. URL: https://pfp.lviv.ua/prostir_diy_psihologichniy_instrumentariy/

8. Матійків І. М. Управляю собою: метод. посібник. Львів : «Латона», 2024. 32 с. URL: https://pfp.lviv.ua/psihologichni_tehniki_quot_upravlyayu_soboyu_quot/

Медяновська Тетяна Павлівна,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук І.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОШУКУ СЕНСУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Сучасна студентська молодь представляє собою унікальну соціально-демографічну групу, яка перебуває на перетині юнацького віку та порогу дорослості. Цей період характеризується фундаментальними змінами в особистісному розвитку, впливом специфічного освітнього середовища, а також складними соціально-історичними реаліями, що особливо відчутно в Україні. Усі ці фактори формують особливі **психологічні умови** пошуку сенсу життя, які варто розглядати як у соціально-психологічному, так і в індивідуально-психологічному вимірах. Комплексне розуміння цих умов є ключовим для осмислення смисложиттєвого самовизначення сучасної молоді.

Студентство – це не просто сукупність індивідів юнацького віку; це особлива соціальна група, що формується та розвивається в умовах закладів вищої освіти. Її специфіка визначається низкою соціально-психологічних характеристик, які безпосередньо впливають на процес смислотворення. Вступ до університету надає молодій людині новий соціальний статус «студента», що тягне за собою нові права та обов’язки, а також інші очікування з боку суспільства та родини. Цей статус передбачає значний перехід від «об’єкта»

виховного впливу до «суб'єкта» власної навчальної та життєвої діяльності, що вимагає суттєвої психологічної перебудови. З одного боку, це дарує більшу свободу та автономію, з іншого – значно збільшує відповідальність за власне майбутнє, що може викликати тривогу і спонукати до глибинних роздумів над сенсом свого вибору та подальшого шляху.

Навчання у закладі вищої освіти є періодом інтенсивної соціалізації, в ході якої молоді люди засвоюють нові соціальні норми, цінності та форми поведінки, що відповідають статусу дорослої особистості та майбутнього фахівця. На цьому етапі також активно відбувається формування «Я-концепції» та професійної ідентичності. На відміну від школярів, студенти вже свідомо обрали певний професійний напрямок, і навчання стає центральним видом діяльності. Завдяки цьому відбувається поглиблене осмислення себе як майбутнього фахівця, що є важливим джерелом особистісних смислів та допомагає інтегрувати академічний досвід у цілісну структуру власної особистості [1].

Пошук сенсу життя студентами не є ізольованим процесом, а перебуває під потужним впливом різноманітних зовнішніх чинників, які виступають своєрідними умовами цього смислотворення.

Особливе місце тут посідає вплив освітнього середовища. Університет – це не лише місце отримання формальних знань, а й складне, багатогранне соціальне середовище, що має значний вплив на смисложиттєву сферу особистості. Важливим є зміст і організація навчання: наскільки навчальний процес орієнтований на розвиток критичного мислення, самостійності, творчості, а не лише на репродукцію інформації. Якщо навчання сприймається як беззмістовна рутина або примус, це може призвести до відчуття «академічного екзистенційного вакууму», де втрачається будь-яке зацікавлення. Натомість, інтеграція смисложиттєвих аспектів у навчальні дисципліни, обговорення ціннісних орієнтацій майбутньої професії, використання інтерактивних методів, таких як рольові ігри та проєктна діяльність, можуть значно поглибити розуміння сенсу навчання.

Взаємодія з викладачами також є критично важливою. Викладачі є не лише джерелом знань, а й значущими дорослими, які можуть бути рольовими моделями, менторами та фасилітаторами смислотворення. Зацікавленість викладача в особистості студента, здатність надихати, стимулювати до пошуку власних відповідей на складні питання та спонукати до рефлексії суттєво впливають на смислову сферу. Крім того, психологічна служба університету та її діяльність є надзвичайно цінною умовою для підтримки студентів. Наявність

та доступність кваліфікованої психологічної допомоги, тренінгів з особистісного зростання, семінарів із самопізнання та розвитку життєвих навичок, як ті, що успішно впроваджуються у провідних університетах України є критично важливою для підтримки студентів у їхньому смисложиттєвому пошуку та покращення їхнього психологічного благополуччя.

Важливу роль відіграють і соціальні взаємодії. Міжособистісні стосунки є центральним елементом формування сенсу життя. Підтримка з боку родини та друзів – емоційна, інструментальна, інформаційна – є потужним буфером проти стресу та невизначеності. Родина, що підтримує вибір студента, та друзі, з якими можна відкрито обговорювати свої проблеми та прагнення, значно сприяють відчуттю значущості власного життя.

Особливий, і, на жаль, трагічний вплив мають сучасні суспільні виклики. Нинішнє покоління студентів формується в умовах безпрецедентних потрясінь, що кардинально змінюють їхній смисловий простір. Цифрова революція та інформаційне суспільство з їхньою надмірною доступністю інформації, швидкістю комунікації, але й ризиками інформаційного перевантаження, поширення фейкових новин та постійного порівняння себе з ідеальними образами в соціальних мережах, можуть як розширювати горизонти пошуку сенсу, так і створювати відчуття розгубленості, поверхневості і це ускладнює формування довгострокових цілей та глибоких смислів [3].

Окрім зовнішніх соціально-психологічних умов, на ефективність пошуку сенсу життя суттєво впливають внутрішні, індивідуально-психологічні чинники особистості. Вони є внутрішніми передумовами для успішного смислотворення та допомагають молоді орієнтуватися у складному світі.

Однією з найважливіших умов ефективного пошуку сенсу є рефлексивність – здатність до самоаналізу, осмислення власного досвіду, переживань, думок та мотивів. Рефлексивна особистість здатна до усвідомлення себе як суб’єкта власного життя, до розуміння причин своїх вчинків та їхніх наслідків. Це дозволяє більш глибоко осмислювати цінності, цілі та знаходити власні, унікальні смисли, а не лише пасивно засвоювати їх ззовні. Розвинена рефлексія сприяє формуванню внутрішньої свободи та відповідальності за своє життя.

Ключовим чинником виступає життєстійкість (резильєнтність). Життєстійкість – це комплексна особистісна якість, що дозволяє зберігати активність, розвиватися та знаходити сенс навіть у найскладніших, стресових ситуаціях. Вона включає три взаємопов’язані компоненти: залученість (віра в те, що те, чим займаєшся, важливе та цікаве), контроль (переконання, що

можна вплинути на результати подій, навіть якщо не на самі події), та виклик (сприйняття змін та труднощів не як загроз, а як можливостей для зростання). Високий рівень життєстійкості дозволяє студентам конструктивно долати академічні та особистісні труднощі, перетворюючи їх на цінний досвід смислотворення.

У сучасному, швидкоплинному та мінливому світі здатність до адаптивності та психологічної гнучкості є критично важливими. Це не пасивне підлаштовування під обставини, а активна здатність змінювати свої стратегії, погляди, цілі відповідно до нових умов, зберігаючи при цьому внутрішню цілісність та усвідомлення себе. Гнучка особистість легше переосмислює втрачені смисли та знаходить нові, що є особливо актуальним в умовах кризових ситуацій та непередбачуваних змін [2] .

Сформовані та усвідомлені ціннісні орієнтації (наприклад, цінності саморозвитку, альтруїзму, сім'ї, професійної майстерності) є внутрішнім фундаментом для смислотворення. Вони слугують своєрідним «фільтром» для вибору життєвого шляху, цілей та способів їх досягнення, надаючи життю особистісну значущість та узгодженість. Нарешті, проактивність – здатність брати на себе відповідальність за свій вибір, формувати власне майбутнє та активно шукати і створювати сенси, замість того, щоб пасивно чекати їх появи, – є визначальною рисою особистості, яка успішно долає виклики та знаходить своє місце у світі.

Таким чином, пошук сенсу життя сучасною студентською молоддю є складним, багатофакторним процесом, де взаємодіють зовнішні соціально-психологічні умови (освітнє середовище, соціальні взаємодії, суспільні виклики) та внутрішні індивідуально-психологічні чинники (рефлексивність, життєстійкість, адаптивність, прагнення до самоактуалізації та проактивність). Розуміння цієї комплексної взаємодії є запорукою ефективного психологічного супроводу та підтримки молоді на шляху до осмисленого та повноцінного життя, що є особливо цінним у нинішніх умовах.

Список використаних джерел

1. Лактіонов О. В. *Психологія виховання особистості*. Київ: Кондор, 2009. 320 с.

2. Лисенко І. Г. Рефлексія у професійній діяльності психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 126–130.

3. Максименко С. Д. *Генетична психологія особистості*. Київ: Знання, 2005. 319 с.

Мельниченко Богдан В'ячеславович
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гуртовенко Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Проблема агресивності – одна із значущих проблем не тільки для сучасної психології й педагогіки, але й для суспільства в цілому. Сьогодення нашого суспільства характеризується серйозним дефіцитом позитивного впливу на підлітків. У результаті для багатьох підлітків характерна нерозвиненість моральних установ, споживча орієнтація, емоційна брутальність, агресивний спосіб самоствердження. Наявність надзвичайно високої концентрації агресії в суспільстві й відсутність однозначного й адекватного наукового визначення цього складного феномену роблять проблему агресивності в підлітковому віці однією з найбільш актуальних проблем сучасного світу, важливим теоретичним і практичним завданням [1, с. 112].

Особливості корекції агресивності підлітків полягають у комплексному підході, який включає створення позитивного сімейного та шкільного середовища, розвиток навичок контролю емоцій і конструктивного вирішення конфліктів, а також залучення спеціалістів, таких як дитячий психолог, для виявлення першопричин. Важливо навчити підлітка толерантності, поваги до інших та вміння прощати.

Агресивний поведінковий акт – результат взаємодії біологічних (генотип, метаболізм, церебротип), індивідуально-психологічних (темперамент, характер) і соціально-психологічних (комунікативні, лідерські якості) властивостей особистості [3].

Головними чинниками, що сприяють виникненню агресивних реакцій у підлітків, є: характеристики спрямованості та самосвідомості особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватні самооцінка й

рівень домагань), індивідуально-психологічні (емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування її наслідків) і соціально-психологічні (статус підлітка в колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, несприятливий емоційний мікроклімат у родині, характер і система виховання, вплив засобів масової інформації та комп'ютерних ігор тощо) передумови функціонування особистості, що можна об'єднати у відповідний симптомокомплекс особливостей підлітків, схильних доагресивних реакцій [2, с. 139–140].

Вибір стратегії психокорекційної роботи з агресивними дітьми й підлітками повинен відбуватися:

по-перше, ураховуючи принциповий взаємозв'язок внутрішньої (інтрапсихічної) та зовнішньої (психосоціальної) детермінації функціонування особистості;

по-друге, необхідно враховувати закономірності процесу трансформації поведінки, що передбачає стадії переосмислення, обмірковування своєї поведінки, підготовки до її змінення, реалізації та дотримання нового стилю поведінки;

по-третє, психотерапевтичні дії повинні бути спрямовані на зміни в пізнавальній сфері особистості підлітка через переконання, навіювання, пояснення й інтерпретацію мало усвідомлюваних переживань [2, с. 142].

Список використаних джерел

1. Мельнікова С. В., Каткова Т. А., Варіна Г. Б. Психологічні особливості прояву агресивної поведінки підлітків у процесі взаємодії з батьками. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки. Секція 2: педагогічна та вікова психологія.* №5 (2018). С. 111–116.

2. Мойсеєва О. Є. Агресія підлітків: причини виникнення та можливості психокорекції. *Психологічні проблеми роботи з делінквентами. Юридична психологія.* Вип. № 1. 2015. С. 139-148.

3. Хоменко Г. Агресивність підлітків : причини, профілактика, корекція. *Психолог*. 2009. № 35. С. 17–23.

Мельниченко Євгенія Олександрівна
здобувачка вищої освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна
Науковий керівник: Борисенко З.Т.

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ДИСКОМФОРТУ ЯК ЧИННИК ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ЖІНОК ПЕРІОДУ СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Сучасне суспільство характеризується інтенсивними соціокультурними трансформаціями, які зумовлюють переосмислення традиційних уявлень про гендерні ролі, ідентичності та соціальні очікування. Ці процеси безпосередньо впливають на структуру самосвідомості особистості, зокрема на її гендерну ідентичність, самоприйняття та відчуття психологічного благополуччя. В умовах зростання темпу життя, інформаційного перевантаження та підвищеного рівня стресу проблематика ментального здоров'я набуває особливої гостроти. Психологічне благополуччя при цьому розглядається як один із ключових індикаторів адаптованості та гармонійного функціонування особистості в соціумі.

Особливої актуальності дослідження взаємозв'язку між гендерною ідентичністю та психологічним благополуччям набуває у період середньої дорослості (35–45 років). Саме цей віковий етап характеризується підвищеною рефлексивністю, переоцінкою життєвих цінностей і досягнень, а також загостренням внутрішньо-особистісних і соціальних конфліктів. Соціальні очікування щодо ролей жінки та чоловіка у професійній, сімейній та особистісній сферах можуть спричиняти значний емоційний тиск і впливати на суб'єктивне відчуття благополуччя. Попри значний науковий інтерес до проблеми психологічного благополуччя, у наукових дослідженнях недостатньо уваги приділяється зв'язку між гендерною ідентичністю та внутрішнім комфортом особистості. Результати сучасних психологічних спостережень свідчать, що прихований або неусвідомлений гендерний дискомфорт може виступати одним із провідних чинників зниження рівня психологічного благополуччя, особливо серед жінок середнього віку. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення та емпіричного дослідження зазначеного феномена.

З метою емпіричного обґрунтування напрямів психокорекційної роботи було проведено дослідження, у якому взяли участь 47 жінок віком від 35 до 45

років. У ході дослідження застосовувався комплекс валідизованих психодіагностичних методик: Методика Gender Identify/Gender Dysphoria Questionnaire for Adolescents and Adults (адаптація Хоменко В.І.); Шкала позитивного ментального здоровья Positive Mental Health Scale (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко), спрямованих на виявлення взаємозв'язків між показниками гендерної ідентичності та психологічного благополуччя.

Отримані емпіричні результати засвідчили наявність низки значущих кореляційних залежностей, які дозволяють зробити два ключові узагальнення, що мають безпосереднє практичне значення для психокорекційної роботи з жінками зрілого віку. По-перше, підтверджено, що для жінок середнього дорослого віку відчуття гендерного комфорту є суттєвим предиктором загального ментального здоров'я. Виявлено сильний негативний кореляційний зв'язок між рівнем гендерної дисфорії (переживанням невідповідності власній гендерній ідентичності) та показником позитивного ментального здоров'я (rho = -0.557, p < 0.001). Це свідчить про те, що зі зростанням рівня гендерного дискомфорту знижується рівень психологічного благополуччя. Водночас зазначена залежність має виражений гендерно-специфічний характер: у чоловічій підвибірці аналогічного зв'язку не виявлено (p = 0.680). Відчуття невідповідності власній гендерній ідентичності може розглядатися як значущий фактор ризику, який потребує цілеспрямованого психокорекційного втручання.

По-друге, отримано результат, який вказує на наявність внутрішнього психологічного конфлікту. Зафіксовано статистично значущий негативний кореляційний зв'язок між рівнем вираженості стереотипно «маскулінних» рис особистості (за методикою С. Бем) та показниками психологічного благополуччя у жінок (rho = -0.329, p = 0.024). Таким чином, жінки, які демонструють більш високі показники за традиційно «чоловічими» характеристиками (зокрема, незалежністю, рішучістю, домінантністю), характеризуються нижчими показниками суб'єктивного психологічного благополуччя. Цей факт може вказувати на потенційне зіткнення між соціально очікуваними ролями та особистісними самоідентифікаційними тенденціями.

Отримані емпіричні результати дозволяють зробити два ключові узагальнення, що мають безпосереднє практичне значення для психокорекційної роботи з жінками зрілого віку. По-перше, встановлений сильний негативний кореляційний зв'язок між рівнем гендерної дисфорії та показниками психологічного благополуччя у жінок 35–45 років (rho = -0.557, p < 0.001) свідчить про те, що переживання гендерного дискомфорту є вагомим

предиктором зниження ментального здоров'я. Відчуття невідповідності власній гендерній ідентичності може розглядатися як значущий фактор ризику, який потребує цілеспрямованого психокорекційного втручання.

По-друге, виявлений парадоксальний зв'язок між рівнем вираженості маскулінних рис та зниженням психологічного благополуччя (rho = -0.329, p = 0.024) засвідчує наявність внутрішнього психологічного конфлікту. Ймовірно, у жінок зазначеної вікової групи цей конфлікт зумовлений або соціальним тиском і негативними стереотипами щодо проявів «чоловічих» рис у жінок, або невідповідністю таких рис власним уявленням про жіночність. Обидва чинники потенційно деструктивно впливають на суб'єктивне благополуччя та потребують корекції у межах психологічного консультування.

Виходячи з цього, доцільно виокремити кілька провідних напрямів психокорекційної роботи з жінками зрілого віку. Діагностичний фокус. Під час роботи з клієнтками 35–45 років, які звертаються зі скаргами на знижене психологічне благополуччя, підвищену тривожність чи професійне вигорання, психологу доцільно включати в діагностичний процес оцінку рівня гендерного комфорту та можливих внутрішніх конфліктів, пов'язаних із гендерною самопрезентацією. Важливо враховувати, що клієнтки рідко формулюють запит у термінах «гендерного дискомфорту»; зазвичай він маскується під загальні скарги («я виснажена», «не можу знайти спільну мову з оточенням», «постійно відчуваю тривогу»). Тому завдання фахівця – висунути й перевірити гіпотезу про наявність прихованого гендерного конфлікту, ставлячи уточнювальні запитання, наприклад, «Чи відчуваєте Ви суперечливі очікування до себе як жінки (матері, професіонала)?», «Як Ви почуваєтесь, коли проявляєте рішучість чи владність?», «Чи трапляється, що Ваші дії не збігаються з уявленням про те, якою «має бути» жінка?».

Гармонізація гендерної ідентичності. Психокорекційна робота має бути спрямована не на посилення або пригнічення певних особистісних рис, а на досягнення внутрішньої цілісності та автентичності. Ефективними можуть бути техніки, спрямовані на інтеграцію різних аспектів «Я-концепції» (зокрема, інтеграцію «маскулінних» і «фемінних» субособистостей). Застосування директивних рекомендацій на кшталт «будь рішучішою» чи «розвивай лідерські якості» може бути контрпродуктивним, оскільки не усуває глибинного конфлікту, а лише підсилює внутрішню напругу. Оптимальною метою є допомога клієнтці у визнанні суперечливих аспектів власної особистості («владний керівник» і «турботлива мати») та їх інтеграції в гармонійну систему. Прикладом ефективної техніки є гештальт-метод «два

стільці», який дозволяє клієнтці в безпечному просторі встановити діалог між різними частинами власного «Я», почути їх і досягти узгодженості.

Корекція внутрішнього конфлікту. Виявлений зв'язок між вираженістю маскулінних рис та зниженням психологічного благополуччя може бути наслідком дії внутрішніх когнітивних установок і соціальних стереотипів щодо «належної» жіночої поведінки. Ефективними у цьому випадку є методи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), спрямовані на реструктуризацію ірраціональних переконань. До типових когнітивних викривлень, які виявляються у таких клієнток, належать:

– чорно-біле мислення («я можу бути або хорошою матір'ю, або успішним керівником»);

– емоційне обґрунтування («якщо я проявляю рішучість, отже, я погана жінка»);

– жорсткі «повинна»-настанови («жінка має бути м'якою і поступливою»).

Завдання психолога – допомогти клієнтці ідентифікувати такі автоматичні думки, поставити їх під сумнів і сформулювати нові, більш гнучкі та адаптивні переконання (наприклад: «Моя рішучість є силою у професійній сфері, а турботливість – у сімейній; обидві риси є цінними і не суперечать одна одній»).

Переживання гендерного дискомфорту у жінок віком 35–45 років є статистично значущим предиктором зниження психологічного благополуччя. Це підтверджує необхідність включення оцінки рівня гендерного комфорту до комплексної психодіагностики.

Виявлений негативний зв'язок між вираженістю маскулінних рис і благополуччям свідчить про наявність внутрішнього гендерного конфлікту, який формується під впливом соціальних стереотипів та індивідуальних когнітивних установок.

Психокорекційна робота з жінками зрілого віку має бути спрямована на гармонізацію гендерної ідентичності, інтеграцію суперечливих аспектів «Я» та корекцію ірраціональних переконань щодо ролей і поведінкових сценаріїв жінки.

Запропонований підхід дозволяє підвищити рівень психологічного благополуччя шляхом формування автентичності, внутрішньої узгодженості та прийняття різних сторін власної особистості.

Список використаних джерел

1. Ткалич М. Г. Зміст та структура гендерної ідентичності особистості. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. 2011. Т. 1.Вип. 31. С. 113–118

2. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1974. Vol. 42, № 2. С. 155–162.

3. Ryff C.D., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. № 4. С.719–727.

Миронюк Яніна Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шулдик А.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юнацький вік є критичним етапом становлення особистості, у межах якого відбувається формування суб'єктності – здатності людини усвідомлено керувати власною діяльністю, приймати рішення, нести відповідальність за наслідки власних дій. Суб'єктність виступає інтегративною характеристикою психічного розвитку, що охоплює когнітивні, емоційно-вольові та ціннісно-смислові компоненти особистості.

У даний період відбувається переорієнтація з дитячої залежності на самостійність, що супроводжується пошуком ідентичності, визначенням життєвих цілей, формуванням світогляду. Психологічна суб'єктність юнака проявляється у прагненні до самопізнання, самоактуалізації та розбудови власної системи цінностей. Важливим чинником є розвиток рефлексії, що дозволяє усвідомлювати власні дії, мотиви й почуття, а також співвідносити їх із соціальними нормами.

За концепцією К. Абульханової-Славської, суб'єктність визначається здатністю особистості до свідомої саморегуляції життєдіяльності. У юнацькому віці цей процес набуває динамічності: відбувається інтеграція когнітивної

зрілості та емоційної стабільності, формується здатність до постановки довгострокових цілей і планування майбутнього. Водночас юнаки часто стикаються з внутрішніми суперечностями між бажаним і можливим, що проявляється у феномені «життєвої невизначеності».

Розвиток суб'єктності тісно пов'язаний із соціальним контекстом. Взаємини з ровесниками, батьками та педагогами впливають на становлення автономії та самоповаги. Конструктивна підтримка дорослих сприяє формуванню внутрішнього локусу контролю, почуття компетентності, що, у свою чергу, підсилює суб'єктну активність. Натомість авторитарний стиль виховання, емоційна дистанція або гіперопіка можуть гальмувати цей процес, зумовлюючи зовнішню мотивацію та залежність від оцінки інших.

З позицій сучасної психології розвитку, суб'єктність юнака формується в єдності трьох вимірів: когнітивного (усвідомлення власного «Я», рефлексія, самопізнання), емоційно-вольового (саморегуляція, здатність долати труднощі, розвиток відповідальності) та ціннісно-смислового (визначення життєвих орієнтирів, побудова власної системи цінностей). Формування кожного з цих компонентів відбувається в процесі діяльності – навчальної, творчої, професійної та комунікативної.

Особливу роль у розвитку суб'єктності відіграє професійне самовизначення. Воно виступає провідним видом діяльності юнацького віку, через який особистість конкретизує свої інтереси, здібності, цінності. У процесі вибору професійного шляху юнак усвідомлює власну відповідальність за майбутнє, вчиться самостійно приймати рішення, що сприяє формуванню зрілої «Я-концепції».

Сучасні дослідження (Л. Сохань, Т. Титаренко, С. Максименко, І. Бех) підкреслюють, що розвиток суб'єктності неможливий без внутрішнього діалогу особистості, спрямованого на пошук сенсу життя. Саме усвідомлення власної унікальності, автономності та здатності впливати на події створює основу для життєвої самореалізації.

Розвиток суб'єктності в юнацькому віці є ключовим психологічним процесом, який визначає становлення особистісної зрілості. Він базується на інтеграції пізнавальної активності, емоційної стабільності та ціннісно-смислового самовизначення. Психолого-педагогічна підтримка у цей період має бути спрямована на стимулювання рефлексії, формування автономії, розвиток відповідальності й створення умов для вільного вибору. Саме через це юнак переходить від позиції об'єкта виховних впливів до активного суб'єкта власного життя.

Список використаних джерел

1. Бурдукало М. М. Автономізація особистості як новоутворення юнацького віку. *Актуальні проблеми соціалогії, психології, педагогіки*. 2013. №18. С. 112–119.
2. Карпюк Ю. Взаємозв'язок ціннісно-орієнтаційної і мотиваційної сфер особистості. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2 (84). С.169–176.
3. Коширець, В. В. Суверенність психологічного простору молодої людини в контексті становлення її особистісної зрілості. *Психологічні перспективи*. 2016. 28. С. 151–163.

Михальченко Юлія Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук Б.А.

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Поняття стресостійкості та психологічної резильєнтності (пружності) є центральними в психології здоров'я, адаптації та позитивній психології.

Період юнацтва є часом інтенсивних трансформацій та динамічного розвитку особистісних структур, що неминуче супроводжується зіткненням із численними стресовими впливами. У контексті цього вікового етапу, наукова спільнота трактує стресостійкість як складну проблему, що охоплює питання психічної адаптивності, забезпечення емоційної стабільності та вміння ефективно регулювати власний афективний стан. Провідні дослідники одностайно підкреслюють, що психологічна стійкість як інтегральна властивість психіки є ключовим індикатором успішності особистості у виконанні необхідних функціональних завдань та діяльності в умовах різноманітних життєвих обставин.

Стресостійкість особистості, на думку Білової М.Е., є багатогранним феноменом, який охоплює компетенцію долати перешкоди, здатність до адекватного усвідомлення власних емоцій, емпатичне розуміння соціальних настроїв та демонстрацію психологічної витримки [1].

Стресостійкість може бути інтерпретована як інтегрована сукупність індивідуально-психологічних властивостей, які забезпечують суб'єкту

можливість витримувати значні когнітивні, вольові та афективні навантаження без настання істотної деструкції власної працездатності, якості соціальної взаємодії та фізичного стану здоров'я.

У межах досліджень психологічної стійкості психологи значну увагу приділяють аналізу чинників, що детермінують її рівень. До ключових концептів, які значною мірою впливають на становлення та розвиток стресостійкості, належать: самооцінка, показники особистісної та ситуативної тривожності, набір копінг-стратегій, локус контролю та загальний рівень саморегуляції. Фахівці стверджують, що під час зіткнення зі стресом, молода особа, керуючись своїм попереднім особистісним досвідом та доступними психологічними ресурсами, активує індивідуальні копінг-стратегії (тобто певні поведінкові тактики). Таким чином, ці стратегії функціонують як інструменти управління впливом стресових чинників, що стимулюють суб'єкта до формування адекватної реакції на потенційну загрозу. Теоретичні підходи дозволяють ідентифікувати три базові копінг-стратегії: «розв'язання проблеми», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення» [2].

В основі стратегії «розв'язання проблеми» лежить процес генерування широкого спектра альтернативних рішень, що прямо сприяє поліпшенню загальної соціальної адаптованості індивіда. Дослідники розглядають цей тип копінгу як складний когнітивно-поведінковий механізм, через який особа здійснює відбір найбільш ефективних методів для врегулювання різноманітних кризових та складних життєвих обставин. Стратегія «пошук соціальної підтримки» передбачає звернення до соціального оточення для навігації та врегулювання складних життєвих обставин. Вона виявляється у прагненні до комунікації з іншими індивідами з метою отримання необхідної допомоги різного характеру. Цей підхід забезпечує доступ до зовнішніх ресурсів соціальної підтримки, які можуть бути використані для нейтралізації стресових впливів через актуалізацію відповідних когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій. Застосовуючи цей копінг, індивід прагне підтвердити власну впевненість та правильність прийнятого рішення, активно шукаючи можливості поділитися труднощами з тими, хто має потенціал надати реальну допомогу або консультацію. Поведінкова стратегія «уникнення» сфокусована на відновленні внутрішньої емоційної рівноваги шляхом цілеспрямованого ухилення від будь-якої взаємодії з джерелом проблем. Цей підхід дозволяє суб'єкту тимчасово знизити рівень емоційної напруги та послабити вплив дистресу, сподіваючись, що зовнішні обставини зміняться без його безпосереднього втручання. Особа може свідомо відмовлятися від роздумів про

проблему, ігнорувати її існування, занурюватися у світ ілюзій (фантазій) або використовувати фармацевтичні засоби. В основі таких механізмів нерідко лежить інфантильна (незріла) оцінка реальності. Попри це, науковці наголошують, що домінуюче використання копінгу «уникнення» свідчить про переважання мотивації уникнення невдачі над прагненням до досягнення успіху, а також є індикатором можливих внутрішньоособистісних конфліктів.

Стресостійкість є не просто здатністю виживати, а активним чинником досягнення високого рівня психологічного благополуччя. Механізм цього зв'язку полягає демонстрації високої життєстійкості, розвиненому внутрішньому локус контролі та адаптивному копінгу, орієнтованому на вирішення проблем, що дозволяє студенту досягати цілей у житті, навіть попри зовнішні перешкоди [5].

Таким чином, стресостійкість є не просто інструментом захисту, а активним механізмом розвитку, що трансформує потенційну шкоду стресу в ресурс для побудови змістовного та задоволеного життя.

Список використаних джерел

1. Білова, М. Е. *Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій)*: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса. 2017. 20 с.

2. Кашлюк, Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології*. Київ. *2016*. С.170–186.

Міркун Ірина Сергіївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гуртовенко Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ САМОДОПОМОГИ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ

Самодопомога стала досить популярною в сучасному світі як особиста практика для зміцнення психічного здоров'я. В умовах постійного потоку інформації, високих вимог і високого тиску самодопомога стає основою для

підтримки емоційної стабільності та психічного здоров'я. Останнім часом увага до цього явища зросла не лише через усвідомлення важливості психологічної стійкості, а й через необхідність навчитися самостійно долати життєві труднощі, коли доступ до професійної допомоги обмежений.

Тому особисті практики стають тим важливим ресурсом, який дозволяє кожній людині отримати певний рівень підтримки, навчитися самозаспокоєнню і віднайти рівновагу [2].

Основним завданням кризової психології є надання підтримки особистості, яка опинилася в кризовому стані. Такі стани характеризуються підвищеною нервово-психічною напругою, що може призвести до виснаження. Основні ознаки кризових станів включають підвищену тривогу, депресію, безпорадність, апатію, смуток, злість, фізичне виснаження [1], низьку самооцінку та відчуття безнадійності.

Самодопомога важлива для психологічного добробуту кожної людини, чи має вона психічне захворювання, чи ні. Багато людей застосовують стратегії самодопомоги, щоб зарадити легким симптомам, такими як тривога або поганий настрій, пов'язаним із діагностованим психічним захворюванням [3]. Проте самодопомога також є шляхом поліпшення загального психологічного добробуту. Дії в рамках самодопомоги можуть бути малими та значними – головне, щоб ви й далі робили те, що для вас важливо. Немає досконалого виду самодопомоги, і це нормально та цілком зрозуміло, проте якщо турбота про себе стане вашою метою на все життя і ви намагатиметеся регулярно її практикувати, то відчуєте себе і функціонуватимете набагато ліпше. Самодопомога є важливим аспектом у житті кожної людини, адже вона не лише забезпечує психологічний добробут, а й підвищує якість життя. Якщо говорити простими словами, то самодопомога – це турбота про себе, яка включає якісний сон, фізичні вправи, майндфулнес, медитації, хобі, духовність тощо [4].

Психологічна допомога є комплексним і багатогранним процесом, орієнтованим на підтримку, корекцію та реабілітацію психічного стану клієнтів. Вона враховує індивідуальні потреби, сприяючи гармонізації особистісного розвитку та підвищенню психологічної стійкості. Особливе значення мають кризові ситуації, які, хоч і є стресовими, можуть стимулювати особистісний ріст за умови належної підтримки. Самодопомога виступає важливим компонентом психологічного добробуту, охоплюючи різноманітні стратегії регуляції емоцій, фізичної активності та соціальної взаємодії. Регулярна практика самодопомоги зміцнює стійкість до стресу та сприяє

загальному благополуччю, підкреслюючи важливість адаптації та саморегуляції в умовах життєвих викликів.

Список використаних джерел

1. Довгань Н. Ю. Фізичне виховання здобувачів вищої освіти засобами позааудиторної спортивно-масової роботи: монографія. Ірпінь, 2020. 238 с.

2. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2004. 140 с.

3. Кононенко О.І. Фактор самопрезентації перфекціонізму в структурі перфекціонізму особистості. *Психологічні науки*. 2017. № 3. С. 170–174.

4. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посіб. Київ: Либідь, 2001. 128 с

Міщенко Марина Сергіївна
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ

У сучасних умовах зростання психоемоційного навантаження, викликаного соціальними, економічними та воєнними потрясіннями, особливої значущості набувають альтернативні методи психологічної допомоги. Одним із таких напрямів є каністерапія – терапевтична взаємодія людини з собакою, яка сприяє зниженню рівня тривожності, покращенню емоційного стану, розвитку комунікативних навичок та підвищенню загального психічного благополуччя. Її ефективність особливо помітна у роботі з дітьми, людьми з інвалідністю, посттравматичними розладами та емоційним вигоранням.

Каністерапія активно вивчається у світовій та вітчизняній науковій спільноті. Зокрема, Борисова О. В. досліджувала вплив каністерапії на емоційний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, Ковальчук І. М. аналізувала її ефективність у роботі з військовослужбовцями, а Fine A. H., Serpell J. A. розглядали каністерапію як частину комплексної психотерапевтичної підтримки. Усі ці дослідження підтверджують позитивний

вплив терапевтичної взаємодії з тваринами на зниження рівня стресу, покращення настрою та формування довіри.

Каністерапія сприяє зниженню стресу та психологічній реабілітації завдяки впливу на гормональний баланс організму. Коли людина напружена, її мозок та нервова система перебувають в стані високої активності, що може призводити до небажання спілкуватись. У результаті, людина може замкнутися в собі та посилити негативний вплив на власне психічне здоров'я. Зменшення рівня стресу має безпосередній вплив на здатність сприймати та обробляти інформацію. Водночас покращення цієї здатності робить спілкування з фахівцем більш ефективним, що особливо важливо в контексті роботи над психологічною травмою [1].

Реабілітація із застосуванням каністерапії підходить для роботи із широким спектром запитів. Зокрема, вона показує свою ефективність у роботі із дітьми з особливими потребами, наприклад ДЦП чи іншими вадами опорно-рухового апарату, проблемами з мовленням, аутизмом, синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю та ін. Діти, які пережили фізичне та емоційне насилля, зазвичай, не йдуть на контакт із людьми, а от з собаками вони взаємодіють охочіше. Тому і для них каністерапія може виявитись корисною. Присутність собаки спонукає замкнуту в собі дитину «вийти» із занурення в себе та спрямувати увагу на зовнішній світ, взаємодіяти з собакою, а потім і з іншими оточуючими. До того ж, існує значна кількість вправ із собаками-терапевтами, які розвивають дрібну моторику, що корисно як для здорових діток, так і з нетиповим розвитком або травмами [3, с. 143].

Каністерапія є перспективною інноваційною технологією психокорекції, яка поєднує елементи емоційної підтримки, сенсорної стимуляції та соціальної взаємодії. Її інтеграція в систему психологічної допомоги дозволяє розширити спектр методів впливу на психоемоційний стан людини, підвищити ефективність реабілітаційних програм та сприяти формуванню стійкості до стресу. Подальше наукове обґрунтування та стандартизація каністерапевтичних практик є важливим кроком до її широкого впровадження в освітні, медичні та соціальні заклади.

Список використаних джерел

1. Прокопенко М. Каністерапія як дієвий метод психологічної реабілітації: для кого підходить та як це працює. 2024. URL: https://delo.ua/opinions/kanisterapiya-yak-dijevii-metod-psixologicnoyi-reabilitaciyi-dlya-kogo-pidxodit-ta-yak-ce-pracyuje-429272/

2. Романенко Є. О., Коляденко Н. В. Теоретичне обґрунтування зоотерапевтичних втручань щодо психоемоційного стану особистості. *Наукові перспективи.* 2021. №5 (11). С. 425–436.

3. Чамлай І. Каністерапія як інноваційний метод соціально-психологічної реабілітації. *Психологічний журнал*. 2024. №13. С. 131–139.

4. Ячнюк М., Зендик О., Гуліна Л., Ячнюк Є. Використання каністерапії у реабілітаційному лікуванні дітей. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2023. №12 (172). С. 198–201.

Могилястий Владислав Вікторович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Данилевич Л.А.

КОУЧИНГ З ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРІВ ЛОГІСТИЧНОІ ГАЛУЗІ ЯК ІНСТРУМЕТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕЦІЇ

Динамічний розвиток логістичної галузі, висока конкуренція, нестабільний ринок, особливо в умовах війни, передбачає підвищення особливої уваги до управління людським ресурсом. В сучасних організаційних умовах, що характеризуються, окрім високої динамічності, невизначеністю та зростаючими вимогами до міжособистісної взаємодії, емоційний інтелект постає як критичний фактор професійної результативності та управлінської ефективності. Якість логістичних процесів безпосередньо залежить від здатності менеджерів приймати оптимальні рішення, адаптуватися до змін та забезпечувати злагоджену командну взаємодію.

Одним з інструментів розвитку професійної компетентності та психоемоційної стійкості керівників є коучинг, зокрема коучинг з емоційного інтелекту (EI-коучинг). Визнання EI як ключового предиктора успіху зумовлює актуальність його цілеспрямованого розвитку в рамках освітніх програм, корпоративного навчання та системи підготовки керівних кадрів.

Дослідженнями останніх років доводять, що організації повинні надавати пріоритет розвитку емоційного інтелекту в програмах навчання лідерству,

створювати механізми побудови довіри та підтримувати узгодженість між основними цінностями лідерів та цілями організації для підвищення ефективності команди. Також є важливим сьогодні говорити і про вплив емоційного інтелекту, навчання/тренінгів на ефективність віртуального лідерства в умовах дистанційної роботи [2]. Вчені також вказують на кореляцію між параметрами емоційного інтелекту й мотиваційною структурою особистості у різних секторах, включаючи виробництво, логістику/транспорт наголошуючи, що розвиток емоційного інтелекту може впливати на внутрішню мотивацію та поведінку людини в організаційному контексті [3].

Попри широке визнання важливості емоційного інтелекту (EI), його систематичне опрацювання все ще не є повсюдно інтегрованим у програми формальної освіти та професійного розвитку. Вчені підкреслюють необхідність включення навчання з розвитку EI у програми підготовки лідерів для формування навичок саморегуляції та соціальної компетентності [4].

Сучасні дослідження свідчать про те, що коучинг із розвитку емоційного інтелекту стає вагомим інструментом підвищення ефективності менеджерів та персоналу в динамічних бізнес-середовищах. Зокрема сприяє розвитку навичок емоційного інтелекту, підвищує продуктивність, покращує взаємодією в командах та може бути кращим менеджментом змін та зниженням емоційного вигорання [8]

Практичні стратегії розвитку EI охоплюють техніки усвідомленості (mindfulness), активне слухання, навчання на основі зворотного зв’язку, що сприяє формуванню вищого рівня емоційної усвідомленості та вдосконаленню міжособистісної комунікації (Westover, 2024).

Варто підкреслити, що технічна компетентність, хоча й залишається важливою, має супроводжуватися розвитком емоційних навичок – зокрема емпатії, самоконтролю та уміння працювати в команді. Інвестиції організацій у коучинг з розвитку емоційного інтелекту забезпечують відчутне підвищення рівня мотивації персоналу та продуктивності праці [10]

Дослідження доводять ефективність систематичного розвитку EI через спеціалізовані навча́льні програми, що сприяють зміцненню емоційної стійкості працівників та формуванню конструктивної організаційної культури. Також, EI-коучинг, тобто структуроване навчання чи супровід (коучинг) для розвитку цих навичок, показує доказову ефективність у тренуваннях професіоналів: мета-аналіз показав значущий ефект після тренінгів емоційних компетентностей (SMD ≈ 0,44–0,46) незалежно від професійної групи [9].

Коучинг із ЕІ не лише розвиває окремі навички, але й має потенціал впливати на поведінкові моделі лідерського стилю, створювати сприятливе середовище для командної роботи, підвищувати адаптивність менеджерів в умовах невизначеності [9].

Високий рівень стресу, який супроводжує логістичний бізнес, зумовлений як часовими обмеженнями так і відповідальністю за ланцюги постачання, міжфункціональну комунікацію. Емоційний інтелект стає критичним фактором запобігання професійному вигоранню, підвищення якості комунікації та результативності роботи персоналу. ЕІ-коучинг сприяє розвитку саморефлексії, стрес-менеджменту та конструктивної взаємодії в команді.

Для менеджерів логістичної галузі, які працюють в умовах високої комунікаційної взаємодії, строкових викликів, міжфункціональної координації, контекст ЕІ-коучингу виглядає особливо релевантним: розвиток емоційної компетентності може сприяти кращому управлінню стресами, конфліктами, підвищити мотивацію команди й якість управлінських рішень.

ЕІ-коучинг розглядається як системний процес підтримки персоналу, спрямований на усвідомлення власних емоцій та їх впливу на рішення, формування навичок емоційної саморегуляції. ЕІ-коучинг також передбачає розвиток емпатії, соціальної чутливості та лідерського мислення на тлі підвищення відповідальності та автономності менеджера.

Даний підхід поєднує різні методи, які включають як методи психологічного консультування так і емоційно-когнітивний тренінг та наставництво.

Основні функції ЕІ-коучингу в логістиці можна виділити за напрямами: розвивальна, адаптаційна, мотиваційна, комунікативна, креативна. Так, креативна функція передбачає ініціювання пошуку нових управлінських рішень та оптимізаційних підходів. В той час як комунікативна має на меті покращення командної взаємодії, зниження рівня ймовірності конфліктів у команді. Розвиток навичок швидко реагувати на зміни, кризові ситуації та стресові фактори логістичних операцій є частиною адаптивного функціоналу, а розвивальна функція передбачає формування емоційної зрілості, професійної стійкості, навичок саморегуляції. Разом з цим мотиваційна функція коучингу це про підвищення внутрішньої мотивації та відповідальності за рішення. Результати впровадження ЕІ-коучингу для менеджерів логістики підвищення ефективності комунікації у міжфункціональних ланцюгах; зниження рівня емоційного виснаження та стресу; зростання продуктивності та якості управлінських рішень; покращення атмосфери співпраці в команді та

корпоративної культури; формування готовності до інновацій та швидких змін. Однак існують певні обмеження: дослідження показують високу гетерогенність методик, недостатню кількість контрольованих рандомізованих досліджень, а також мало досліджено специфічне застосування EI-коучингу в логістиці та ланцюгах постачання [9]. Тому практичного значення EI-коучингу для менеджерів логістичної сфери підприємства як інструменту психокорекції та оптимізації управлінських рішень є абсолютно очевидними.

Таким чином, впровадження EI-коучингу серед менеджерів логістики має перспективу стати ефективною складовою стратегій розвитку персоналу, але вимагає адаптації до специфіки галузі (логістика, постачання), системного підходу та подальших дослідницьких зусиль для підтвердження ефективності в саме цьому контексті.

У відповідності до вищезазначеного можна зробити висновок, що EI-коучинг є дієвим інструментом розвитку управлінського потенціалу та психоемоційної стійкості менеджерів логістичної галузі. Він забезпечує **психокорекційний ефект**, сприяє підвищенню ефективності управління персоналом та адаптації до викликів сучасної економічної системи. Використання EI-коучингу дозволяє формувати емоційно компетентних лідерів, здатних забезпечувати стійкий розвиток підприємства в умовах високої конкуренції та невизначеності.

Список використаних джерел

1. Карпенко Є., Савко Н., Лялюк Ю., Колісник Р. Емоційний інтелект в організації структури мотивації особистості. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 11. С. 57–76. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-4.

2. Leading from a Distance How Emotional Intelligence Trust Training and Core Beliefs Drive Virtual_Leadership_Effectiveness. *Journal of Logistics, Informatics and Service Science*, Vol. 12(2) 2025. URL : https://www.researchgate.net/publication/391708193

3. The Positive Influence of Emotionally Intelligent Supply Chain Managers (2025) October 2020 Journal of Business Logistics 41(4). C.337-355.

4. Emotional Intelligence: Practices to Manage and Develop It (I.C. Igbokwe, P.N. Egboka та ін.) . 2023. DOI https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(4).05

5. Emotional Intelligence: Practices to Manage and Develop It (E.J.T.A.S. Journal, 2023)

6. The Importance of Emotional Intelligence for Effective 21st-Century Leadership (2024).

7. Emotional Intelligence Training Among the Healthcare Workforce: A Meta-Analysis (2024)

8. Janki Patel, Soumya Alancheri. Emotional Intelligence & Leadership in Workplace: *A Review of Interconnections*. (2025). URL : https://www.researchgate.net/publication/393228285

9. Miriam Mehleer, Elisabeth Balint, Maria Gralla, Tim Pobnecker, Michael Gast, Michael Holzer, Markus Kosters and Harald Gundel. *Training emotional competemcies at the workplace: a systematic review and metaanalysis*. *BMC Psychology*. 12. (04 December 2024). URL: https://bmcpsychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-024-02198-3?utm_source=chatgpt.com

10. Emotional Intelligence, Leadership, and Work Teams: A Hybrid Literature Review Isabel Coronado-Maldonado a, María-Dolores Benítez-Márquez (2023) URL : https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10543214/?utm_source=chatgpt.com

Моляко Валентин Олексійович,
дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ГРУПОВОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ

Колективна діяльність, колективна праця – одна з найважливіших форм нашого суспільного буття, яка представляє великий інтерес для всебічного наукового вивчення. Психологія відіграє дуже важливу роль у цьому дослідженні. Це, зокрема, проблема управління командою, проблема лідерства в колективах, проблема групової діяльності (групове вирішення різних завдань), проблема психологічного клімату в колективах, проблема колективної творчості. В рамках даної роботи ми розглянемо окремі питання цих проблем.

Групова діяльність, групове розв'язання проблем, має свою специфіку і не може бути зведена до сукупності індивідуальних видів діяльності та рішень. Таким чином, індивідуальне вирішення проблем і індивідуальна творчість в певній сфері вимагають від суб'єкта певного роду універсальних якостей –

людина все робить сама: отримує завдання, розробляє план його виконання і, нарешті, реалізовує його, виконуючи всі необхідні для цього дії.

У груповій діяльності відбувається розподіл ролей у вирішенні проблеми, розподіл матеріалу для розвитку, причому кожен член групи виконує лише певну частину роботи. Це можна проілюструвати, скажімо, наступним прикладом. Винахідник, знайшовши принцип, ідею винаходу, може втілити його в життя сам: скласти схему пристрою, продумати і намалювати його креслення, виготовити прототип виробу. Це буде індивідуальна діяльність з реалізації ідеї винаходу. Однак, якщо ця ідея передається на розробку групі конструкторів на чолі з провідним конструктором, то робота може бути відповідним чином перерозподілена (наприклад, провідний конструктор виконує загальний вигляд пристрою, кілька інженерів розробляють окремі блоки пристрою, а кілька техніків і креслярів виконують деталізацію і т.д.) і завдання на проектування виконується колективно.

Нас цікавить, в чому саме полягає специфіка цього колективного рішення, так як в спільному вирішенні проблеми, як відомо, фактор комунікації, спілкування між членами групи, також грає дуже важливу роль. Цей фактор вносить свої корективи в процес вирішення проблеми, по-своєму деформує його; процес вирішення однієї і тієї ж проблеми однією людиною і групою буде відрізнятися, іноді дуже сильно, про що буде сказано нижче.

У природних умовах вивчено три типи груп: стаціонарні (їх склад змінюється в залежності від виконуваних завдань не більше ніж на 10-15%), напівстаціонарні (їх склад змінюється не більше ніж на 50%), тимчасові (утворюються в залежності від виконуваного завдання з різних осіб, які можуть не мати досвіду спільної діяльності).

Розглянемо наступні питання, пов’язані з аналізованою проблемою: розмір групи і складність розв’язуваної проблеми, функціональні ролі в групі конструкторів, лідерство в групах, психологічний клімат в групі, творчість і лідерство групи. Психологічні дослідження показали, що кількісний склад груп безпосередньо пов’язаний з успішністю вирішення завдань.

Звичайно, питання про кількість людей в групі для вирішення кожної конкретної задачі не є однозначним, так як вона залежить не тільки від складу групи, але і від розв’язуваної задачі: нікому не спаде на думку доручити групі з десяти чоловік вирішення завдання розрахунку зубчастого зачеплення на двох валах, а, з іншого боку, ця ж група не зможе розробити повноцінний проект. Скажімо, новий завод.

Ми провели досить простий експеримент, який складався з декількох етапів. На першому етапі були поставлені одні й ті ж завдання по проектуванню кінематичних систем, які повинні були вирішувати групи випробовуваних: групи включали 2, 3, 4 і так далі до 15 осіб. Нас цікавило питання, скільки часу знадобиться кожній з груп, щоб вирішити свою проблему. При цьому задачі були розділені на три серії за складністю: перша серія включала в себе відносно прості завдання, друга – середньої складності, а третя – дуже складні.

Результати виявилися наступними. Для простих завдань найкращий час був у середньому в групі з двох осіб, і цей час збільшувався в міру зростання групи, так що група з 15 осіб розв'язувала задачі з найгіршими балами. При вирішенні завдань середньої складності показник часу залишався приблизно однаковим у всіх групах від 2 до 8 осіб, а потім поступово збільшувався. При вирішенні найскладніших завдань найкращі показники в групах по 4-8 чоловік, а найгірші знову в групах по 12-15 чоловік і в групах по 2-3 людини.

Великі відмінності між групами спостерігаються при прийнятті різних рішень з конкретних питань. Як правило, ці рішення приймаються швидше, а обговорення більш зосереджене в стаціонарних групах; у тимчасових групах висловлення думок і їх обговорення часто перетворюється в суперечку, в результаті чого група зіткнеться з повним або частковим провалом через те, що гіпотеза була заснована не на найкращій позиції, на якій зміг наполягти найенергійніший представник групи. Особливо великі труднощі у функціонуванні тимчасових груп спостерігаються при вирішенні першого завдання, коли відбувається розподіл ролей. Існувало два типи експериментальних груп: групи, якими керував і контролював експериментатор або його помічник, і групи, залишені самі собі (за ними тільки спостерігали). Некеровані групи (особливо серед школярів) в більшості випадків мали найгірші показники за всіма параметрами рішення.

На підставі проведених досліджень, а також робіт ряду інших авторів можна зробити висновок, що в нормальних виробничих умовах найбільш успішно функціонують групи, що складаються з 5-8 чоловік, до того ж люди мають досвід спільної діяльності. Однак кількісний склад групи залежить від складності розв'язуваної задачі.

Кожна виробнича група створюється для вирішення певного роду завдань або завдання. Як, наприклад, у футболі гравці на полі діляться на воротарів, захисників, півзахисників, нападників і всі вони виконують певні функції, тому в кожній групі, на яку покладено певне завдання, робочі ролі повинні бути розподілені. Наприклад, групі конструкторів доручено розробити проект

складної коробки передач. Якщо група складається, скажімо, з 6 осіб, то роботу можна розподілити наступним чином: провідний конструктор розробляє загальну схему і загальний вигляд редуктора, один інженер виконує основні розрахунки, інший розробляє робочі креслення основних блоків редуктора, два майстра розробляють окремі елементи цих блоків, а кресляр виконує деталізацію. Розподіл може, звичайно, дещо відрізнятися, в залежності від складності редуктора, від виробничих якостей всіх робітників, від часу, відведеного на рішення, від кількісного складу групи і т.д.

Крім формального статусу – посади, наявності певної освіти, диплома, в реальних умовах завжди проявляються неформальні якості кожного співробітника (свідомість, якості розуму і емоційність, дисциплінованість і багато іншого). Тому в реальних колективах завжди можна спостерігати досить складну картину переплетення цих якостей кожного його члена, що в кінцевому підсумку визначає успішне робоче існування колективу, його психологічний клімат, в зв'язку з цим врахування цих факторів вкрай важливе.

Робочі ролі в групі можуть розподілятися трьома способами: формальним розподілом вищим керівництвом, стихійно – в процесі роботи і цілеспрямовано, вивчаючи реальні можливості кожного суб'єкта. На практиці ми зазвичай маємо своєрідне поєднання всіх цих способів – спочатку група формується формально, потім, у міру роботи і знайомства, відбувається її реорганізація. Наукове цілеспрямоване формування груп поки зустрічається дуже рідко, так як це сфера діяльності психологів, а їх у виробництві дуже мало.

При вмілому керівництві групою необхідно врахувати всі її сильні і слабкі сторони в створенні ідеї проекту. Наприклад, в деяких групах має сенс спочатку надати виконавцям повну свободу в розробці проекту конструкції; в інших групах, які вимагають якогось початкового поштовху, «інтелектуальної розминки», має сенс запропонувати певне рішення; у деяких випадках керівнику доведеться самому розробляти основу проекту і лише деякі його елементи можна «доручити» іншим співробітникам. Зрозуміло, що все це пов'язано зі специфічними можливостями виконавців, з їх синтетичними здібностями, з їх творчим потенціалом, з психологічним кліматом в групі і розподілом робочих і неформальних ролей, про які ми говорили вище. Мистецтво групового лідерства полягає, перш за все, в керівництві, управлінні реальними ролями, розподілі роботи, запобіганні конфліктів, які часто виникають на початкових етапах вирішення конкретної проблеми.

Список використаних джерел

1. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с.. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742710

Мороз Людмила Іванівна,
доктор психол. наук, професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Сафін Олександр Джамільович,
доктор психол. наук, професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Тептюк Юлія Олександрівна,
кандидат психол. наук,старший викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ І СТРАХІВ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Підвищена тривожність – дуже гостра та актуальна проблема сучасної молоді, яка вимагає уваги. Особливо актуальною вона видається стосовно суб’єктів навчальної діяльності, яка характеризується емоційною та інтелектуальною напруженістю. У юнацькому віці спостерігається нестійкість емоційно-особистісної сфери, а навчальне навантаження часто провокує високий рівень тривожності у студентів. Таким чином, виникає потреба у пошуку адаптивного методу, який допоміг би знизити тривожність студентів ЗВО і скорегувати їхні страхи. Тривожність студентів зароджується в процесі взаємодії особистості з освітнім середовищем. Вона являє собою особливий вид тривожності, характерний для ситуацій, пов’язаних з участю у найрізноманітніших аспектах студентського життя [1; 2; 4; 6; 7].

У першокурсників висока тривога може бути пов’язана із процесом адаптації до умов навчання у ЗВО, а також особливостями проживання у місті та умовах гуртожитку, переживанням розлуки із близькими родичами, атестацією у майбутню першу сесію. Успішність навчання та емоційне благополуччя студентів багато у чому залежать від їхньої соціальної активності. Навчання тісно пов’язане із соціальною взаємодією. Таке явище, як соціальна тривожність, здатне спричинити серйозний негативний вплив на процес соціальної та емоційної адаптації та якість життя студентів.

Дуже важливим аспектом у розгляді терміна «тривожність» є безпосередній взаємозв’язок тривожності зі страхом. І страх, і тривожність можуть викликати схожі фізичні симптоми, наприклад, прискорене серцебиття, підвищене потовиділення. Обидва стани виконують і захисну функцію, допомагаючи людині реагувати на потенційні загрози. Страх спонукає уникати небезпеки, а тривожність мотивує до застереження. Таким чином, коли людина коригує страхи, у неї знижується рівень тривожності. Страхи і тривожні стани усе частіше стають проблемою, що перешкоджає нормальному життю людини, позбавляючи її можливості повноцінно функціонувати, реалізовуватися і насолоджуватися життям, особливо під час війни. Традиційні методи лікування, безумовно, є ефективними, але часом займають багато часу як у пацієнта, так і у лікаря-психотерапевта.

В останні роки використання технологій віртуальної реальності стало дуже популярним у психології для корекції страхів і тривожності [5]. Велика кількість досліджень довела, що використання VR-технологій дозволяє коригувати страхи перед різними об’єктами і ситуаціями, соціофобію, ПТСР, загальний тривожний розлад, який характеризується безпричинним хвилюванням в усіх ситуаціях і сферах життєдіяльності. Особливу популярність у цьому напрямку отримала віртуально-реальна експозиційна терапія, яка проводиться як з юнаками, так і з більш старшими людьми. Сутність терапії полягає у тому, що людина занурюється у віртуальну реальність і контактує з об’єктами або явищами, що її лякають, перебуваючи при цьому у повній безпеці. У момент страху людина намагається контролювати власні емоції, вчиться керувати власною поведінкою, використовуючи для цього вправи для релаксації та інші методи. Пацієнти перебувають у віртуальному середовищі під впливом негативних стимулів доти, доки вони не зможуть впоратися із тривогою. Дослідження продемонструвало ефективність використання віртуальної реальності для

зниження рівня тривожності. Причому зменшуються як особистісна, так і ситуативна тривожність, а також загальний рівень тривоги.

Таким чином, важлива особливість застосування VR-технологій у лікуванні тривожних розладів і фобій полягає у тому, що фахівці можуть підібрати індивідуальні програми для кожного пацієнта, з врахуванням його індивідуально-психологічних особливостей. Віртуальні технології дозволяють ефективно і результативно працювати зі страхами перед різними об'єктами і ситуаціями, загальним тривожним розладом за допомогою систематичної десенсибілізації. Використання віртуальних технологій є дієвим методом для корекції страхів і тривожності студентів ЗВО, оскільки поєднує у собі безпеку, контроль, високу залученість і доведену ефективність.

Вплив із застосуванням технологій віртуальної реальності здійснювався за допомогою шолома віртуальної реальності Oculus-64 VR. Кожному учаснику тренінгу індивідуально підбирався страшний сюжет з врахуванням його індивідуально-психологічних особливостей. Перше занурення у віртуальний простір було ознайомчим, для оцінки сили страху, і тривало протягом 5-15 сек. Далі студенти навчалися техніці якорів і, використовуючи цей метод, повторно занурювалися у віртуальний простір, отримавши завдання (наприклад, пройтися по дошці над хмарочосом, обійти кімнату в темряві і т. п.). Третє занурення у VR-простір було заключним і здійснювалося після того, як випробовувані навчилися прийомам саморегуляції, які згодом допомагали їм впоратися зі страшним сюжетом. Після останнього занурення у VR-простір здійснювався контрольний вимір рівня тривожності. Проведення анкетування зі студентами дозволило зробити висновок про те, що студентам ЗВО більше властиві страхи перед тваринами. З віком їхні страхи зміщуються у бік більш конкретних та індивідуальних фобій, таких як страх перед тваринами (наприклад, зоофобія, герпетофобія та ін.). Використання Т-критерію Вілкоксона застосовувалося для оцінки ефективності тренінгу і показало, що існують достовірні відмінності за усіма показниками «Шкала тривоги Бека», «Ситуативна тривожність», «Особистісна тривожність», «Шкала тривожності студента» в експериментальній групі студентів ЗВО. Також було оцінено, чи є достовірні відмінності у показниках між двома вимірами у контрольній групі, з якою не проводився тренінг. Результати аналізу демонструють, що за усіма показниками, а саме: «Шкала тривоги Бека», «Ситуативна тривожність», «Особистісна тривожність», «Шкала тривожності студента» – відсутні достовірні відмінності, тобто результати опитувань не відрізняються між вимірами на констатувальному та контрольному етапах. Результати

дослідження свідчать, що корекція страхів у віртуальному просторі сприяє зниженню рівня тривожності. Тренінг із використанням технологій віртуальної реальності був ефективним і результативним для випробовуваних [3].

Метод експозиції у форматі контакту із фобічним об'єктом у віртуальному середовищі, якого клієнт уникає у житті, ефективно коригує цей стан. Такі страхи, як страх висоти (акрофобія), авіафобія, успішно долаються цим методом. Використання технологій віртуальної реальності має велику результативність та ефективність при зниженні рівня стресу і корекції ситуативної втоми студентів. Підвищена тривожність студентів ЗВО – дуже поширена проблема, яка зароджується в процесі взаємодії особистості з освітнім середовищем. Вона являє собою особливий вид тривожності, характерний для ситуацій, пов'язаних з участю студента у найрізноманітніших аспектах студентського життя. Завдяки використанню технологій віртуальної реальності з'являється можливість ефективно працювати зі страхами і тривожністю студентів різного віку. Занурення у віртуальне середовище і безпосередній контакт із лякаючим сюжетом є безпечним методом корекції страху і тривожності, проте ці умови є максимально реалістичними і допомагають студенту контролювати власні емоції, вчитися керувати власною поведінкою, використовуючи для цього прийоми саморегуляції, що згодом сприяє зниженню загальної, ситуативної та навчальної тривожності.

Список використаних джерел

1. Єзерницький Л.Й., Ренке С.О. Соціально–психологічна характеристика студентства періоду пізньої юності. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 10. С. 215-225.

2. Жиденко Д.П., Куліш О.В. Психологічні особливості студентів українських і зарубіжних навчальних закладів. *International scientific e-journal ΛΌГОΣ. ONLINE*. (November, 2020). №15 URL: https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.15.21.html

3. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України: дис. д-ра психол. н. Київський національний університет внутрішніх справ. К., 2008. 375 с.

4. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі: Л.М. Яворовська, Р.Ф. Камишнікова, О.Є. Поліванова, С.Г. Яновська, С.М. Куделко]. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

5. Сафін О., Мась Н. Корекція негативних психічних станів курсантів за допомогою технологій віртуальної реальності. *Вісник Київського національного*

університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 2024. 2(58), С. 50–54. URL: https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.58.50-54

6. Тарасова Т.В. Психологічні особливості студентства. Методичний посібник для магістрантів. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2004. 50 с.

7. Tianqi, J. A study of the causes and effects of anxiety among students in higher education. *Journal of education, humanities and social sciences*. 2024. №45, Pp.34-37.

Морозова Наталія Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Радзівіл К.П.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Підлітковий вік характеризується значними психічними змінами та підвищеною вразливістю до зовнішніх впливів. Коли ці внутрішні особистісні трансформації відбуваються в екстремальних умовах війни, вони обтяжуються низкою психотравматичних негативних факторів. На противагу підходу, що зосереджувався на травмі, сучасна концепція резилієнсу є основою для сучасних підходів та методів психокорекції. Вона акцентує увагу на внутрішньому потенціалі та зовнішніх ресурсах, підкреслюючи індивідуальну здатність до ефективного психологічного відновлення та подолання кризових станів. Цей підхід підкреслює індивідуальну здатність до активізації психічних резервів та ефективного психологічного відновлення навіть у найскладніших обставинах. Згідно з ВООЗ, підлітковий вік є часом бурхливого фізичного та психічного зростання. Це період, сповнений значного потенціалу, але який також несе суттєві небезпеки, оскільки зовнішнє середовище має надзвичайно сильний вплив на формування особистості [9].

Концепція резилієнсу надає необхідну структурну рамку для аналізу проблеми розвитку життєстійкості підлітків, які зазнали впливу військових дій. Цей підхід дозволяє чітко диференціювати та каталогізувати як внутрішні

(особистісні), так і зовнішні (середовищні) ресурси, що сприяють адаптації в екстремальних умовах [1].

До внутрішніх ресурсів розвитку життєстійкості особистості вітчизняні та зарубіжні науковці традиційно відносять адекватну Я-концепцію, позитивну самооцінку, низький нейротизм, емпатійний потенціал, афіліативну тенденцію (здатність до міжособистісних зв'язків) та когнітивні здібності: високий інтелект, креативність, розумову гнучкість [2]. Низький рівень резилієнтності у підлітків асоціюється з тенденцією до накопичення емоційного напруження, що призводить до дисфункціональної поведінки. Така поведінка не лише не вирішує проблему, але й підсилює відчуття стресу, створюючи ефект замкненого кола, що дестабілізує подальші дії. В результаті суб'єкт втрачає контроль як над ситуацією, так і над собою, переживаючи відчуття тотальної некомпетентності. В умовах надсильних стресорів, які перевищують індивідуальну здатність до подолання, це переростає у вивчену безпорадність (за термінологією К. Пітерсона та М. Е. П. Селігмана), що є критичним ступенем капітуляції перед труднощами [6].

Розуміння того, що низький резилієнс призводить до вивченої безпорадності – критичного ступеня капітуляції перед труднощами – формує теоретичні основи для психокорекційних втручань. Такі програми повинні бути спрямовані на зворотній розвиток цього стану через відновлення відчуття контролю та самокомпетентності.

Здатність дітей та підлітків до резилієнсу в умовах війни проявляється по-різному. Дослідження, проведені, зокрема, Т. Бетанкур і К. Хан, демонструють, що наявність певних внутрішніх ресурсів (таких як самосвідомість, емпатія, емоційний контроль, віра і надія) може запобігати розвитку симптомів психологічної травми навіть після прямого впливу на психіку наслідків збройної агресії. Крім того, значний зовнішній ресурс у психологічному відновленні від травми в багатьох суспільствах відіграє релігія, допомагаючи індивіду осмислити та інтегрувати пережитий досвід. Отже, формування життєстійкості підлітка в умовах війни залежить від комплексної взаємодії як особистісних чинників, так і доступних зовнішніх ресурсів та особливостей конкретного соціокультурного контексту [4].

Для підвищення життєстійкості підлітків, розвитку їхніх психічних функцій та життєвих навичок необхідне сприятливе соціальне середовище, яке дає змогу ефективно долати зовнішній тиск. Згідно з дослідженнями Т. Бетанкура, К. Хана, Б. Калксма-Ван Літ, В. А. Тола та М. Весселса, захисні механізми відіграють ключову роль у зменшенні негативних наслідків чинників

ризику, особливо в умовах кризи. Коли вплив цих захисних механізмів є достатнім або переважає ризики, людина зберігає високу стійкість. У таких випадках діти покладаються на свої ресурси, соціальну підтримку та кмітливість, і часто самі стають джерелом допомоги для оточуючих [4; 5; 7; 8].

За результатами аналізу 53 наукових праць, проведеного В. А. Толом та співавторами, щодо формування життєстійкості серед дітей та підлітків, що пережили збройні конфлікти, було встановлено: соціо-екологічне середовище відіграє провідну, якщо не критичну, роль у забезпеченні їхньої стійкості. Отже, саме цей фактор має бути центральним елементом у створенні ефективних програм психосоціальної допомоги [7]. Критична роль соціо-екологічного середовища як провідного захисного чинника, підтверджена системними дослідженнями, робить соціальну підтримку та якість стосунків «батьки-дитина» центральною мішенню для психопрофілактики та комплексних психокорекційних програм.

Аналіз соціально-психологічних предикторів розвитку життєстійкості (резилієнсу) підлітків в умовах повномасштабної війни підтверджує, що сучасний підхід фокусується не лише на травмі, а й на активізації внутрішнього потенціалу та зовнішніх ресурсів особистості. Підлітковий вік, що є критичним періодом для формування психіки, стає надзвичайно вразливим в екстремальних умовах збройного конфлікту. Ефективна життєстійкість залежить від комплексної взаємодії чинників, які можна диференціювати на:

1. Внутрішні ресурси: особистісні характеристики (адекватна Я-концепція, емпатія, емоційний контроль, самосвідомість, віра/надія) та когнітивні здібності (високий інтелект, креативність), які запобігають накопиченню емоційного напруження та розвитку вивченої безпорадності.

2. Зовнішні соціо-екологічні ресурси: сприятливе соціальне середовище та якість взаємин «батьки-дитина», які, за висновками С. Мадді та досліджень В. А. Тола з колегами, відіграють провідну, якщо не критичну, роль у формуванні стійкості, посилюючи дію захисних чинників.

Таким чином, ефективна психокорекція і психопрофілактика життєстійкості підлітків в умовах війни вимагає комплексних програм, що базуються на соціо-екологічній моделі. Ці програми мають одночасно працювати над зміцненням внутрішніх ресурсів (самосвідомість, емоційний контроль) і критично посилювати зовнішні чинники (якість стосунків, соціальну підтримку), що є основою для подолання кризових станів та формування стійкого психологічного супроводу особистості.

Список використаних джерел

1. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навчально-методичний посібник. Київ: НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.

2. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: автореферат автореф. д. психол. наук. Київ, 2009. 32 с.

3. Betancourt T. The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience. *International Review of Psychiatry*. 2008. Vol. 20 (3). P. 317–328.

4. Betancourt T. The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict:Protective Processes and Pathways to Resilience. *International Review of Psychiatry.* 2008. Vol. 20 (3). P. 317–328.

5. Kalksma-Van Lith B. Psychosocial Interventions for Children in WarAffected Areas: the State of the Art [Electronic resource]. *Intervention.* 2007. Vol. 5 (1). P. 3–17. URL: https://www1.essex.ac.uk/armedcon/story_id/ thestateofart.pdf. (дата звернення 22.10.2025).

6. Peterson C. Learned Helplessness: a theory for the age of personalcontrol [Electronic resource]. N. Y., 1984. 243 p.

7. Tol W. A. Annual Research Review: Resilience and Mental Health in Children and Adolescents living in Areas of Armed Conflict – a Systematic Review of Findings in Low- and Middle-Income Countries [Electronic resource]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2013. Vol. 54 (4). P. 445–460. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12053. (дата звернення 22.10.2025).

8. Wessells M. Strengths-based community action as a source of resilience for children affected by armed conflict. *Global Mental Health*. 2016. Vol. 3. P. 1–5.

9. World Health Organization. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health (дата звернення 22.10.2025).

Мяснікова Аліна Валеріївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Ольховецький С.М.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ І ПРИЧИН АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ

Агресія часто постає основним джерелом труднощів у взаємовідносинах між людьми, приносить їм біль і нерозуміння. Для того, щоб з'ясувати ефективність арт-терапії як засобу подолання дитячої агресії, слід, перш за все, розмежувати поняття «агресія», «агресивність» та «агресивна поведінка», а також визначити природу агресії, причини її появи у молодших школярів.

До основних ознак агресивності прийнято відносити [5]:

- прагнення відмовлятись і заперечувати, впертість;
- дратівливість і забіякуватість;
- напади гніву, вибухи обурення й злості;
- наполягання на своєму, владність;
- завищена самооцінка;
- самовпевненість;
- невміння зрозуміти інтереси іншої людини, егоцентризм;
- намагання принизити, образити.

За результатами досліджень вказаного науковця, більшості дітей з агресивними поведінковими проявами властиві такі риси:

- недорозвиток комунікативної мовленнєвої функції;
- незадоволеність потреби у визнанні їх ровесниками й дорослими;
- невміння адекватно виражати власні негативні емоції;
- невміння взаємодіяти конструктивно у конфліктних ситуаціях з ровесниками та дорослими тощо.

Як зазначає О. Б. Бовть, основними чинниками, пов'язаними із проявами агресії у молодших школярів, є:

- індивідуальні та вікові особливості молодших школярів;
- умови сімейного виховання;
- система й характер виховання, які сприяють перетворенню агресивної поведінки у звичний засіб досягнення дитиною власних потреб;
- взаємодія з ровесниками;

- моральні поведінкові норми, задані певними соціальними умовами;
- моделі агресивної поведінки, трансльовані у ЗМІ;
- політичне та соціально-економічне становище сучасного суспільства;
- фізичні умови середовища, яке оточує молодшого школяра (наприклад, неможливість лишитися насамоті та висока концентрація людей у великому місті);
- послаблене здоров'я, соматичне неблагополуччя, психічні захворювання;

Н. М. Білоусова зауважує, що на закріплення агресивної поведінкової моделі дитини об'єктивно можуть впливати особливості спілкування в сім'ї, порушення психічного розвитку, а також безконтрольний перегляд телебачення, перевантаження дитячої психіки агресивними комп'ютерними іграми. Зазначимо, що негативний приклад ЗМІ на сьогодні дійсно стає одним із чинників, що значною мірою формують характер та поведінку дитини. Так, за даними «Центру цифрових технологій майбутнього», 25% дорослих стурбовані тим, що їхні діти проводять в мережі Інтернет занадто багато часу, 63% батьків схвильовані через спілкування їхніх дітей у віртуальних товариствах, а 76% батьків не знають, які конкретно сайти відвідують їхні діти. Як наслідок, негативний вплив ЗМІ на психіку дітей призводить до їх неврівноваженості, а в результаті постійного споглядання насилля воно сприймається школярем як цілком нормальне явище.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К : Рідна школа, 1989. 608 с.

2. Максименко С. Д. Психолого-педагогічні аспекти формування особистості в навчально-виховному процесі. Київ, 2018. 176с.

Назаревич Володимир Сергійович,
викладач кафедри фізичного виховання і психолого-педагогічних дисциплін Уманського національного університету,
м. Умань, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ УСТАНОВОК ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕРІОД ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ

Сучасний світ, характеризуючись стрімкими темпами науково-технічного розвитку, динамізмом соціальних процесів, оновленням морально-ціннісних орієнтирів та екологічною кризою, зумовлює значне психологічне навантаження, викликаючи особистісну кризу як планетарну хворобу XXI століття. На тлі цих зовнішніх чинників, потужними факторами розвитку кризових станів людини виявляються також соціально-психологічні та особистісні фактори, що спричиняють кризові стани особистості у її життєвій долі [1].

Життєва криза визначається як перехідний період, що характеризується ламанням і активною зміною ролей особистості. Це складний стан, який характеризується нездатністю особистості ефективно адаптуватися до значущих життєвих викликів або стресових ситуацій. Життєва криза детермінується не лише зовнішніми обставинами, але й внутрішнім особистісним конфліктом [5].

Актуальність подолання внутрішньоособистісних конфліктів та кризових станів зумовлена необхідністю розробки адекватних методик, психотерапевтичних і психокорекційних програм, спрямованих на їх виявлення та психологічне вирішення. У цьому контексті ключову роль відіграє психокорекція особистісних установок, які часто лежать в основі внутрішніх протиріч.

Феномен установки розглядається у психологічних теоріях як стан неусвідомлюваної готовності індивіда до діяльності. Установка має ознаки та функції, а її зміст тісно пов’язаний з поведінкою людини.

Внутрішньоособистісний конфлікт є однією з причин порушень психіки людини і часто виникає через трансформацію системи ціннісних орієнтацій, спричинену кризовим станом суспільства. Криза, по суті, є тривалим і гострим внутрішнім конфліктом з приводу життя загалом, його сенсу та напряму. Цей конфлікт порушує цілісність образу «Я» та «Я-концепції», унеможливлюючи життєвий процес у його попередніх формах. Конфлікт перебігає не тільки у

співвідношенні мотивів і цінностей, але й у діалозі із зовнішнім світом, що вимагає нової систематизації дійсності.

Деструктивні внутрішні протиріччя та конфлікти часто пов'язані з неусвідомлюваними або витісненими настановами. Особистісні проблеми, породжені глибинно-психологічними чинниками (започаткованими ще в інфантильному періоді розвитку), знаходять прояв через захисну систему та породжують труднощі у поведінці – невідповідність цілей способам їх досягнення [4]. Для майбутнього практичного психолога (що слугує прикладом потреби у глибинній роботі) необхідною є корекція внутрішньої суперечливості психіки, яка детермінується глибинно-психологічними чинниками.

Ефективне подолання психологічної кризи залежить від комплексної взаємодії особистісних ресурсів, серед яких значне місце посідає здатність до зміни власних установок.

Психокорекційна робота, спрямована на особистісні установки, має на меті:

1. Усвідомлення глибинних протиріч: Методи глибинної психокорекції дозволяють вивести особистісні проблеми назовні, усвідомити їх, і таким чином зробити доступними для подальшої роботи суб'єкта над собою з метою особистісного зростання. Ці методи необхідні для усунення глибинних внутрішніх суперечностей та виявлення психологічних захистів.

2. Формування нових «псі-програм»: Подолання кризи полягає у формуванні нових псі-програм поведінки, відносин та життєдіяльності на свідомому та підсвідомому рівнях психіки. Психолог має спрямувати діяльність на формування відповідних фіксованих псі-програм, використовуючи енергетичну потужність (ресурс) несвідомого, підсвідомого та свідомого.

3. Переструктурування «Я-концепції»: Криза може призвести до руйнування уявлення про себе (Я-концепції), що існувало раніше. При загрозі порушення стійкості «Я-концепції» ведеться пошук подолання внутрішньоособистісних протиріч, щоб побудувати новий, більш стійкий образ «Я». При сприятливому результаті криза може розглядатися як стан, що передує появі якісно нової особистості, аж до зміни системи установок, відношень та цінностей.

Одним із ключових аспектів роботи з установками в період кризи є відмова від стереотипних для себе, «очевидних» очікувань, настанов та реакцій [3]. У цьому полягає сутність реорієнтаційного етапу психологічної роботи з особистісною кризою.

У процесі психокорекції можуть застосовуватися інтегративні підходи, які передбачають поєднання методів відповідно до глибини опрацювання аспектів самопізнання. До сучасних практик консультування та терапії в кризових ситуаціях відносять, зокрема, наративний аналіз, який звернений на вивчення особистісних та внутрішньоособистісних процесів, за допомогою яких людина осмислює історію власного життя. Наративний модус розуміння допомагає клієнту розібратися у собі та вибудувати більш продуктивну «історію», з якою він міг би змиритися або прийняти як план для подальшого життя.

Також використовується п'ятикрокова модель психологічної допомоги (самодопомоги), запропонована в Позитивній психотерапії (Positum-підхід), яка включає: дистанціювання (спостереження), інвентаризацію, ситуативне підбадьорювання, вербалізацію та розширення системи цілей.

Життєва криза, що виникає як наслідок зовнішніх стресогенних чинників, часто загострює внутрішньоособистісні конфлікти, які кореняться у неусвідомлюваних, зафіксованих особистісних настановах (установках).

Психокорекція особистісних установок є необхідним засобом подолання внутрішньоособистісних конфліктів у період кризи, оскільки вона дозволяє [2]:

1. Усвідомити деструктивні настанови, що походять з глибинного досвіду.

2. Здійснити переструктурування «Я-концепції» та системи цінностей.

3. Сформувати нові, більш адаптивні «псі-програми» поведінки та стосунків, відмовившись від старих стереотипів.

Конструктивне подолання внутрішньоособистісного конфлікту, забезпечене цілеспрямованою психокорекційною роботою, призводить до душевної рівноваги, поглиблення розуміння життя та виникнення нової ціннісної свідомості, що, у свою чергу, відкриває потенціал для особистісного зростання.

Список використаних джерел

1. Волошко Н. І. Психосоматичні хвороби як результат впливу негативних психологічних факторів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. Вип. 30. С. 126–135.

2. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. Київ: Вища шк., 2008. 342 с.

3. Плескач Б. В. Методика діагностики внутрішньоособистісного конфлікту. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. Університет «Україна». С. 116.

4. Тимофієва М. П., Любіна Л. А. Внутрішньо-особистісний конфлікт як криза гармонізації особистості. *Психологічний часопис.* 2017. № 2 (6). С. 111-121.

5. Шебанова В. І. Практики консультування та терапії в кризових ситуаціях : навч.-метод. рекомендації. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В.С., 2017. 136 с.

Наумова Наталія Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Данилевич Л.А.

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЖІНОК ТА ЇЇ ПСИХОКОРЕКЦІЯ

Особистість жінки у психологічному сенсі характеризується якостями, які набуваються і реалізуються в процесі спілкування, соціальної взаємодії в контексті міжособистісних та суспільних відносин, які детермінують особистісні зміни, кризи ідентичності, серед яких зустрічається й криза статеворольової ідентичності. Те, що було прийнятою нормою для особистості ще вчора, сьогодні може бути, та й частіше за все вже є надзвичайно потрібним, або, навіть, зовсім не актуальним, в результаті чого особистість втрачає відчуття власної послідовності та цілісності у своєму житті.

Емпіричне дослідження особливостей статеворольової ідентичності жінок, аналіз реальних спостережень та даних дають можливість вивчити проблему, як жінки сприймають себе та свою роль у суспільстві.

Дослідження охоплювало різні аспекти, включаючи психологічні, соціальні та культурні чинники, що впливають на формування статеворольових стереотипів та ідентичності [1].

Нами проводилося дослідження в декілька етапів. На початковому етапі відбувся підбір методик, зокрема, були обрані такі методики: «Статеворольовий

опитувальник» Сандри Бем (Bem Sex Role Inventory, (BSRI) за адаптацією М.С. Великодної, методика «Хто я» (автори М. Кун і Т. Мак-Партленд, модифікація Т.В. Рум'янцевої), «Методика вивчення гендерної ідентичності» Л. Шнейдера (редакція Н.П. Фетіскіна). На другому етапі була сформована вибірка, що складала 78 жінок. Вік досліджуваних від 18 до 35-ти років: з них 42 жінки – заміжні, 54 жінки – студентки.

У наступному етапі дослідження жінкам була запропонована методика «Статеворольовий опитувальник» (Сандра Бем), в якій визначаються три типи «психології статі» [1]:

ма*скулінність* – типово чоловічі якості поведінки особистості; традиційно до них належать такі, як: незалежність, наполегливість, домінантність, агресивність, схильність до ризику, самостійність, впевненість у собі тощо;

фемінність – типово жіночі риси особистості такі, як поступливість, м'якість, чутливість, сором'язливість, ніжність, сердечність, здатність до співчуття, співпереживання та ін [1].

андрогінність – у відповідності з існуючими уявленнями індивід не обов'язково є носієм чітко вираженої психологічної маскулінності або фемінності. В особистості можуть бути на паритетних засадах представлені істотні риси як маскулінного, так і фемінного типів. Вважається, що така гармонійна інтеграція маскулінних і фемінних рис підвищує адаптивні можливості андрогінного типу. При цьому стійкість в соціальних контактах і відсутність різко виражених домінантно-агресивних тенденцій у спілкуванні ніяк не пов'язані зі зниженням впевненості в собі, а навпаки проявляються на тлі збереження високої самоповаги, впевненості в собі і самоприйняття [2].

На основі отриманих даних по групі досліджуваних жінок були визначені лише у 36,3% з усієї вибірки фемінний тип особистості, 63,61% – притаманний андрогінний тип особистості та у 0,09% досліджуваних жінок виявлено маскулінний тип.

За методикою «Хто я» М. Куна та Т. Мак-Партленда (модифікація Т.В. Рум'янцевої) були отримані наступні результати: 37% жінок за соціальними ролями – студент, 24% жінок – донька, 39% жінок – працівниці; за фізичними характеристиками 59% – високі, 34% – середні, 7% – низькі; самооцінка особистісних якостей характеру: добра – 58%, активна – 35%, відповідальна – 7%; за цінностями та переконаннями: «люблю Україну» – 65%, «вірю в добро» – 35%. За емоційними станами: щаслива – 48%, втомлена – 52%.

Результати проведеного дослідження за Фрайбургським особистісним опитувальником виявили наступні дані: за шкалою I (невротичність) – 31%; за

шкалою II (спонтанна агресія) – 27%; за шкалою III (депресивність) – 23%; за шкалою IV (дратівливість, збудливість) – 20%; за шкалою V (товариськість) – 69%; за шкалою VI (врівноваженість) – 61%; за шкалою VII (реактивна агресивність) – 23%; за шкалою VIII (сором'язливість) – 37%, за шкалою IX (відкритість) – 73%; за шкалою X (екстраверсія-інтроверсія) – 52% – екстраверсія, 48% – інтроверсія, за шкалою XI (емоційна лабільність) – 61%, за шкалою XII (маскулінність-фемінність): 62% – маскулінність, 38% – фемінність.

Також, були отримані результати дослідження за методикою «Вивчення гендерної ідентичності» (Л. Шнейдер): зумовлена ідентичність (під впливом батьків або інших осіб) – 37%, дифузна ідентичність – 9%, досягнута позитивна ідентичність – 12%, псевдопозитивна ідентичність – 17%, мораторій – 25%.

Як показують результати проведеного дослідження, гендерні стереотипи за своєю сутністю є соціальними нормами. Це підтверджує, що у кожної учасниці дослідження є уявлення про те, що жінкам властиві певні набори конкретних якостей та моделей поведінки. Адже, переважна більшість людей дотримується цієї ж точки зору і що, зазвичай, усвідомлюється, яка саме поведінка вважається правильною для представників тієї чи іншої статі.

Для того, щоб адекватно зрозуміти природу та походження психологічних відмінностей між чоловіками і жінками, враховуються наступні закономірності: оскільки в поведінці людини біологічні та соціальні характеристики тісно переплетені, не можна з повною переконаністю стверджувати, що відмінності, які виявляються в чоловічій та жіночій поведінці, мають однозначне біологічне походження, а мають вплив суспільних стереотипів.

Результати досліджень у галузі психології статі з цілковитою очевидністю приводять нас до висновку, що особливості чоловічої та жіночої статеворольової ідентифікації специфічно відбиваються на положенні людини у суспільстві, її особисту та професійну долю. У цьому сенсі вони дуже важливі у відображенні процесів, що відбуваються у сучасному світі, основним напрямом якого є все більша гуманізація та підвищення вимог до духовного становлення особистості.

У свою чергу, психокорекція статеворольової ідентичності – це процес зміни соціальної позиції та ролей особистістю в суспільстві, переосмислення, що може бути викликано кризою ідентичності або рольовим конфліктом. А також – включати зміну інтересів, середовище спілкування і поведінки, пошук свого місця і призначення.

Отже, методами психокорекції статеворольової ідентичності жінок виступають: самоаналіз – визначення своїх справжніх цінностей, потреб та цілей; експериментування – пробне проходження нових ролей та видів діяльності, щоб зрозуміти, що підходить для розвитку здібностей особистості; набуття знань у розвитку потенціалу, тобто, набуття нових навичок для самовдосконалення. До цього належить й звернення до близьких, друзів чи психолога для отримання зовнішньої підтримки, а також, має значення зміна роботи, місця проживання, соціальне оточення.

Список використаних джерел

1. Основи теорії ґендеру: Навчальний посібник. К.: «К.І.С.», 2004. 536 с.

2. Говорун Т. В., Кікінежді О.М. Стать та сексуальність: Психологічний ракурс. Тернопіль: Нова книга Богдан, 1999. 383 с.

3. Говорун Т. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. доктора психол. наук : 19.00.07. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 35 с.

4. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. В.Б. Шапар. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

Недожура Ельвіра-Віра Владиславівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гриньова Н.В.

КОРЕКЦІЯ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ- І МУЗИКОТЕРАПІЇ

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для цілеспрямованого розвитку емпатії, оскільки зміна провідної діяльності (від гри до навчання) та розширення соціальних контактів сприяє активному формуванню когнітивної децентрації (здатності бачити світ з позиції іншого). Якісне формування емпатії в цей період є вирішальним для попередження проблем соціальної адаптації та асоціальної поведінки у підлітковому віці. В численних психологічних дослідженнях емпатія розглядається як інтегративне особистісне утворення, що

включає когнітивний (розуміння емоцій), емоційний (співпереживання) та поведінковий (дієва просоціальна допомога) компоненти. Емпіричний аналіз підтвердив, що головною проблемною зоною є дефіцит дієвого компонента та недостатня диференціація емоцій у хлопчиків, що стало основою для розробки програми [1-3].

Емпіричне дослідження (методики Р. Урунтаєвої та Н. Глоби) встановило значний гендерний дисбаланс у когнітивному компоненті: частка дівчаток на високому рівні (44–45 %) статистично значуще переважає хлопчиків (24–37 %). Це пояснюється соціальними очікуваннями та раннім розвитком вербальних здібностей у дівчаток, тоді як хлопчики (57–64 % на середньому рівні) демонструють труднощі з розпізнаванням та вербалізацією тонких/негативних емоцій (сум, сором) внаслідок соціалізації «чоловічої» ролі. Аналіз поведінкового компонента (методика Н. Л. Васильєвої) виявив, що більшість учнів (60 %−61 %) перебувають на середньому рівні, демонструючи пасивне співпереживання (вербальне співчуття без ініціативної дії). Це підтверджує, що формування дієвої емпатії (готовності до активної, адекватної допомоги) вимагає цілеспрямованого психологічного втручання, що долає розрив між емоційним відгуком та вольовою дією.

За результатами методики Рене Жиля, виявлено, що низька конструктивність вибору у конфліктних ситуаціях у хлопчиків (лише 50 % адаптивних виборів) прямо корелює з їхніми труднощами у когнітивній емпатії. Це підтверджує, що для формування емпатії необхідно спочатку скорегувати соціально-адаптаційні передумови та навчити дітей кооперативним, а не агресивним шляхам вирішення міжособистісних проблем.

Теоретично обґрунтовано вибір інтеграції арт-терапії та музикотерапії як найбільш ефективного невербального методу роботи з емоційною сферою молодших школярів. Арт-терапія сприяє безпечній проєкції та усвідомленню емоцій, а музикотерапія − тренуванню емоційного відгуку та групової кооперації, обходячи обмеження вербального інтелекту [2].

Контрольний експеримент та його статистична обробка за Т–критерієм Вілкоксона підтвердили статистично значущу ефективність розробленої програми (при $p \leq 0.01$). Зафіксовано масовий перехід учнів на високий рівень, зокрема: частка учнів на високому (дієвому) рівні емпатії зросла майже удвічі (з 28 % до 58 %). У групі хлопчиків досягнуто значного прогресу у конструктивності вибору у конфлікті (з 50 % до 76 %), що доводить успішне подолання бар’єрів соціальної дезадаптації та формування дієвого співчуття.

Нами була розроблена психокорекційно-розвивальна програма «Світ емоцій та співчуття» з формування емпатії, заснованою на інтеграції арт-терапії та музикотерапії, яка спрямована на подолання виявлених дефіцитів, зокрема гендерного дисбалансу та пасивного співпереживання, та формування дієвого компонента емпатії. Вибір арт- і музикотерапії є оптимальним для молодшого шкільного віку, оскільки невербальні методи дозволяють дітям виражати складні емоції, які вони ще не можуть назвати чи пояснити словами, що особливо важливо для корекції емоційного блокування у хлопчиків. Програма спрямована на розвиток сенсорної чутливості, музикотерапія через ритм і мелодію стимулює перцептивну чутливість та емоційне зараження, яке є первинним механізмом емпатії.

Арт-терапевтичні техніки («Маска іншої людини», малювання від імені іншого) ефективно розвивають когнітивну децентрацію та рефлексію, змушуючи дитину приймати чужу точку зору. Групові, спільні арт-терапевтичні та музико-терапевтичні проекти (наприклад, «Картина Дружби») вимагають узгодження дій, що є прямою формою тренування просоціальної кооперативної поведінки

Програма очікувано (і було підтверджено Т–критерієм Вілкоксона) призвела до зростання частки учнів на високому рівні (зокрема, хлопчиків) через покращення диференціації та розширення емоційного словника. Відбувся значний перехід учнів із середнього рівня на високий, що доводить успішне подолання пасивного співпереживання та формування дієвого співчуття та покращення конструктивності вирішення конфліктів, особливо у хлопчиків.

Список використаних джерел

1. Гармонізація емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. URL: https://mala.storinka.org/ua/articles/510.html (дата звернення: 23.05.2025).

2. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.

3. Надточій О. П. Арт-терапія у контексті корекційної роботи з дітьми. *Дефектологія*, 2021. № 3. С. 17–20.

Неженець Валентина Вікторівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шеленкова Н. Л.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ

Проблема адаптації особистості до соціальних змін є однією з провідних у сучасній психології. У XXI столітті людина опинилася в умовах безпрецедентних викликів, спричинених глобалізаційними процесами, технологічним розвитком, інформаційною революцією та соціальними потрясіннями – від економічних криз до воєнних конфліктів. Ці фактори докорінно змінюють середовище, структуру суспільних відносин і саму природу людського досвіду, що потребує пошуку ефективних механізмів соціально-психологічної адаптації [4; 5].

Адаптація розглядається як складний багаторівневий процес, який забезпечує узгодження внутрішнього світу особистості з динамікою зовнішнього середовища. У науковій літературі термін «адаптація» використовується для позначення процесу пристосування до мінливих умов життя, який може проявлятися на фізіологічному, психологічному, соціальному або культурному рівнях. У психологічному вимірі вона визначається як здатність людини підтримувати ефективне функціонування, зберігаючи внутрішню рівновагу попри зовнішні зміни [2].

Теоретико-методологічні підходи до аналізу адаптації демонструють її багатовимірність. У соціології Т. Парсонс визначав адаптацію як базову функцію будь-якої соціальної системи, що забезпечує її стабільність і гармонію через баланс між індивідом та середовищем. Р. Мертон розвинув ці ідеї, запропонувавши типологію адаптивних стратегій (конформність, інновація, ритуалізм, ретритизм, бунт), що відображають реакцію людини на соціальні суперечності між цілями та засобами їх досягнення [5]. У психологічній традиції К. Роджерс, А. Маслоу та А. Бандура підкреслювали роль самоприйняття, самоактуалізації та самоефективності як внутрішніх чинників ефективного пристосування [3].

У сучасних дослідженнях соціально-психологічна адаптація розглядається крізь призму системного, екологічного та конструктивістського

підходів. Системний підхід описує адаптацію як процес взаємодії індивіда з багаторівневою системою впливів – мікро-, мезо- та макросередовищем (У. Бронфенбреннер). Екологічний підхід підкреслює залежність психологічного благополуччя від екологічних, соціальних і культурних факторів, а конструктивістський наголошує на активності суб'єкта у творенні смислів і побудові власної «реальності» [1].

Значну роль у сучасному світі відіграє технологічний прогрес. Соціальні медіа, цифрові платформи, системи штучного інтелекту змінюють способи комунікації, самопрезентації та соціалізації. Дослідження підтверджують, що надмірне використання цифрових технологій може провокувати емоційну виснаженість, ізоляцію, підвищення рівня тривоги, особливо серед молоді [4]. Водночас цифрове середовище створює нові ресурси адаптації: можливість соціальної підтримки, самовираження, дистанційного навчання. Тому розвиток цифрової грамотності та критичного мислення стає одним із ключових чинників психологічної стійкості особистості в умовах цифрової реальності.

Не менш значущим чинником соціальної адаптації є економічна нестабільність. Періоди рецесій, інфляційних коливань і безробіття впливають не лише на матеріальний стан людини, але й на її психологічне благополуччя. Втрата роботи або соціального статусу викликає почуття невпевненості, безсилля, зниження самооцінки та посилення тривожності. Дослідження українських психологів (Л. Карамушка, Т. Титаренко, Н. Чепелєва) доводять, що соціально-психологічна адаптація в умовах криз залежить від рівня резилієнтності, самоефективності та соціальної підтримки [2; 3].

В умовах воєнних дій проблема адаптації набуває особливої актуальності. Війна призводить до втрати почуття безпеки, дезорганізації життєвих планів, формування посттравматичних розладів. Для військовослужбовців, ветеранів та внутрішньо переміщених осіб адаптація означає не лише психологічне відновлення, а й переосмислення ідентичності, повернення до соціальної та професійної активності. Психологи наголошують, що соціальна підтримка, групова взаємодія, розвиток резилієнтності та психотерапевтична допомога є ключовими факторами післявоєнної інтеграції [4].

Отже, адаптація – це не пасивне підпорядкування зовнішнім умовам, а активний процес, що передбачає трансформацію способу мислення, поведінки й соціальної взаємодії. Успішність адаптації визначається поєднанням індивідуальних ресурсів (резилієнтності, самоефективності, емоційної стабільності) та соціальних чинників (підтримки, інклюзивності, доступу до ресурсів). Подальші дослідження мають зосереджуватись на

міждисциплінарному аналізі механізмів адаптації та розробці програм психологічної підтримки осіб, що зазнали впливу війни, міграції або цифрової залежності.

Список використаних джерел

1. Бронфенбреннер У. Людина в системі світу. Київ: Либідь, 2005. 384 с.
2. Карамушка Л. М., Титаренко Т. М., Чепелєва Н. В. Психологічна стійкість особистості в умовах соціальної кризи. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 256 с.
3. Маслоу А. Психологія буття. Київ: Основи, 2019. 320 с.
4. American Psychological Association. Stress in America 2022: The state of our nation. Washington, DC: APA, 2022. URL: https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2022
5. Baumeister R. F., Vohs K. D. Handbook of self and identity. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2018. 690 p.

Немна Алла Олексіївна,
фахівець із соціальної роботи Спеціалізованої служби первинного соціально-психологічного консультування, м. Умань, Україна
Якимчук Ірина Павлівна
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Ефективна соціально-психологічна допомога особам, які постраждали від домашнього насильства, ґрунтується на глибокому розумінні психологічних механізмів травми та адаптації, а також на інтеграції різноманітних теоретичних підходів. Кожна психологічна парадигма пропонує свій унікальний погляд на природу страждання та шляхи його подолання, що

дозволяє фахівцям формувати комплексні та індивідуалізовані стратегії підтримки.

У сфері надання допомоги постраждалим від домашнього насильства особливо значущими є кілька провідних психологічних концепцій, кожна з яких робить свій внесок у розуміння та корекцію наслідків травми.

Гуманістичний підхід зосереджується на внутрішньому потенціалі особистості до зростання, самоактуалізації та відновлення. Його центральними принципами є безумовне позитивне ставлення, емпатія та конгруентність терапевта. У контексті роботи з постраждалими від насильства, цей підхід, представлений працями К. Роджерса, допомагає відновити відчуття власної цінності, гідності та здатності до самостійного вибору, які були зруйновані в умовах насильства.

Когнітивно-поведінковий підхід (КПТ) є одним із найбільш емпірично обґрунтованих та ефективних у роботі з травмою. Він базується на ідеї, що психологічні проблеми виникають через дисфункціональні думки (когніції) та поведінкові патерни. У роботі з постраждалими від насильства КПТ допомагає ідентифікувати та змінити негативні автоматичні думки (наприклад, «я винна», «я нікому не потрібна»), що сформувалися під впливом насильства, а також скоригувати дезадаптивні поведінкові реакції (наприклад, уникнення, ізоляція). Методики КПТ, такі як когнітивна реструктуризація, експозиційна терапія (у безпечному та контрольованому середовищі), тренінги соціальних навичок та навичок саморегуляції, дозволяють постраждалим поступово відновити контроль над своїми емоціями та поведінкою. Українські фахівці, що працюють у сфері кризової психології та травматерапії, активно застосовують принципи КПТ, адаптуючи їх до специфіки роботи з жертвами домашнього насильства, що підтверджується численними практичними посібниками та методичними рекомендаціями [3].

Системний підхід розглядає сім’ю як цілісну систему, де поведінка одного члена впливає на інших, а проблеми є результатом дисфункціональних взаємодій у системі. У контексті домашнього насильства цей підхід дозволяє аналізувати динаміку влади та контролю в стосунках, рольові патерни, комунікаційні особливості, що підтримують насильство.

Травмофокусований підхід є інтегративним і центральним у роботі з постраждалими від насильства, оскільки він визнає травму як основний фактор, що визначає психологічний стан та поведінку клієнта. Стабілізація передбачає створення безпечного середовища, розвиток навичок емоційної регуляції та самозаспокоєння. Опрацювання травми включає методики, що дозволяють

клієнту поступово інтегрувати травматичний досвід, зменшити його емоційний заряд. Реінтеграція спрямована на відновлення соціальних зв'язків, самоідентичності та здатності до повноцінного життя. Українські психологи у своїх дослідженнях соціальної та корекційної роботи та у працях з психологічної реабілітації, активно розробляють та впроваджують травмофокусовані стратегії, адаптуючи їх до специфіки українського суспільства та досвіду переживання війни, що додає додаткових травматичних вимірів.

Ефективна соціально-психологічна допомога особам, які постраждали від домашнього насильства, ґрунтується на низці ключових принципів та проходить через послідовні етапи, що забезпечують комплексний та безпечний процес відновлення.

Основними принципами надання допомоги є:

- принцип безпеки – фундаментальний принцип, що передбачає створення фізично та психологічно безпечного середовища для постраждалої особи. Це означає не лише захист від кривдника, а й формування відчуття внутрішньої безпеки, що було зруйноване насильством.
- принцип недискримінації та недискредитації – допомога надається незалежно від статі, віку, національності, соціального статусу, сексуальної орієнтації чи інших ознак, а постраждала особа не повинна відчувати осуду чи стигматизації за свій досвід.
- принцип конфіденційності – вся інформація, отримана від постраждалої особи, є конфіденційною, за винятком випадків, передбачених законом (наприклад, загроза життю). Це створює довіру та дозволяє клієнту відкрито говорити про свій досвід.
- принцип розширення можливостей – допомога спрямована на відновлення внутрішніх ресурсів постраждалої особи, її здатності до самостійного прийняття рішень та контролю над власним життям, замість того, щоб робити її залежною від допомоги. Українські психологи у своїх роботах з психологічного супроводу, наголошують на важливості розвитку суб'єктності постраждалих [2].
- принцип індивідуалізації – допомога враховує унікальні потреби, особливості та ресурси кожної постраждалої особи, оскільки досвід насильства є глибоко індивідуальним.
- принцип комплексності – ефективна допомога передбачає інтеграцію психологічної, соціальної, правової та, за потреби, медичної підтримки[1].

Процес надання допомоги зазвичай проходить через кілька етапів:

– етап кризового втручання та стабілізації. Це початковий етап, що спрямований на забезпечення негайної безпеки постраждалої особи, зниження рівня гострого стресу та тривоги. На цьому етапі надається перша психологічна допомога, інформація про права та можливості, організовується тимчасове безпечне житло. Метою є відновлення базового відчуття контролю та зменшення інтенсивності травматичних переживань.

– етап опрацювання травми. На цьому етапі відбувається безпосередня робота з травматичним досвідом. Застосовуються психотерапевтичні техніки, що дозволяють постраждалій особі поступово інтегрувати травматичні спогади, опрацювати емоції (гнів, страх, смуток), пов’язані з насильством, та змінити дезадаптивні когнітивні установки. Це може бути індивідуальна або групова терапія.

– етап реінтеграції та реабілітації. Цей етап спрямований на відновлення повноцінного функціонування постраждалої особи у суспільстві. Він включає розвиток соціальних навичок, відновлення соціальних зв’язків, допомогу у працевлаштуванні, освіті, формуванні здорових міжособистісних стосунків. Метою є повернення постраждалій особі суб’єктності та здатності до самостійного та щасливого життя.

Незважаючи на значні досягнення, існують виклики, такі як недостатнє фінансування, обмежена кількість кваліфікованих фахівців, низька обізнаність населення та необхідність подальшого вдосконалення законодавчої бази. Проте, вітчизняний досвід демонструє зростаюче розуміння проблеми та прагнення до створення ефективної системи допомоги, що ґрунтується на наукових засадах та кращих світових практиках.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М., Захарчин Г. М. Психологія лідерства та командної взаємодії в умовах кризи. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 350 с.

2. Калюжна Н. М. Особливості психологічного супроводу жінок, які пережили домашнє насильство. *Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.04.* Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2020. 22 с.

3. Ясінська О. М. Психологічна реабілітація жертв домашнього насильства в умовах військового конфлікту. *Збірник наукових праць: Проблеми сучасної психології*. 2024. № 3(98). С. 98-103.

Огер Анастасія Михайлівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Ольховецький С.М.

ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ СІМ'ЄЮ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Першим важливим напрямом діяльності практичного психолога в умовах військових дій є надання першої психологічної допомоги. У зазначеному контексті йдеться про сукупність заходів підтримки і практичної допомоги.

Надаючи допомогу, важливо, щоб практичний психолог критично оцінив свої можливості й за необхідності – делегував роботу відповідним фахівцям, спроможним надати спеціалізовану медичну або соціальну допомогу. Тож завдання практичного психолога – надати необхідні контакти батькам, направити їх до відповідних фахівців.

Під час надання першої психологічної допомоги важливо, щоб практичний психолог дотримувався правил неупередженості, поваги до рішень особи, якій надається допомога, конфіденційності, урахування культурних особливостей тощо.

Під час війни діти постійно перебувають у стані невизначеності. Оскільки діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми.

Отже, одним з головних завдань психолога, що має справу з наслідками травматичної ситуації під час війни, полягає в тому, щоб допомогти батькам школярів:

а) усвідомити, що необхідно використовувати самопідтримку (створювати для себе відчуття безпеки; піклуватися про свої базові потреби; обирати більше «хочу», ніж «треба»; виділяти час на хобі; дякувати собі за те, що ви є);

б) послабити неадаптивні чинники, що заважають адекватному психосоціальному функціонуванню;

в) спонукати себе до вияву активності, необхідної для розширення власного арсеналу способів конструктивного подолання травми.

Практичний психолог під час бесід з батьками учнів має звертати увагу на те, що важливо повернути собі та дітям відчуття базової безпеки. Для цього слід за можливості повертати у своє життя звичні ритуали із мирного життя (ранкова кава, прогулянки з собакою, читання перед сном тощо).

Крім рекомендацій, можна розглянути техніки, що використовуються для зняття напруги, пригніченого стану, наприклад:

г) «Прокинувшись, перш ніж встати, подумайте про можливість відчувати чи діяти інакше, не так, як звичайно. Не приймайте рішень, які необхідно виконати, просто жваво візуалізуйте можливі прості та легко здійсненні зміни у вашому звичайному розпорядку».

д) «Виберіть місце, де відчуваєте себе затишно вдома. Зосередьтеся на якомусь предметі так, ніби ви ніколи не бачили його раніше. Почніть усвідомлювати його розмір, форму, колір, будову тощо. Потім нехай він поступово зникне і у фокусі вашої уваги з'явиться задній план. Повторіть те саме з іншими предметами».

е) «Згадайте, що вам по-справжньому приносило задоволення в ранньому дитинстві? Виберіть щось, чим було б цікаво зайнятися, але що ви не робили вже дуже давно. Спробуйте зробити це знову».

є) «Визначте ваш досконалий стан. Виберіть із вашого минулого стану, в якому всі ваші ресурси були для вас доступні настільки, що це дозволяло вам бути в найкращій формі та діяти повною міру своїх здібностей» [23].

Таким чином, питання психологічної підтримки батьків та членів сімей дітей розглядається як багатокомпонентна, сфокусована діяльність психолога, спрямована на формування психологічної стійкості у подоланні наслідків надзвичайної ситуації, підвищення рівня стресостійкості, навчання способам самовідновлення тощо. У результаті впровадження практичним психологом комплексу заходів очікується зменшення рівня тривожності, нервового напруження, страхів у дітей, розвиток вміння адекватно виражати свої емоції та почуття.

Список використаних джерел

1. Заброцький М.М., Савиченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості : Навчальний посібник. К.: Освіта України, 2015. 364 с.

2. Денисенко Т.В. Конфлікти та їх розв'язання : погляд керівника. *Шкільному психологу. Усе для роботи.* 2018. № 3. С. 15–20.

3. Іванцова Н.Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: Автореф. дис ... д-ра психол. наук : 19.00.07. К., 2012. 40 с.

Оренчук Аліна Валеріївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Міщенко М.С.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ

У сучасному світі професійна діяльність дедалі частіше супроводжується високим рівнем стресу, що негативно впливає на ментальне здоров'я працівників. Особливо це стосується фахівців соціальної, освітньої, медичної сфер, а також тих, хто працює в умовах підвищеної відповідальності чи ризику. Психокорекційні стратегії стають необхідним компонентом системи підтримки, спрямованої на збереження емоційного балансу, профілактику психічних розладів і підвищення ефективності професійної діяльності.

Хронічний стрес на роботі може призводити до:

- емоційного вигорання;
- тривожних і депресивних розладів;
- порушення сну, концентрації, мотивації;
- зниження продуктивності та професійної задоволеності.

За даними посібника з підтримки ментального здоров'я в кризові періоди, ключовими факторами ризику є перевантаження, відсутність контролю над робочими процесами, низький рівень соціальної підтримки та конфлікти в колективі [1].

Психокорекція в умовах професійного стресу передбачає використання методів, спрямованих на відновлення емоційного ресурсу, розвиток навичок саморегуляції та підвищення стресостійкості. Серед ефективних стратегій:

1. **Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ):** допомагає змінити деструктивні мисленнєві установки, зменшити тривожність і навчитися конструктивно реагувати на стресові ситуації.

2. **Техніки майндфулнес і релаксації:** дихальні вправи, медитація, тілесно-орієнтовані практики сприяють зниженню напруги та покращенню концентрації.
3. **Групові тренінги:** розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок, профілактика конфліктів у колективі.
4. **Психоосвіта:** підвищення обізнаності про ознаки вигорання, способи самодопомоги, важливість балансу між роботою та особистим життям.
5. **Індивідуальне консультування:** підтримка у кризових ситуаціях, формування адаптивних стратегій поведінки.

Як зазначає Південне міжрегіональне управління Держпраці, роботодавці відіграють ключову роль у створенні умов для збереження ментального здоров'я працівників. Це включає:

- впровадження програм психологічної підтримки;
- організацію тренінгів зі стрес-менеджменту;
- забезпечення доступу до конфіденційних консультацій;
- формування культури турботи про психічне благополуччя [2].

Отже, психокорекційні стратегії є ефективним інструментом підтримки ментального здоров'я в умовах професійного стресу. Їх впровадження на індивідуальному та організаційному рівнях сприяє зниженню ризику психічних розладів, підвищенню емоційної стійкості та загального добробуту працівників. Системна психопрофілактика має стати невід'ємною частиною сучасної трудової культури.

Список використаних джерел

1. Нікольська О. Підтримка ментального здоров'я в кризові періоди: посібник. Київ, 2024. URL: https://aph.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/Pidtrimka-mentalnogo-zdorov-ya-v-krizovi-periodi.pdf

2. Що треба робити роботодавцю для покращення ментального здоров'я на роботі. URL: https://pd.dsp.gov.ua/news/shcho-treba-robyty-robotodavtsiu-dlia-pokrashchennia-mentalnoho-zdorov-ia-na-roboti/

Палатников Костянтин Володимирович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шеленкова Н.Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Емоційне вигорання військовослужбовців є складним соціально-психологічним феноменом, який формується у результаті тривалої дії екстремальних чинників військової діяльності. У сучасних умовах війни це явище стає особливо актуальним, оскільки постійна напруга, ризик для життя, втрата побратимів і невизначеність бойових ситуацій сприяють розвитку симптомів виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності [2]. Водночас військова служба потребує від особистості максимальної мобілізації ресурсів, тому важливо досліджувати як чинники ризику, так і чинники захисту від емоційного вигорання.

Метою дослідження стало виявлення психологічних чинників розвитку емоційного вигорання у військовослужбовців та визначення особливостей його проявів у когнітивній, поведінковій та емоційно-вольовій сферах. Дослідження проводилося у 2024-2025 рр. серед 37 військовослужбовців ЗСУ віком від 19 до 40 років, які мали різний бойовий досвід.

Для діагностики було використано комплекс методик, що дозволяв охопити ключові сфери психічної діяльності. У когнітивному компоненті оцінювали локус контролю та стилі мислення; у поведінковому – особистісні риси, адаптивність та домінуючі копінг-стратегії; в емоційно-вольовому – рівень вигорання, тривожності, депресивності та здатність до самоконтролю. Такий підхід забезпечив багатовимірне бачення проблеми [5].

Отримані результати свідчать, що більшість військовослужбовців мають високий рівень інтернальності, особливо у сфері досягнень, професійних взаємин і ставлення до здоров’я. Це означає, що вони схильні брати на себе відповідальність за події власного життя, що виступає чинником психологічної стійкості [1]. Провідними стилями мислення виявилися реалістичний, аналітичний і прагматичний, які забезпечують здатність швидко приймати рішення, системно аналізувати інформацію та діяти відповідно до практичних

обставин. Така когнітивна структура є важливим буфером у протидії вигоранню [4].

У поведінковій сфері виявлено, що домінуючими є активні та конструктивні стратегії подолання стресу. Значна частина військовослужбовців використовує орієнтацію на завдання, планування та самоконтроль як основні способи виходу зі складних ситуацій. Поширеною є й позитивна переоцінка, що дозволяє надавати сенс навіть негативному досвіду та бачити у ньому перспективу особистісного розвитку. Уникання як стратегія реагування зустрічалося рідко, що підтверджує здатність військових діяти активно навіть у кризових умовах. Водночас дані MMPI-2 свідчать про наявність підвищеної емоційної напруженості та ригідності, що можна вважати ризик-фактором вигорання, особливо у поєднанні з депресивними тенденціями [3].

В емоційно-вольовій сфері встановлено, що близько половини учасників мають високі показники емоційного виснаження та деперсоналізації. Це є прямим свідченням впливу бойового стресу на психоемоційний стан військовослужбовців. Однак важливою противагою до цього виступають ресурси: високий рівень самоконтролю, наполегливість, оптимізм та здатність до емоційної врівноваженості. Ці характеристики допомагають зберігати внутрішню стабільність і продовжувати виконання службових завдань навіть у виснажливих умовах [1].

Таким чином, у військовослужбовців простежується своєрідний баланс: з одного боку – значне навантаження та прояви вигорання, а з іншого – сильні психологічні ресурси, що дають змогу долати наслідки стресу. Отримані результати підтверджують необхідність подальших досліджень та впровадження систематичних заходів підтримки психічного здоров’я у військових колективах. Особливу увагу слід приділяти розвитку конструктивних копінг-стратегій, підтриманню мотивації та формуванню вміння ефективно регулювати власний емоційний стан.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що чинниками ризику емоційного вигорання є емоційна ригідність, депресивні тенденції та високий рівень емоційного виснаження. Натомість чинниками психологічного захисту виступають інтернальність, активні копінг-стратегії, аналітичний стиль мислення, високий самоконтроль і оптимізм. Усвідомлення цієї подвійності відкриває можливості для профілактики та розробки цілеспрямованих програм підтримки військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Britt T. W., Crane M., Hodson S. E., & Adler, A. B. Resilience in military personnel: A review and recommendations. *Military Psychology*, 2020, 32(5), 390-402.
2. Greene T., Neria Y., & Gross R. Burnout in the military: New insights and future directions. *European Journal of Psychotraumatology*, 2021, 12(1), 1881206.
3. Sandu C., Tiru L. G., & Cristea M. Coping strategies and mental health outcomes in soldiers exposed to combat stress. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13, 867312.
4. Westphal M., Bonanno G. A., & Mancini A. D. Predictors of resilience and burnout in military service members during armed conflict. *Journal of Traumatic Stress*, 2023, 36(2), 389-401.
5. Zawadzki M. J., & Popov S. Cognitive and emotional factors in stress and burnout among armed forces personnel. *Stress and Health*, 2019, 35(4), 475-484.

Панчук Руслан Васильович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С.П.

РЕФЛЕКСІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК МІШЕНЬ ПСИХОКОРЕКЦІЇ: ВІД ДІАГНОСТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

Питання становлення рефлексії у молодшого школяра як інтегральної характеристики його особистості залишається недостатньо вивченим, що зумовлює необхідність комплексного підходу до дослідження даного феномену. Метою представленого експериментального дослідження було розкриття психологічного змісту та структури поняття «рефлексія молодшого школяра», розробка концепції, створення та апробація комплексної методики вивчення особливостей становлення рефлексії на даному віковому етапі.

Під рефлексією розуміється інтегрована особистісна здатність робити предметом аналізу зовнішні та внутрішні чинники, на підставі чого

відбувається прийняття рішення особистістю та визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму. Зовнішні чинники включають: очікування значущих дорослих та однолітків, звичні оцінки та ставлення інших. Внутрішні чинники виступають власні думки, особистісні якості, емоційні стани, актуальні та потенційні можливості, ставлення та вчинки [2].

Дослідження ґрунтується на цілісному підході, оскільки розуміння рефлексії як інтегрованої здатності не передбачає диференційованого вивчення окремих її видів (інтелектуальної, особистісної, міжособистісної), що обґрунтовано принципово однаковим механізмом їх розгортання – децентрацією. Це дозволяє вивчати молодшого школяра не лише як суб'єкта навчальної діяльності, а й як суб'єкта предметно-практичної діяльності, спілкування та самосвідомості.

Згідно з системним підходом, рефлексія концептуально представлена як механізм, який породжує структурно-процесуальну цілісність «Я» та забезпечує її функціонування. Феномен рефлексії розглядається як єдність трьох аспектів: інтелектуального: сукупність знань суб'єкта про самого себе та уявлення про те, як його сприймають, оцінюють та розуміють інші люди; емоційно-ціннісного: інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе самої; регулятивного: здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджуючи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їх ймовірні реакції [1].

Критеріями оцінки рівнів рефлексивного розвитку у дослідженні виступили: здатність до самоаналізу, уміння покладатися на самооцінку та спроможність регулювати поведінку, співвідносячи її з очікуваннями інших.

Програма констатуючого експерименту була спрямована на визначення різних рівнів рефлексивного розвитку молодших школярів, встановлення основних тенденцій та вікових особливостей прояву рефлексії. Дослідження проводилося на базі ЗОШ № 2 та ЗОШ № 4 м. Сміла. Експериментальна група налічувала 50 дітей різних вікових груп (7-8, 8-9 і 9-10 років).

Методика констатуючого дослідження передбачала два етапи: дослідження особливостей рефлексивного розвитку та з'ясування умов, що детермінують становлення рефлексії. Цей етап був спрямований на виявлення умов, що впливають на становлення рефлексії дитини як суб'єкта різних сфер життєдіяльності.

Введення категорії «рефлексивна позиція» ґрунтується на теоретичних підходах до вивчення становлення особистості в онтогенезі, зокрема на категорії «позиція».

Концепція О.Л. Кононко виділяє два основні типи позицій дитини стосовно суспільства: «Я в суспільстві»: Акцентує увагу на «Я», відображає прагнення дитини зрозуміти себе і свої можливості. Активно розгортається в молодшому шкільному віці (6-9 років), коли актуалізується предметно-практична сторона діяльності; «Я та суспільство»: Стосується усвідомлення дитиною себе як суб'єкта суспільних відносин. Найактивніше формується в дошкільному (3-6 років) та підлітковому віці [3].

Визначення дитиною свого місця у світі людей здійснюється у спілкуванні та спонукає розвиток потенціалів, що реалізуються через предметно-практичну діяльність.

Концепція Р. Бернс оперує категорією «Я-у-Світі» – особистісний інтеграл, що відображає спосіб побудови дитиною своїх ціннісних ставлень. Ця інтегральна позиція складається з трьох часткових позицій: «Я-в-предметному світі» (формує працелюбність); «Я-серед людей» (формує людяність); «Я-сам» (формує самолюбність) [3].

Таким чином, представлене експериментальне дослідження рефлексії у дітей молодшого шкільного віку ґрунтується на цілісному розумінні рефлексії як механізму, що інтегрує інтелектуальний, емоційно-ціннісний та регулятивний аспекти особистості. Розроблена комплексна методика, що охоплює широке коло психодіагностичних засобів, дозволяє вивчати рефлексію через характеристики самосвідомості та позиції дитини. Теоретичне осмислення категорії «позиція» створює необхідний категоріальний апарат для подальшого якісного аналізу та характеристики типів рефлексивної позиції молодших школярів, що є ключовим для розуміння закономірностей їхнього особистісного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Коваленко І. В. Вплив рефлексії на покращення навчальних досягнень молодших школярів: психологічні аспекти самооцінки та мотивації. *На Урок*. 2025.

2. Шевчук Л. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 18(2). С. 112–120.

3. Чорних Г. А. Організація рефлексивної діяльності молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 1(109). С. 182–190.

Перепелюк Тетяна Дмитрівна,
кандидат психол. наук, професор кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В УМОВАХ КРИЗОВИХ СТАНІВ: ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД

Розвиток професійної стійкості та адаптивності у психологів стає все більш актуальним та вимагає активного втручання з метою психологічної стійкості та профілактики професійного вигорання психологів.

Науковий інтерес до проблеми підтверджують сучасні дослідження, зокрема, у роботі Кокоша Б. М. (2024) розглядається формування стресостійкості волонтерів-психологів шляхом розвитку емоційного інтелекту, що є критично важливим для запобігання професійному вигоранню. Колективна монографія Панка В. Г., Максименка С. Д., Слюсаревського М. М. (2024) та інших висвітлює виклики та стратегії підтримки ментального здоров'я фахівців, які працюють у кризових умовах. Крім того, Утюж І. та Спиця Н**.** (2024) наголошують на необхідності трансформації підходів до психологічної допомоги в умовах соціальних криз.

З урахуванням сучасних трансформацій соціо-гуманітарного знання, наукова рефлексія щодо професійної діяльності психолога дедалі частіше зосереджується на її інтегративному характері, який виходить далеко за межі суто фахового виконання посадових обов'язків. Відповідно до положень аксіологічного та екзистенційного підходів, психологічна діяльність постає як цілісний процес, що охоплює когнітивні, етичні, емоційно-регулятивні та поведінково-комунікативні компоненти, котрі взаємодіють у полі внутрішнього досвіду та соціальної практики. З огляду на це, психолог як суб'єкт професії є не лише провідником психологічних знань, а й активним учасником взаємозмінного процесу, в якому особистість фахівця виконує функцію основного інструменту впливу на іншого.

Згідно з функціонально-операційною концепцією, професійна діяльність психолога актуалізується через реалізацію складної системи вмінь і навичок. До пріоритетних належать: аналітико-дослідницькі вміння (виявлення психологічних проблем, емпіричне дослідження, інтерпретація даних); психодіагностичні вміння (володіння валідними методиками, аналіз психічного статусу клієнта); комунікативні вміння (налагодження контакту, активне слухання, емпатичне розуміння, переконання); проектувально-корекційні вміння (створення програм психологічного впливу, формування позитивної самооцінки, підтримка адаптації); а також дидактичні вміння (організація навчального процесу, психологічна просвіта різних цільових груп).

Відповідно до структурно-функціональної моделі особистості практичного психолога, запропонованої Н.В. Чепелєвою та Н.І. Пов'якель, професійна ефективність формується на основі п'яти ключових підструктур: мотиваційно-цільової (наявність професійної мотивації, настанови на діалог), когнітивної (розвинена Я-концепція, здатність до рефлексії, когнітивна гнучкість), операційно-технологічної (володіння методичним інструментарієм), комунікативно-рольової (соціальний інтелект, здатність моделювати соціальні ролі) та регулятивної (емоційна витривалість, самоконтроль, стресостійкість). Ця модель дозволяє комплексно охопити як професійні, так і особистісні аспекти ефективності діяльності [2].

Таким чином, узагальнюючи ключові положення сучасної психологічної науки, можна стверджувати, що професійна діяльність психолога є поліаспектним гуманістичним актом, у центрі якого перебуває не метод, не техніка, а жива, емпатійна, рефлексивна й глибоко залучена особистість фахівця. Ефективний психолог – це не лише транслятор знань, а фасилітатор внутрішніх змін клієнта, провідник у сфері особистісного зростання, емоційної стабілізації та пошуку смислу. Саме тому якісна професійна підготовка вимагає не лише академічної бази, а й цілісної особистісної трансформації, підтримуваної безперервним саморозвитком і професійним самовдосконаленням.

У світлі концепції «особистість як інструмент праці психолога» (Матійків, Ковальчук, 2016), доцільним є акцент на інтеграції особистісних і професійних рис – таких як глибинна моральна рефлексія, стійкість до фрустрацій, відкритість до непередбачуваних викликів, здатність до самоаналізу і миттєвої мобілізації емоційно-інтелектуальних ресурсів у стресових ситуаціях. Ці характеристики не тільки забезпечують ефективність

професійного втручання, але й запобігають вторинній травматизації самого психолога, слугуючи бар'єром до професійного вигорання [1].

З огляду на виклики воєнного часу, особливої уваги заслуговує поняття «психологічної зрілості», що в польових умовах розглядається як здатність фахівця зберігати внутрішню цілісність попри зовнішню невизначеність. Це охоплює гнучкість мислення, швидку переоцінку стратегій, стресостійкість, здатність до глибинного слухання, а також етичну інтуїцію в моменті. Саме ця зрілість дозволяє психологу залишатися ресурсною фігурою у ситуаціях колективного страждання, забезпечуючи стабілізацію емоційного поля в уразливих групах населення.

Громадські організації, що функціонують на стику громадянського суспільства і соціальних сервісів, відіграють роль «первинного контактного поля» для осіб, які пережили безпосередній або опосередкований вплив воєнної травми. До цієї категорії належать демобілізовані військовослужбовці, внутрішньо переміщені особи, члени родин загиблих, мешканці прифронтових територій та так званої «сірої зони». У цьому контексті фахівець із психології виконує функції не лише кризового інтервента, але й координатора спільнотної інтеграції, модератора діалогу та конструктивного посередника в налагодженні горизонтальних зв'язків між індивідом і його соціальним оточенням.

Зокрема, у роботі з ветеранами бойових дій першочергового значення набуває подолання симптомокомплексів, пов'язаних із посттравматичним стресовим розладом, хронічною тривожністю, а також зниженим рівнем довіри до соціуму. Психолог у таких випадках не може обмежуватися суто терапевтичними методами, а має виступати в ролі агента соціального зв'язку – провідника до соціального включення через побудову мереж взаємодії. Як наголошує Т.М. Титаренко, ефективність адаптації значною мірою залежить від структури та функціональності соціальних мереж, до яких залучається особа: чим розгалуженіші й функціонально насиченіші ці мережі, тим більша ймовірність успішної інтеграції до умов мирного співжиття [3].

Щодо внутрішньо переміщених осіб, їхня психологічна уразливість пов'язана насамперед з втратою життєвого середовища, деструкцією звичних соціальних ролей та порушенням почуття екзистенційної безпеки. Завдання психолога полягає у відновленні базової довіри до оточення, стабілізації емоційного стану клієнта та відновленні позитивного образу майбутнього. Одним із ключових механізмів тут знову виступає спільнота – неформальна або інституційна група осіб, які об'єднані спільним досвідом, що в умовах громадських організацій набуває значення терапевтичного середовища. Завдяки

створенню таких середовищ можливе не лише пом’якшення травматичного досвіду, а й формування нових наративів ідентичності.

Надзвичайно делікатною й емоційно напруженою є робота з родинами загиблих та зниклих безвісти. Вона вимагає від психолога надзвичайно високого рівня емпатичної компетентності, здатності до толерантного сприйняття гніву, відчаю, гіперемоційних реакцій. У цій сфері психолог реалізує стабілізуючу функцію, допомагаючи опрацювати втрату, інтегрувати її у життєвий досвід та сприяти поступовому формуванню нових форм суб’єктності клієнта у змінених життєвих обставинах. Як зазначено у дослідженні, саме від якості супроводу залежить, чи трансформується травма у ресурс для зростання, чи призведе до хронічної дезадаптації.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що діяльність психолога у межах громадських організацій у період переходу від війни до миру є складовою великої національної стратегії психологічного відновлення. Йдеться про формування нової ментальної парадигми, де соціальна інтеграція, культура взаємопідтримки і цінність людського життя стають основними етичними орієнтирами. Психолог у цьому процесі – не лише фахівець із психічного здоров’я, а й лідер гуманітарних трансформацій, архітектор діалогу і символ довіри. Його робота має інтегрувати як мікропсихологічні процеси (емоції, ідентичність, мотивацію), так і макросоціальні зміни (соціальна згуртованість, культура миру, колективна суб’єктність).

Список використаних джерел

1. Матейків І. М., Ковальчук З. Я. Професійна майстерність психолога: навч.-метод. Посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 2016. 340 с.

2. Чепелєва Н.В., Пов’якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія.* Випуск ІІІ. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. С. 35-41.

3. Титаренко Т. М.. Соціально-психологічний супровід як спосіб полегшення переходу від війни до миру. URL: https://surl.li/bgwmdp

Плотніцька Олена Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Вахоцька Ірина Олександрівна,
кандидат психол.наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ

Проблема професійного самовизначення старшокласників є однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці та практиці освіти. Період старшої школи – це час формування системи життєвих цілей, розвитку самосвідомості, становлення особистісної ідентичності та визначення свого місця в соціальному просторі.

Вибір професії має не лише соціальне, але й глибоке психологічне значення, адже визначає напрям життєвого шляху, систему цінностей і можливості самореалізації. Проте в умовах сучасного суспільства – швидких змін ринку праці, інформаційного перевантаження, нестабільності соціальних очікувань – старшокласники часто стикаються з труднощами у прийнятті рішень щодо власного майбутнього.

Саме тому професійне самовизначення потребує цілеспрямованої психокорекційної підтримки, яка сприяє усвідомленню власних можливостей, інтересів і мотивів, гармонізації впливу зовнішніх і внутрішніх чинників.

Проблематика актуальна для сьогодення, адже психокорекція у шкільному середовищі спрямована на розвиток самосвідомості, формування позитивного образу «Я», здатності до рефлексії та прийняття самостійних життєвих рішень.

Професійне самовизначення розглядається як динамічний процес усвідомлення, прийняття й реалізації рішень щодо майбутньої професійної діяльності, який інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціальні аспекти розвитку особистості.

Згідно з концепцією Е. Гінзберга, процес вибору професії є поетапним: від орієнтації на фантазії (до 11–12 років) до реалістичного вибору в старшій

школі. У вітчизняній психології (К. Платонов, С. Максименко, Л. Карамушка) професійне самовизначення трактується як важливий компонент особистісного розвитку, що відображає здатність індивіда до саморефлексії, усвідомлення своїх можливостей і відповідальності за прийняті рішення.

До внутрішніх чинників професійного самовизначення належать:

- рівень розвитку самосвідомості і рефлексії;
- система цінностей та життєвих орієнтацій;
- мотиваційна сфера (інтерес до певної діяльності, прагнення до самореалізації);
- емоційна зрілість і здатність долати невизначеність.

До зовнішніх чинників відносять:

- вплив сім'ї, її очікувань і соціального статусу;
- шкільне середовище та взаємодію з педагогами;
- групу однолітків як референтну спільноту;
- інформаційний простір і медіа, які формують уявлення про престижність професій.

Важливим є поєднання цих чинників: за умови психологічної зрілості, адекватної самооцінки та підтримки соціального оточення вибір професії стає усвідомленим, внутрішньо мотивованим і стабільним.

У процесі професійного самовизначення старшокласників значну роль відіграє діяльність практичного психолога, спрямована на психологічний супровід та психокорекцію труднощів, які виникають під час вибору професії.

Основними напрямами психокорекційної роботи є:

- розвиток рефлексивності (через тренінги самопізнання, ведення «щоденників саморозвитку»);
- формування позитивного образу «Я», зокрема впевненості у власних здібностях;
- корекція неадекватної самооцінки і страхів, пов'язаних із майбутнім;
- актуалізація ціннісно-смислової сфери, що допомагає узгодити професійні плани з особистими потребами;
- розвиток емоційної стійкості та стресостійкості під час ухвалення життєво важливих рішень.

Ефективними психокорекційними технологіями у цьому контексті виступають:

- тренінги особистісного зростання;

- індивідуальні консультації з використанням методів когнітивно-поведінкової терапії;
- групові вправи з профорієнтації («Професійний калейдоскоп», «Мій день у майбутньому»);
- арт-терапевтичні техніки, спрямовані на візуалізацію майбутнього «Я».

Такі методи сприяють усвідомленню власних потреб і можливостей, розвитку емоційної компетентності та формуванню внутрішньої готовності до професійного вибору.

Професійне самовизначення старшокласника є не лише вибором професії, а й актом самопізнання, самоприйняття і самоствердження. Воно впливає на подальший рівень соціальної адаптації, самооцінку, життєву задоволеність та почуття власної компетентності.

Завдяки психокорекційній підтримці цей процес може перетворитися з тривожного вибору в усвідомлене рішення, яке відповідає інтересам, здібностям і життєвим смислам особистості.

Професійне самовизначення старшокласників є складним, багатоаспектним процесом, який залежить від взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. Усвідомлення власних можливостей, формування ціннісних орієнтацій і розвиток навичок саморегуляції – ключові умови гармонійного входження особистості в професійне життя.

Психокорекційна підтримка старшокласників у процесі самовизначення забезпечує зниження тривожності, розвиток самоусвідомлення та формування зрілої життєвої позиції, сприяючи становленню активного, самодостатнього суб’єкта власної професійної траєкторії.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. В. Психологія професійного розвитку особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 280 с.
2. Кокун О. Д. Психологічна готовність до професійного саморозвитку. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 220 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2018. 384 с.
4. Пов’якель Н. І. Психологічні засади самовизначення особистості : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2019. 256 с.
5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2016. 328 с.

Полікарпов Дмитро,
здобувач вищої освіти ВПНЗ Львівський медичний
фаховий коледж «Монада»
Каплун Наталія Анатоліївна,
заступник директора базового коледжу з гуманітарної освіти
та виховання, практичний психолог
ВПНЗ Львівський медичний
фаховий коледж «Монада»,
м. Львів, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЯ НЕЕФЕКТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. *У дослідженні проаналізовано способи подолання професійного стресу медичними працівниками на різних етапах їхньої кар'єри. Виявлено, що досвідчені фахівці частіше застосовують активні, проблемно-орієнтовані стратегії, а молоді – схильні уникати конфронтації та самих проблемних ситуацій, мають нижчий рівень асертивності. На основі результатів створено програму психокорекції, спрямовану на розвиток усвідомлення, емоційної стійкості та відповідальної, зрілої поведінки. Її впровадження сприятиме профілактиці емоційного вигорання та підвищенню ефективності праці медиків.*

Актуальність. Професійна діяльність медиків супроводжується постійним емоційним напруженням і високою відповідальністю. В умовах війни навантаження зростає в рази, що зумовлює розвиток кризових станів, вигорання та зниження психоемоційної стійкості. Тривалий вплив стресових чинників здатний негативно відобразитися не тільки на якості надання медичної допомоги, а й на фізичному та психологічному стані працівників. Дослідження оптимальних стратегій подолання дозволить розробити практичні рекомендації та визначити психокорекційні стратегії, застосування яких сприятиме зниженню рівня напруги, покращенню емоційного стану та підтримці високої ефективності медиків навіть у найскладніших умовах.

Мета. Визначити характер і ефективність вироблених медичними працівниками копінг-стратегій на різних етапах професійного становлення та розробити напрямки психокорекційної та профілактичної роботи, спрямовані на коригування неефективних стратегій.

Предмет дослідження. Копінг-стратегії подолання професійного стресу у фахівців медичної сфери (типи стратегій, їхня частота використання, ефективність та супутня невротизація) і психокорекційні підходи до модифікації неефективних стратегій на різних професійних етапах.

Завдання:

1. Проаналізувати та класифікувати копінг-стратегії медичних працівників, визначити особливості їх використання залежно від професійного досвіду.
2. Оцінити ефективність копінг-стратегій у зниженні стресу, тривоги та вигорання. Виявити неефективні стратегії, що потребують корекції.
3. Розробити практичні рекомендації та модель психокорекційної роботи з урахуванням етапу професійного становлення.

Методи дослідження:

- Опитувальник копінг-стратегій (Р. Лазарус, С. Фолкман);
- Опитувальник професійного стресу (Є. Ейдеміллер, І. Юстицький);
- Симптоматичний опитувальник «Самопочуття в екстремальних умовах» (А. Волков, Н. Водоп'янова);
- Авторська анкета (професійний стаж, задоволеність діяльністю, самопочуття);
- Методи статистичного аналізу (t-критерій Стьюдента, кореляційний та факторний аналіз).

Стан розробленості проблеми. Сучасні дослідження акцентують увагу на вивченні типових копінг-стратегій медичних працівників або відмінностях між професійними групами (наприклад, лікарі схильні до проблемно-орієнтованих, медсестри – до емоційних копінгів) [6], аналізують ефективність групових та індивідуальних психологічних втручань, орієнтованих на підвищення резильєнтності, зниження симптомів стресу, тривоги й вигорання у медичних працівників [7], в тому числі роль цифрових (дистанційних) і гібридних інтервенцій, що набрали популярності останнім часом [8]. Також в сучасній літературі наголошується на значенні організаційних заходів і системної підтримки (адекватний робочий графік, комунікація, доступ до супервізії та ресурсів) [4]. Зустрічаються поодинокі дослідження специфіки копінг-стратегій залежно від професійного стажу. Зокрема, є свідчення, що віковий і професійний досвід впливає на вибір копінг-стратегій: молоді фахівці частіше використовують уникнення, а досвідчені – конструктивні методи, хоча хронічний стрес може призвести до закріплення неадаптивних моделей. Проте

прямі порівняльні й лонгітюдні дослідження в цій площині все ще обмежені [9]. Саме тут виявляється важливим емпіричний внесок нашого дослідження

Наукова новизна роботи полягає у порівняльному аналізі копінг-стратегій на різних етапах кар'єри, врахуванні їхньої ефективності та розробці психокорекційних програм для цільової підтримки медиків відповідно до їхніх потреб і ресурсів.

Основні результати

Емпіричне дослідження, яке проводилося за допомогою дистанційного збору даних (Google Forms) за зазначеними вище методиками, охоплювало 113 респондентів, серед яких були представлені всі групи професійного становлення: від студентів-медиків до досвідчених фахівців з понад 20-річним стажем роботи.

В ході дослідження було виявлено, що досвідчені фахівці частіше застосовують активні, проблемно-сфокусовані стратегії, тоді як новачки і студенти демонструють уникання конфронтації і нижчий рівень асертивності. Це свідчить про невміння відкрито відстоювати власні межі, висловлювати потреби без агресії, що зумовлює підвищену тривожність і дезадаптацію.

Достовірно більш дезаптуючим копінг-механізмом виявилось дистанціювання, віддалення і знецінення стресової ситуації. З набуттям професійного стажу відбувається і зростання адаптованості.

Найбільш деструктивним, «багатим» на невротичну симптоматику професійним періодом є студентство та початковий етап кар'єри. І хоча більшість фахівців та студентів медиків використовують ефективні копінг-стратегії, з віком спостерігається наростання психофізичної втоми, психоемоційної напруги та ознак професійного вигорання.

Отже, психокорекційні стратегії мають відрізнятися: розвиток асертивності, формування навичок усвідомленої поведінки в конфліктних ситуаціях – для молодих спеціалістів, а відновлення емоційного балансу та релаксаційні техніки зняття напруги – для досвідчених фахівців.

Психокорекційна модель для молодих спеціалістів спрямована на розвиток навичок усвідомлення власних емоційних реакцій, формування зрілих меж контакту, трансформацію неусвідомленої агресії в ресурсну поведінкову енергію та зміцнення професійної ідентичності. Програма психологічної корекції, орієнтована на перехід від пасивного уникнення стресу до активного самоствердження, розвитку внутрішньої сили та зрілої професійної позиції сприятиме формуванню психологічно стійкого, емпатійного та асертивного покоління молодих фахівців у сфері ментального і фізичного здоров'я.

Очікуваними результатами участі в програмі є підвищення рівня асертивності, зменшення проявів емоційного вигорання, зростання резильєнтності та професійної впевненості молодих фахівців.

Психокорекційна модель для досвідчених фахівців-медиків більш спрямована на опанування релаксаційними техніками, розвиток навичок емоційної саморегуляції та відновлення внутрішніх ресурсів. Така програма сприятиме зниженню рівня хронічного стресу, профілактиці емоційного вигорання та підтриманню професійної ефективності, що забезпечить гармонізацію емоційного стану, підвищення здатності до відновлення після напружених ситуацій, збереження внутрішньої рівноваги й почуття задоволення від професійної діяльності, – у підсумку, сприятиме довготривалому збереженню психічного здоров'я та життєвої стійкості досвідчених фахівців.

Висновки

Характер копінг-стратегій змінюється з досвідом – від емоційно-захисних до конструктивно-проблемних.

Молоді фахівці потребують формування асертивності як ключового ресурсу ефективного подолання стресу, зрілі – навичок ефективної релаксації та відновлення.

Подальша апробація розроблених психокорекційних програм для молодих спеціалістів дозволить оцінити їх практичну ефективність і впровадити у навчальний процес закладів медичної освіти. Програма для зрілих фахівців має практичну цінність для системи психологічного супроводу медичних установ і може бути інтегрована у внутрішні програми психопрофілактики персоналу.

Список використаних джерел

1. Грабовська С. Л. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічне здоров'я особи і суспільства*. 2010. С. 188–199.

2. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Профілактика професійного вигорання фахівців соціономічних професій. Київ, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740194/1/monographia.pdf (дата звернення: 17.03.2025).

3. Мотицина П. В. Особливості копінг-стратегій медичних працівників у подоланні стресу. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/bitstreams/2d154c6e-d8ec-482e-972a-75e56cb8473e/download (дата звернення: 22.02.2022).

4. Garcia-Martínez, L., Rodríguez, M. (2021). Coping strategies of healthcare professionals during the COVID-19 pandemic: Emotional responses, challenges, and adaptive practices. https://doi.org/10.3390/medicina61020311

5. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York, 1984.

6. Maresca, G., Corallo, F., Catanese, G., Formica, C., & Lo Buono, V. (2022). Coping strategies of healthcare professionals with burnout syndrome: A systematic review. Medicina, 58(2), 327. https://doi.org/10.3390/medicina58020327

7. Pereira, A. P., & Silva, N. J. (2024). Coping strategies, resilience and quality of life: Reaction to the COVID-19 pandemic among Romanian physicians. Human Resources for Health, 22, 28. https://doi.org/10.1186/s12960-024-00909-w

8. Smith, J., & Brown, K. (2023). Factors of maladaptive coping in emergency healthcare professionals: A systematic review. https://doi.org/10.1111/jnu.12848

9. Turner, A., & Williams, R. (2020). Coping strategies of healthcare professional students for stress incurred during their studies: A literature review. https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022616

Поліщук Олена Романівна,
докторка філософії,доцентка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
Грибанова Олена Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОПОШКОДЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Проблема самопошкоджувальної поведінки серед підлітків у сучасному суспільстві набуває особливої гостроти. Вона є не лише клінічною або соціальною, а насамперед психологічною проблемою, пов’язаною з кризами ідентичності, деформаціями емоційної сфери, невмінням конструктивно виражати власні переживання. Особливого значення набуває роль сім’ї як

першої соціально-психологічної системи, у якій формується емоційний досвід дитини, моделі поведінки й базове ставлення до себе та інших.

Несуїцидальна самопошкоджувальна поведінка (NSSI) розглядається як серйозна психолого-соціальна проблема, що супроводжується високими психологічними, соціальними та медичними ризиками. Сучасні дослідження свідчать про зростання кількості випадків самопошкодження серед підлітків і молодих дорослих, особливо за умов хронічного стресу, економічної нестабільності та соціальної ізоляції. Це явище набуває масштабів глобальної проблеми, яка негативно впливає на психічне здоров'я суспільства.

Самопошкоджувальна поведінка виступає індикатором глибоких внутрішніх порушень емоційної сфери, зокрема депресії, тривожних станів, посттравматичного стресового розладу та емоційної дисрегуляції. За відсутності своєчасної психологічної допомоги такі дії можуть трансформуватися у суїцидальні тенденції. Навмисне завдання шкоди власному тілу часто має серйозні медичні наслідки – інфекції, хронічний біль, рубцювання – що ускладнює процес психоемоційної реабілітації та прийняття себе.

Особи, схильні до самопошкодження, зазвичай відчувають труднощі у формуванні стабільних соціальних зв'язків, що сприяє ізоляції, стигматизації та зниженню рівня соціальної підтримки з боку близьких.

Додатковими факторами ризику є наслідки воєнних дій, вимушена міграція, економічні кризи та вплив соціальних медіа, які підсилюють емоційну нестабільність і сприяють поширенню деструктивних моделей поведінки. У зв'язку з цим особливої ваги набуває розроблення та впровадження ефективних методів психологічної допомоги, адаптованих до індивідуальних потреб осіб, схильних до самопошкоджувальних дій, оскільки наявні підходи не завжди забезпечують достатню ефективність психокорекційного впливу.

Одним із перших науковців, хто розмежував несуїцидальну аутоагресивну поведінку та суїцидальні дії, був Н. Фарбероу. Він запропонував термін Indirect Self-Destructive Behavior (ISDB), який охоплює широкий спектр непрямих саморуйнівних проявів без прямого наміру вчинити самогубство. До таких дій автор відніс, зокрема, зловживання алкоголем, наркотичними речовинами та участь у різних формах ризикованої поведінки [3].

Термін «парасуїцид», рекомендований Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), поряд із поняттям «суїцидальні жести» (*suicidal gestures*), застосовувався для позначення дій, метою яких є привернення уваги оточення або отримання певних вторинних вигод. Поняття «самопошкодження» (*self-*

mutilation) використовувалося для опису свідомого заподіяння собі тяжких тілесних ушкоджень (наприклад, самокастрації чи енуклеації ока), що зазвичай спостерігається при психотичних розладах [1].

Поняття «навмисне самоушкодження» (*deliberate self-harm*) охоплює широкий діапазон дій, зокрема самопорізи, які можуть мати як суїцидальні, так і несуїцидальні мотиви. У випадках, коли йдеться про поверхневі або помірні пошкодження шкіри, що не становлять загрози для життя, застосовується термін «несуїцидальне самопошкодження» (*NSSI*). Він означає умисні дії, спрямовані на завдання шкоди власному тілу без наміру позбавити себе життя [2].

У 1990 році А. Фавацца та Р. Розенталь запропонували класифікацію, яка розподіляє несуїцидальну самопошкоджувальну поведінку на три основні типи:

Значні самоушкодження (major) – рідкісні, але вкрай тяжкі дії, такі як самоампутація або самокастрація, які зазвичай трапляються одноразово та часто пов’язані з психотичними станами.

Стереотипічні самоушкодження (stereotypic) – ритмічні, повторювані дії, що не мають очевидної мети, наприклад удари головою або кусання кінцівок, і зазвичай зустрічаються при неврологічних або психічних порушеннях.

До факторів ризику розвитку несуїцидальної самопошкоджувальної поведінки належать: високий рівень невротизму, алекситимія, надмірна самокритичність, імпульсивність та застосування неадаптивних стратегій подолання стресу. Однією з поширених причин є раннє зазнання фізичної або сексуальної травми, що може призводити до підвищеної тривожності, депресивних станів та самозневажливих установок.

Отже, психологічна допомога підліткам із самопошкоджувальною поведінкою повинна бути своєчасною, індивідуалізованою та системною, із врахуванням особливостей сімейних відносин, емоційної регуляції та соціального контексту. Для ефективної профілактики та корекції самопошкоджувальної поведінки доцільно розробляти психолого-корекційні програми, які поєднують роботу з підлітком та його родиною, спрямовану на підвищення емоційної компетентності, комунікативних навичок і рівня сімейної підтримки.

Список використаних джерел

1. De Riggi, M. E., Moumne, S., Heath, N. L., et al.Non-suicidal self-injury in our schools: A review and research-informed guidelines for school mental health professionals. *Canadian Journal of School Psychology.* 2017. №32(2). Pp. 122–143.

2. Klonsky, E. D., Oltmanns, T. F., & Turkheimer, E. Deliberate self-harm in a nonclinical population: Prevalence and psychological correlates. *American Journal of Psychiatry*. 2003. №160. Pp. 1501–1508.

3. Farberow, N. L. Indirect self-destructive behavior: Classification and characteristics. In N. L. Farberow (Ed.), *The many faces of suicide*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company. 1980. 446 p.

Поліщук Олена Романівна,
докторка філософії,доцентка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
Хижняк Ольга Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

У сучасному суспільстві міжособистісні відносини виступають важливою умовою особистісного розвитку, соціальної адаптації та психологічного благополуччя людини. Проте високий рівень особистісної тривожності часто стає бар'єром для ефективної комунікації, побудови довірливих контактів та конструктивної взаємодії. Тривожність може призводити до емоційної напруги, уникання соціальних контактів, деструктивних моделей поведінки, що негативно відображається на якості життя та психологічному здоров'ї особистості.

У зв'язку з цим особливої ваги набуває психопрофілактика особистісної тривожності як важливий напрям збереження та зміцнення психічного здоров'я, а також формування гармонійних міжособистісних відносин. Своєчасна профілактична робота дає змогу не лише знизити рівень тривожності, а й сформувати навички емоційної саморегуляції, стресостійкості та соціальної компетентності, що виступають основою здорової комунікації та взаємопідтримки у соціумі.

Зауважимо, що тривожність досліджували чимало вчених, зокрема:

Ч. Спілбергер (розрізняв тривожність як тимчасовий стан (реактивну, ситуативну) та як сталу рису особистості), А. Адлер, З. Фрейд (класики психоаналізу, які досліджували психічні механізми, що лежать в основі тривоги та тривожності), К. Хорні та Р. Мей (аналізували психологічні та екзистенційні аспекти тривоги), а також українські психологи С. Дмитрієва та О. Мачушник (досліджували психологічні причини підліткової тривожності).

Розуміння причин розвитку тривожних станів є ключовим для подальшого вдосконалення стратегій профілактики. Врахування факторів, що спричиняють тривожність, дозволяє нам краще усвідомити її вплив на психічне та фізичне здоров'я, а також збільшує ефективність зусиль у боротьбі з цим станом [3].

Психопрофілактична діяльність спрямована на попередження та зниження рівня тривожності шляхом формування адаптивних стратегій поведінки та розвитку психологічних ресурсів. До основних напрямів профілактики ми відносимо:

- *психоедукацію* – підвищення поінформованості про природу тривожності та способи її подолання;
- *формування навичок емоційної саморегуляції* (дихальні практики, релаксація, методи усвідомленості);
- *розвиток соціально-комунікативної компетентності* (тренінги спілкування, розвиток асертивності);
- *створення сприятливого соціального-психологічного середовища* (підтримка у сім'ї, колективі, освітньому просторі);
- *профілактику стресу та вигорання* як факторів, що підсилюють тривожність.

Отже, особистісна тривожність є вагомим чинником, що впливає на якість міжособистісних відносин, ускладнює комунікацію та знижує рівень психологічного благополуччя. Психопрофілактика тривожності сприяє розвитку емоційної стабільності, підвищенню самооцінки та формуванню навичок конструктивної взаємодії. Системна профілактична робота дозволяє створити умови для здорового соціально-психологічного клімату, що є основою гармонійних і довірливих відносин у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Онуфрієва Л. А., Чайковська О. М. Психологія міжособистісних взаємин та комунікації: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О. В., 2021. 128 с.

2. Панкова Г., Абрамян Н. Психологічні особливості формування міжособистісних відносин в умовах тривалої розлуки через війну. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації:* збірник тез доповідей за матеріалами VII Міжнародної наукової конференції (м. Вінниця, 28 червня 2024 р.). Вінниця, 2024. С. 200–202. URL: https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/82

3. Шевякова І. П., Ходоренко Д. В. Дослідження обізнаності молоді з питань тривожних станів та їх профілактики під час війни. *Педагогічна та вікова психологія.* 2024. Том 35 (74) №3. С. 75–81. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2024/13.pdf

Понедільченко Тетяна Миколаївна,
учителька початкових класів
Опорного закладу освіти «Доброславський ліцей»
Одеської обл., Україна
Науковий керівник: Якимчук І.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Формування ставлення до осіб з інвалідністю у молодіжному віці є багатофакторним процесом, що детермінується сукупністю складних внутрішніх психологічних особливостей самої молоді та потужних зовнішніх соціальних впливів. Розуміння цих чинників має ключове значення для розробки ефективних стратегій з оптимізації такого ставлення, особливо у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть в інклюзивному суспільстві.

Юнацький вік, що охоплює період студентства, є одним із найбільш динамічних та сенситивних етапів онтогенезу для становлення світогляду, ціннісних орієнтацій, соціальних установок та міжособистісних відносин. Цей період характеризується інтенсивним когнітивним розвитком, активним формуванням ідентичності та входженням у доросле життя, що створює як унікальні можливості, так і виклики для формування толерантного ставлення до різноманітності, включаючи інвалідність.

На цьому етапі психологічного розвитку відбуваються такі ключові процеси: інтенсивний розвиток самосвідомості та ідентичності, формування

ціннісних орієнтацій та моральних установок, розширення соціальних контактів та розвиток навичок спілкування, розвиток критичного мислення та рефлексії

Водночас, юнацький вік має й певні психологічні особливості, які можуть бути як чинниками ризику, так і можливостями для формування ставлення. Це період високої емоційної чутливості, схильності до максималізму та, іноді, до впливу групи (як вже було зазначено), що може призводити до неусвідомленого засвоєння суспільних упереджень, якщо не буде цілеспрямованої освітньої та виховної роботи. Феномен «групової поляризації», коли групові дискусії можуть посилювати вже існуючі упередження, також потребує врахування при організації освітнього процесу.

Соціальне середовище відіграє домінуючу роль у формуванні ставлення особистості, і молодь, перебуваючи на етапі активної соціалізації та пошуку свого місця у світі, є особливо чутливою до його впливів.

Первинним та найважливішим середовищем соціалізації залишається сім'я. саме в ній закладаються основи світогляду, цінностей та ставлення до «інших». Ставлення батьків, їхні установки, емоційні реакції, приклади поведінки, наявність або відсутність у родині осіб з інвалідністю, а також те, наскільки відкрито та емпатійно обговорюються проблеми різноманітності та відмінностей – все це прямо впливає на формування ставлення дитини, а згодом і молодої людини. Дослідження показують, що сім'ї, які культивують цінності емпатії, взаємодопомоги, поваги до індивідуальних відмінностей та соціальної справедливості, виховують дітей з більш толерантним та інклюзивним ставленням. Навпаки, гіперопіка, ізоляція або формування негативних стереотипів батьками можуть сприяти формуванню глибоко вкорінених упереджень, що потім важко скоригувати у дорослому віці [1].

У студентському віці група однолітків стає одним із найвпливовіших чинників. Норми, цінності та ставлення, що панують у референтній групі, можуть суттєво впливати на індивідуальні установки молодої людини. Якщо в групі панують стереотипи та упередження щодо осіб з інвалідністю (наприклад, зневага, відчуження, жарти), молода людина може схилятися до їх засвоєння через прагнення до приналежності, соціального схвалення та уникнення конфлікту. І навпаки, позитивний досвід взаємодії в інклюзивному середовищі однолітків, спільні проєкти, обговорення проблем, участь у соціальних ініціативах можуть стати потужним джерелом руйнування стереотипів та формування прийняття.

Медіа є потужним джерелом формування суспільної думки, культурних норм та стереотипів. Тривалий час особи з інвалідністю зображувалися у ЗМІ або як «жертви», які потребують співчуття, або як «герої», що долають неймовірні перешкоди, або були повністю невидимими. Це посилювало стереотипи жалю, ідеалізації або відчуження, не відображаючи реального життя, щоденних викликів та можливостей.

Заклад вищої освіти є ключовим інститутом соціалізації та професійної підготовки, особливо у контексті формування професійно значущих якостей. У контексті формування ставлення до осіб з інвалідністю, університет виконує низку важливих функцій:

– Інформаційно-когнітивна функція: надання достовірних, науково обґрунтованих знань про інвалідність, її соціокультурні та медичні аспекти, різні види, причини, психологічні особливості та потенціал осіб з інвалідністю. Це дозволяє подолати когнітивний компонент упереджень, замінивши хибні уявлення на адекватну інформацію.

– Ціннісно-мотиваційна функція: виховання та інтеріоризація цінностей толерантності, поваги до людської гідності, інклюзії, рівності прав, емпатії через зміст навчальних курсів, спеціальні заходи, дискусії, рольові ігри. Це сприяє формуванню внутрішньої мотивації до інклюзивної взаємодії.

– Організація безпосереднього досвіду взаємодії: цей аспект є найефективнішим для зміни ставлення, оскільки руйнує емоційні та поведінкові бар’єри.

– Рольове моделювання: викладачі, адміністрація університету, студенти старших курсів, які демонструють толерантне та інклюзивне ставлення, є важливим прикладом для наслідування, створюючи сприятливий морально-психологічний клімат в освітньому середовищі [2].

Для майбутніх психологів та соціальних педагогів ставлення до осіб з інвалідністю не є лише особистісною характеристикою, а виступає важливою професійною якістю та ключовим компонентом професійної компетентності. Негативні стереотипи, упередження або патерналізм можуть суттєво знизити ефективність їхньої професійної діяльності, перешкоджаючи встановленню довірчих відносин, адекватній оцінці потреб та можливостей клієнта, а також реалізації інклюзивних принципів.

Ці студенти мають усвідомлювати, що вони будуть не просто надавати індивідуальні послуги, а й виступатимуть активними агентами соціальних змін, провідниками ідей інклюзії та соціальної справедливості у суспільстві. Їхнє власне ставлення формуватиме ставлення інших людей (батьків, колег,

підопічних, широкої громадськості), створюючи ефект «ланцюгової реакції» та мультиплікуючи позитивні зміни.

Таким чином, формування позитивного, толерантного та професійно орієнтованого ставлення до осіб з інвалідністю у студентської молоді, особливо у майбутніх психологів та соціальних педагогів, є не лише моральним імперативом сучасності, але й стратегічно важливим завданням для успішного впровадження інклюзивних практик та побудови по-справжньому інклюзивного, справедливого та гуманного українського суспільства. Це вимагає комплексного впливу на всі компоненти ставлення – когнітивний, емоційний та поведінковий – через інтегровані освітні програми та створення сприятливого соціального середовища в університеті та за його межами.

Список використаних джерел

1. Гавриленко, О. В. Психологічні особливості взаємодії студентів із різними видами інвалідності: навчальний посібник. Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 176 с.

2. Мельник, С. П. Психолого-педагогічні технології формування інклюзивної культури в закладах вищої освіти: монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2023. 280 с.

Пономарьова Юлія Сергіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С.П.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ДЕФІЦИТУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

Організація психокорекції дефіциту міжособистісних стосунків є важливим завданням, оскільки вона спрямована на покращення соціальних взаємин і комунікації у підлітковому віці.

Першим кроком в психокорекції дефіциту міжособистісних стосунків є здійснення психологічної діагностики для визначення характеру та ступеня

проблеми у кожного підлітка. Це допомагає зорієнтуватися в індивідуальних потребах і розробити персоналізовану психокорекційну програму. Розглянемо процес психологічної діагностики дефіциту міжособистісних стосунків у підлітків крок за кроком. Психолог має прагнути створити довірче та сприятливе середовище для підлітка. Важливо встановити емоційний контакт та забезпечити конфіденційність, щоб підліток відчував зручність розповідати про свої переживання та думки.

Психолог проводить співбесіду з підлітком, а також можливо з його батьками чи опікунами, для збору інформації про його соціальну та психологічну історію, особистісні особливості та сімейне середовище, може використовувати різні стандартизовані тести, анкети та оцінки для отримання додаткової інформації про соціальні навички, емоційний стан, рівень самооцінки та здатність до емпатії підлітка.

Психолог може проводити спостереження за поведінкою підлітка у різних ситуаціях, які викликають дефіцит міжособистісних стосунків. Це допомагає зрозуміти його реакції та проблемні моменти у взаємодії з іншими. Зібрана інформація аналізується для визначення характеру та ступеня дефіциту міжособистісних стосунків у підлітка. Психолог зосереджується на виявленні ключових аспектів, що впливають на комунікацію та міжособистісні взаємини.

Після аналізу результатів психолог разом із підлітком ставить цілі для психокорекції. Ці цілі повинні бути реалістичними, спрямованими на розвиток необхідних навичок і здатностей. На основі аналізу результатів та поставлених цілей психолог розробляє індивідуальну психокорекційну програму для підлітка. Ця програма може включати різні вправи, ігри, тренінги та консультації для підтримки розвитку міжособистісних навичок.

Протягом психокорекційної роботи психолог постійно моніторить прогрес підлітка та оцінює результати. За необхідності вносяться корективи до програми, щоб забезпечити оптимальні результати [1].

Успіх психокорекції також залежить від підтримки батьків та оточення підлітка. Психолог співпрацює з батьками, щоб забезпечити підтримку та сприяння змінам у побутовому середовищі підлітка.

Робота з дефіцитом міжособистісних стосунків часто ефективна в груповому форматі. Утворення груп з підлітками, що стикаються з подібними проблемами, дозволяє створити підтримуюче середовище, де вони можуть взаємодіяти та розвивати свої навички.

Групові програми для підлітків, які борються з дефіцитом міжособистісних стосунків, зазвичай проводяться фахівцями з психічного

здоров'я. Програми можуть бути короткостроковими (наприклад, 8-тижневими) або довгостроковими (наприклад, 12-місячними). Вони можуть бути структурованими або неструктурованими. Структуровані групи зазвичай мають певний план і включають різні види діяльності, такі як дискусії, вправи та ролі. Неструктуровані групи більш вільні і дають підліткам більше можливостей керувати своїм досвідом.

Підлітки із дефіцитом міжособистісних стосунків можуть відчувати емоційну вразливість і неуспішність у взаємодії з оточуючими. Важливо створити підтримуючу та розуміючу атмосферу, де підліткам надається можливість висловлювати свої почуття та переживання.

Є кілька способів надати підліткам емоційну підтримку. Один із способів – це просто вислухати їх. Підліткам важливо відчувати, що їх чують і розуміють. Інший спосіб надати підтримку – це запропонувати підлітку позитивні слова та підбадьорення. Підліткам важливо відчувати, що в них вірять і що вони здатні змінити ситуацію [2].

Важливо також допомогти підліткам розвинути здорові механізми подолання. Це може включати такі речі, як фізичні вправи, розслаблювальні техніки та спілкування з друзями та сім'єю.

Емоційна підтримка є важливою частиною програми подолання дефіциту міжособистісних стосунків у підлітків. Надавши підліткам підтримку та розуміння, ви можете допомогти їм розвинути здорові стосунки та досягти успіху в житті.

Ось кілька конкретних порад щодо надання емоційної підтримки підліткам, які стикаються з дефіцитом міжособистісних стосунків:

- Будьте чутливими до їхніх потреб.
- Вислухайте їх без судження.
- Запропонуйте позитивні слова та підбадьорення.
- Допоможіть їм розвинути здорові механізми подолання.
- Будьте терплячими та розуміючими [3].

Надання емоційної підтримки підліткам може бути складним завданням, але воно того варте. Вкладаючи час і зусилля, ви можете допомогти їм рости та розвиватися як особистостям.

Існує багато різних способів розвинути комунікаційні навички підлітків. Один із способів – це просто надавати їм можливість практикувати свої навички. Це можна зробити, заохочуючи їх говорити про свої думки та почуття, а також слухати інших. Підлітки також можуть практикувати свої

комунікаційні навички, вступаючи в дискусії з іншими, граючи в рольові ігри та виступаючи перед публікою.

Ще один спосіб розвинути комунікаційні навички підлітків – це навчити їх основним аспектам комунікації. Це включає навички активного слухання, вираження власних думок та емоцій, а також навички невербальної комунікації. Підлітки можуть навчитися цим навичкам за допомогою книг, статей, веб-сайтів і навчальних програм.

Розвиток комунікаційних навичок може бути складним завданням, але воно того варте. Комунікація є ключовим компонентом всіх міжособистісних стосунків, і вона є особливо важливою для підлітків, які перебувають у процесі становлення своєї ідентичності та налагоджують стосунки зі своїми однолітками, сім'єю та вчителями.

Рольова гра та імітаційні вправи можуть бути ефективними інструментами психокорекції підлітків. Вони можуть допомогти підліткам розвивати емпатію, розуміння поглядів інших та вирішувати конфліктні ситуації.

Важливо підкреслювати та визнавати досягнення підлітків у процесі роботи над своїми міжособистісними навичками. Навіть невеликі покращення можуть бути важливими кроками до успіху. Підкреслення позитивних аспектів взаємодії та комунікації допомагає підтримувати позитивний настрій підлітків та стимулює їх до подальших зусиль. Зосередження на досягненнях та успіхах стимулює мотивацію підлітків. Вони почувають себе позитивно, коли бачать, що їхні зусилля призводять до покращення взаємин з оточуючими.

Співпраця з батьками грає важливу роль в психокорекції. Важливо залучити батьків до процесу та надати їм необхідну інформацію та підтримку для підтримки дитини.

Психолог і батьки повинні працювати в команді з метою кращого розуміння потреб підлітка та планування оптимальних підходів до психокорекції. Взаємна підтримка та співпраця забезпечують більший успіх у розв'язанні проблеми.

Залучення батьків є важливим елементом в успішному вирішенні дефіциту міжособистісних стосунків у підлітків. Їхня активна співпраця та підтримка допомагають створити підтримуюче середовище, що сприяє змінам та поліпшенню соціальної адаптації підлітка.

Організація психокорекції дефіциту міжособистісних стосунків вимагає індивідуального підходу, терпіння та уважності до потреб кожного підлітка, але

може значно поліпшити якість їхнього життя та сприяти становленню здорової ідентичності

Список використаних джерел:

1. Ковальчук, В. І. Психокорекція підліткової поведінки та соціальної адаптації: Практичний посібник. Львів : Світ, 2023. 320 с.
2. Мельник, Л. Р. Методичні рекомендації до організації тренінгів із розвитку міжособистісних навичок у підлітків. Київ : Освіта, 2024. 85 с.
3. Панчук, Н. П. Основи психокорекції особистості дитини. *Наукові записки*: Серія: Психолого-педагогічні науки. 2025. № 2(14). С. 150–162.

Портненко Катерина Сергіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Дудник О.А.

РОЗВИТОК Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасні дослідження з питання формування професійної самосвідомості студентів, які проходять підготовку з психологічних спеціальностей, вказують на те, що сучасна методична та дидактична думка виробила великий список інструментів розвитку у студентів свідомості власного «Я» як суб'єкта професійної діяльності.

Варто відзначити, що до професійно-значущих особистісних характеристик психолога варто відносити:

- високий ступінь розвитку навичок здійснення міжособистісної комунікації;
- емпатію та навички управління власним емоційним станом;
- сформованість різних видів мислення (словесно-логічне, образне, абстрактно-символічне);
- здатність до концентрації, прояву терпіння, такту, доброзичливості, спостережливості;

- готовність до інтелектуальних навантажень, до роботи в умовах напруги можливостей пам'яті, уваги;
- адекватну особистісну самооцінку.

Вказані особистісні показники дуже тісно стикаються з успішністю професійної діяльності психолога, виступають своєрідним базисом для формування професійних компетенцій, а отже, ступінь їх розвитку безпосередньо співвідноситься з рівнем професійної самосвідомості, який повинен визначатися, у тому числі з урахуванням відповідності його професійних та спеціальних характеристик. Тому варто наголосити, що професійна самосвідомість є синтезом особистісної самосвідомості та професійної діяльності.

Сьогодні існує необхідність більш системного та комплексного підходу у розвитку професійної самосвідомості серед студентів психологічних напрямів підготовки. Зокрема, одним із заходів реалізації зазначеного завдання може стати створення додаткової навчальної дисципліни «Професійна самосвідомість психолога», що буде викладатися у рамках варіативної частини освітньої програми університетів.

У процесі викладання дисципліни, що розглядається, викладачеві необхідно використовувати на заняттях практико-орієнтовані завдання. Ефективність у цьому відношенні матимуть методи вирішення кейсових завдань, а також проблемне навчання.

В рамках курсу плідним є звернення за допомогою до досвідчених фахівців з метою проходження студентами тренінгів та майстер-класів, обміну практичним досвідом, а також надання автентичного матеріалу (реальних ситуацій професійної діяльності) з практики роботи представників сфери надання психологічних послуг.

Такий підхід в організації окремої навчальної дисципліни дозволить вирішити одразу кілька проблемних моментів, які виявляються у роботі вишів, які готують майбутніх психологів. Серед них:

- акцентування практико-спрямованого навчання;
- розширення способів реалізації професійної адаптації та соціалізації студентів на передпрофесійному етапі (не обмежуватися лише періодом проходження практик);
- зміцнення позицій особистісно-орієнтованого підходу в університетській освіті;
- розвиток контактів із сторонніми організаціями в процесі підготовки висококваліфікованих кадрів, які мають готовність до

реалізації своїх професійних обов'язків в умовах реального ринку праці.

Окрім предметних компетенцій в рамках курсу студенти отримують можливість формування та розвитку наддисциплінарних умінь та навичок, а також так звані гнучкі навички. Методи проблемного навчання та кейс-стаді дозволяють удосконалювати комунікативну компетентність майбутніх фахівців. Знайомство з можливими методами оцінки рівня професійної самосвідомості дає можливість тим, хто навчається, проводити самообстеження, простежувати динаміку розвитку професійно-значущих характеристик, самостійно реалізовувати роботу з самовдосконалення.

Крім того, в процесі опанування матеріалами дисципліни студенти відточують навички прояву гнучкості, уваги, концентрації, набувають досвіду спілкування з потенційними колегами. Відзначимо також, що період запровадження цього курсу ефективніше позначити тимчасовими межами навчання на 3 курсі бакалаврату, коли у студентів відбувається виразна професійно-спрямована навчальна діяльність, усуваються труднощі академічної адаптації та реалізується часткова професійна соціалізація.

Таким чином, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів має бути сформоване адекватне уявлення про себе, про свої професійно-важливі якості, а також уміння взаємодіяти з іншими людьми, які мають бути реалізовані у реальній професійно-педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Стадник Г. Психологічні особливості самоставлення майбутніх практичних психологів. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. С. 400–406.

2. Стадник Г. Самоставлення як фактор самореалізації професійно-творчого потенціалу майбутніх практичних психологів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. С. 438–444.

3. Токарєва Н. Проблема моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки. *Рідна школа*. 2010. Вип. 7. С. 24–28.

Приймачук Остап,
здобувач вищої освіти Університету Яна Кохановського
м. Кельце, Республіка Польща
Сєрлєцка Анастасія,
імміграційний консультат, перекладач
Товариство Інтеграція Європа-Схід,
м. Кельце, Республіка Польща

МОВНО-КУЛЬТУРНИЙ СУПРОВІД ЯК ЕЛЕМЕНТ ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З МІГРАНТАМИ

Сучасна міграційна динаміка в Європі, особливо внаслідок війни в Україні, поставила перед суспільством нові виклики. Польща стала однією з країн, що прийняла значну кількість людей, які вимушено покинули свої домівки. Разом із необхідністю розв'язання побутових, освітніх та адміністративних питань постала потреба у створенні сприятливих умов для внутрішньої адаптації та емоційної рівноваги тих, хто опинився в новому середовищі. Як зазначає Обухова О. серед видів адаптації мігрантів до нового соціального середовища пріоритетне місце займає культурна адаптація, що в свою чергу включає вивчення мови, формування навичок комунікації у новому середовищі, знайомство з культурними традиціями, нормами та цінностями приймаючої сторони [1]. Це в свою чергу актуалізує важливість мовно-культурного супроводу мігрантів, який поєднує в собі комунікативну, соціальну та психопрофілактичну функції.

Коли людина стикається з іншим культурним простором, вона нерідко переживає явище відоме як культурний шок. Як зазначає І. Тарасюк, гіпотеза про розуміння природи культурного шоку базується на тому, що досвід нової культури часто є неприємним, несподіваним, шоковим, та може призвести до негативної оцінки власної культури [2]. Також культурний шок розглядають як природну реакцію на різницю у звичаях, традиціях, способах спілкування та системі цінностей.

Мовно-культурний супровід допомагає пом'якшити наслідки культурного шоку, створюючи простір довіри та безпеки. Коли асистент або перекладач уважно вислуховує, допомагає знайти потрібні слова, пояснює відмінності у соціальних нормах, людина поступово повертає контроль над ситуацією. Це знижує рівень напруження, сприяє відкритості та формує впевненість у власних силах. Таким чином, переклад стає не лише інструментом передавання

інформації, а й способом запобігання надмірному емоційному виснаженню, тобто дієвим елементом психопрофілактики.

Важливим прикладом застосування такого підходу є діяльність Товариства Інтеграція Європа-Схід, що працює в місті Кельце, Республіка Польща. Організація більше десяти років реалізує програми, спрямовані на адаптацію та інтеграцію іноземців у польське суспільство. Її діяльність охоплює курси польської мови для дітей і дорослих, інтеграційні зустрічі, культурні заходи, екскурсії, а також переклад під час відвідувань державних установ, лікарень чи навчальних закладів.

Так, за період 2024-2025 років діяльністю Товариства вдалося охопити значну кількість людей, що свідчить про реальний масштаб підтримки іноземців. Понад 1300 осіб взяли участь у курсах польської мови, що дало їм можливість впевненіше почуватися у повсякденних ситуаціях, а також зменшити прояви мовного бар'єру, який часто є джерелом напруги та невпевненості. У інтеграційних заходах, організованих для дітей і дорослих взяли участь понад 1000 осіб з України. Для міста Кельце це досить високий показник охоплення, адже фактично йдеться про значну частку іноземців, які проживають у місті. Кожен із них отримав свій рівень психопрофілактичної підтримки – через навчання, участь у зустрічах, культурні події або мовний супровід. У сукупності – це створило потужний простір взаємної підтримки та соціальної взаємодії, де люди могли відновити внутрішню рівновагу та зробити важливі кроки у напрямку відчуття власної стабільності у новому середовищі.

Психопрофілактичний ефект мовно-культурного супроводу проявляється також у тому, що він знімає бар'єр між офіційним і людським вимірами комунікації. Перекладач або асистент з інтеграції, який супроводжує особу під час візиту до лікаря, школи чи державної установи, не просто перекладає слова – він допомагає передати емоційний сенс, підтримує рівновагу у стресових ситуаціях, забезпечує розуміння з обох сторін. Така присутність створює для людини відчуття захищеності й розуміння, знижує страх перед невідомим. Це, у свою чергу, сприяє формуванню позитивного досвіду спілкування з представниками іншої культури, що є важливим аспектом профілактики емоційного виснаження та дезадаптації.

Досвід Товариства Інтеграція Європа-Схід показує, що мовно-культурний супровід у поєднанні з культурно-просвітницькими заходами має значний потенціал у сфері підтримки мігрантів. Завдяки доброзичливій комунікації, взаємоповазі та спільним діям створюються умови, у яких людина поступово

адаптується до нового соціального простору, долаючи наслідки культурного шоку та мовного бар'єра.

Отже, мовно-культурний супровід є не просто технічним інструментом адаптації, а дієвим засобом психопрофілактики, який через слово, розуміння й співучасть допомагає людині запобігти розвитку надмірної емоційної напруги та відновити внутрішню гармонію. Це процес, у якому щоденне спілкування, переклад чи навіть коротка розмова стають маленькими кроками до стабільності - як особистої, так і суспільної.

Список використаних джерел

1. Обухова О. Соціально-психологічна робота з мігрантами. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b5a340d6-7c88-491a-bb71-92fbdd22d6f7/content

2. Тарасюк І. В. Культурний шок як один із чинників адаптації та реадаптації мігрантів до нового соціокультурного середовища. *Психологічні перспективи*. 2011. Випуск 17. С. 232-240

Радзівіл Катерина Павлівна,
кандидат психол.наук, старший викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Тараненко Світлана Іванівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СИСТЕМНА СІМЕЙНА КРИЗА РОДИН ВЕТЕРАНІВ: ПРОБЛЕМИ РЕІНТЕГРАЦІЇ ТА ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Сім'ї ветеранів стикаються з численними й різноплановими проблемами, які вони, на жаль, змушені розв'язувати переважно самостійно, не маючи достатньої підтримки з боку державних інституцій чи соціальних служб. Дослідники по-різному підходять до визначення цих труднощів, зосереджуючись або на характерних ознаках родин колишніх комбатантів, або

на низці чинників, що негативно впливають на їхнє функціонування. Серед факторів, що впливають, виділяють:

- наслідки тривалої відсутності одного з батьків (чоловіка чи дружини), що вимагало від сім'ї функціонування в умовах неповного складу та потребує адаптації після його повернення;

- усвідомлення пропусків важливих подій (свят, днів народження) під час служби, що впливає на відновлення стосунків після повернення;

- проблеми з пристосуванням до цивільного графіку роботи після подовженого робочого дня на службі;

- наслідки того, що структура сім'ї раніше була налаштована на пріоритет військової служби, а тепер потребує реструктуризації;

- кожен член родини пережив дистрес, пов'язаний із потенційною загрозою під час служби, а також наслідки повернення ветерана зміненим – психологічно та/або фізично;

- зберігається підвищена ймовірність домашнього насильства, особливо після пережитого травматичного бойового досвіду учасників бойових дій;

- високий рівень тривожності, пов'язаний із пережитим досвідом та змінами в житті;

- наслідки у вихованні дітей (гіпо- або гіперопіка), що виникли під час розлуки або є реакцією на поведінку ветерана;

- збереження високого рівня агресивності у батьків-ветеранів.

Окремою і ключовою проблемою у сім'ях ветеранів є реінтеграція – складний та тривалий процес повернення колишнього комбатанта до мирного життя та відновлення повноцінних сімейних стосунків після періодів розлуки та травматичного досвіду [1].

У контексті психологічної реабілітації військовослужбовців родина відіграє ключову роль, виступаючи або потужним ресурсом для відновлення, або ж фактором, що обтяжує реабілітаційний процес. Сприятлива емоційна атмосфера – зокрема, позитивна підтримка, взаєморозуміння, спільне проведення часу та турбота – здатна знижувати рівень тривоги, долати соціальну ізоляцію та сприяти успішному поверненню особи до повноцінного соціального функціонування. На противагу цьому, такі явища як міжособистісні конфлікти, брак розуміння, емоційна відстороненість чи нереалістичні очікування з боку рідних можуть, навпаки, посилювати стрес і поглиблювати психологічну кризу військового. З огляду на це, критично важливим є вивчення шляхів та механізмів ефективного залучення сім'ї до

реабілітаційних заходів, а також розвиток її потенціалу як дієвого реабілітаційного чинника [1].

У сучасних умовах дослідження ролі сім'ї як ключового ресурсу в психологічній реабілітації осіб, які пережили травматичні події, набуває надзвичайної важливості. Залучення родини до процесу психологічної реабілітації військовослужбовців істотно підвищує його успішність. Сім'я функціонує не тільки як джерело емоційної підтримки, а й стає активним співучасником терапії, полегшуючи реінтеграцію ветерана у його звичне соціальне оточення. Водночас критично важливо усвідомлювати, що самі родини військових також потребують психологічної допомоги та спеціальних знань, аби ефективно будувати взаємодію з близькою людиною, яка повернулася із зони бойових дій. Повернення бійця додому може бути ускладнене низкою труднощів, пов'язаних із проявами посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, підвищеної тривожності, агресивності та іншими психологічними станами [2]. Праці дослідників доводять, що успішна соціально-психологічна реабілітація ветеранів має пряму кореляцію з рівнем сімейного благополуччя. Міжнародний досвід надання допомоги колишнім військовослужбовцям також підтверджує, що трансформація сімейних відносин може стати вирішальним фактором у процесі психологічної підтримки ветеранів.

Психологічна допомога сім'ям військовослужбовців повинна базуватися на чотирьох ключових принципах: 1) повага до інтимності сімейного життя; 2) інформування родичів про ймовірні психологічні наслідки участі у війні; 3) інтеграція психологічної допомоги із соціальною підтримкою, включаючи залучення сімей інших ветеранів; 4) психотерапевтичне втручання у функціонування сім'ї. При цьому головною умовою успішної сімейної терапії є збереження психологічного здоров'я родини.

Основні цілі сімейної психотерапії з родинами військовослужбовців визначені наступним чином:

- проведення діагностики психоемоційного стану всіх членів сім'ї, які беруть участь у терапії;
- покращення психоемоційного стану всіх членів родини, зокрема комбатанта;
- формування навичок чіткого розподілу ролей з відповідними обов'язками та правами, а за потреби – зміна або обмін ролями;
- удосконалення комунікаційного стилю взаємодії в сім'ї (наприклад, адекватне реагування на критику);

- створення сприятливих, морально та фізично здорових взаємовідносин;

- програвання найбільш проблемних ситуацій та пошук варіантів їх розв'язання;

- формування вмінь спільного вирішення проблем, переходячи від індивідуального до системного сімейного контексту, та побудова гармонійних стосунків з усіма членами сім'ї;

- розробка чітких правил поведінки в сім'ї та забезпечення їхнього прийняття кожним членом родини [1].

Проведений аналіз чітко засвідчує, що сім'я є визначальним чинником у соціально-психологічній реабілітації ветеранів, оскільки їхні родини переживають тривалу системну кризу, спричинену травматичним досвідом та змінами у функціонуванні. Успіх реінтеграції прямо залежить від сімейного благополуччя, що вимагає розглядати родину як активний ресурс відновлення, а не просто як об'єкт підтримки. Психологічна допомога має бути комплексною і спрямованою на покращення психоемоційного стану всіх членів сім'ї, формування адаптивних механізмів та гармонізацію стосунків. Таким чином, сімейна психотерапія є критично важливим інструментом для подолання кризи, розподілу ролей та забезпечення успішної реінтеграції ветерана в мирне життя.

Список використаних джерел

1. Бриндіков Ю. Л. Потенціал сімейної психотерапії у процесі здійснення реабілітації сімей військовослужбовців-учасників бойових дій. Професійна освіта: методологія, теорія та технології, (7 (1)), 2018, Р. 84–97.

2. Коробка Л. Спільнота в умовах воєнного конфлікту:психологічні стратегії адаптації : колективна монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної таполітичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019, 286 с.

Рибак Олег Дмитрович
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Сафін О.Д.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ БОЙОВОГО СТРЕСУ

Україна вже понад 10 років знаходиться у стані війни, розв'язаної російською федерацією. Кожного дня, виконуючи бойові завдання, військовослужбовці перебувають під потужним впливом сильних психотравмуючих факторів – постійної загрози життю і здоров'ю, довготривалим стресовим психологічним навантаженням. Тобто, у військовослужбовців розвивається стан бойового стресу, внаслідок якого виникають бойові психічні травми, а також гострі стресові та посттравматичні стресові розлади. Це стає причиною зниження ефективності виконання бойових завдань, негативно позначається на боєздатності військовослужбовців, впливає на їх подальшу соціалізацію та адаптацію до мирного життя.

Питання виникнення, розгортання та проявів бойового стресу, а також шляхів подолання його психотравмуючих факторів на військовослужбовців висвітлені в роботах таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Блінов О. А. [1], Жигайло Н. І [3], Кін Т.М. [4], Кокун О.М. [5], Кравченко К. О. [6], Кудренко О. В. [7], Лазарус Р.С. [8], Лящ О. П. [9], Платинюк О. Б. [10], Приходько І.І. [11], Сукіасян С.Г. [12], Тютюнник Л. Л. [13], Ульянов К. І. [14] та інших.

Проте, проблема науково обґрунтованої комплексної системи подолання наслідків бойового стресу залишається невирішеною і потребує подальших наукових досліджень.

Аналіз сучасної наукової психологічної літератури з проблеми бойового стресу показує, що на сьогодні немає єдиного погляду щодо визначення поняття «бойовий стрес». Зокрема, за Л. Л. Тютюнник «Бойовий стрес – це наслідок потужної дії зовнішніх й внутрішніх стресорів на організм людини в екстремальних бойових умовах, що спричиняє серйозні порушення психічного, психологічного та фізичного здоров'я особистості» [13, с. 107].

О. Б. Платинюк розглядає бойовий стрес як системну реакція організму через вплив комплексу факторів бою та супроводжуючих соціально-побутових умов. Зміни, які відбуваються в результаті цієї реакції, охоплюють особистісний, психофізіологічний, емоційно-вегетативний і соматичний рівні [10].

О. А. Блінов термін «бойовий стрес» формулює, як «стан психічного напруження військовослужбовців у процесі їх адаптації до умов бойової діяльності з використанням ресурсного потенціалу» [1].

Український тренер з психологічної підготовки за програмою «Броньований розум» К. І. Ульянов вказує на те, що «бойовий стрес – це не реакція, а певний набір стресорів, поєднання факторів («аверсивних стимулів», яке має найпомітніший вплив на поведінку, психіку й фізіологію порівняно з іншими типами стресорів психологічного характеру») [14].

Відповідно до наказу Міністерства оборони України «Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів) від 09.12.2015 № 702», бойовий стрес – це «багаторівневий процес адаптаційної активності організму людини в умовах екстремальної бойової обстановки, який супроводжується напруженням механізмів реактивної саморегуляції та закріпленням специфічних пристосувальних психофізіологічних змін. Бойовий стрес є передпатологічним дестабілізаційним станом, що вичерпує функціональний резерв організму, збільшує ризик дезінтеграції психічної дії та стійких сомато-вегетативних дисфункцій» [2].

Таким чином, бойовий стрес можна визначити як сукупність психічних і фізіологічних реакцій організму на екстремальні умови бойової діяльності, коли рівень загрози життю, фізичні перевантаження, дефіцит сну, невизначеність і спостереження смерті викликають напруження адаптаційних механізмів. Цей стан має природний характер, адже стрес є невід’ємною частиною реакції організму на небезпеку. Проте, коли навантаження перевищують ресурси особистості, стрес переходить у дезадаптивну фазу, що може призвести до глибоких психологічних розладів.

Військовослужбовці, які пережили бойові дії, стикаються з широким спектром психотравмуючих факторів, що впливають на їхню особистість, емоційний стан, соціальну поведінку та здатність до адаптації. Відповідно, постає необхідність у комплексному підході до надання психологічної допомоги військовослужбовцям для подолання наслідків бойового стресу.

Такий підхід повинен враховувати як індивідуальні особливості особистості, так і соціально-культурний контекст України під час війни.

Комплексний підхід передбачає інтеграцію психологічної допомоги в систему медичного та соціального супроводу військовослужбовців, а також охоплює психологічні, соціальні, медичні та організаційні аспекти.

Слід зазначити, що ефективна система допомоги військовослужбовцям для подолання негативних наслідків бойового стресу повинна бути багаторівневою та включати:

1. Психопрофілактичний рівень, спрямований на запобігання розвитку тяжких форм стресових розладів ще під час служби. Його складовими є навчання методам саморегуляції, формування навичок психологічної стійкості, проведення тренінгів стресостійкості та підготовка командирів до виявлення ознак бойового стресу у підлеглих.

2. Психокорекційний рівень, що передбачає роботу з військовослужбовцями, які вже пережили травматичні події, але не мають глибоких порушень. На цьому етапі важливо допомогти людині осмислити пережите, відновити почуття контролю та безпеки.

3. Психотерапевтичний рівень, який включає індивідуальну або групову роботу з особами, що мають виражені симптоми посттравматичного розладу. Тут застосовуються методи когнітивно-поведінкової терапії, десенсибілізації та переробки травми, техніки релаксації, реконструкції мислення.

4. Реабілітаційний рівень, який забезпечує підтримку ветеранів після повернення до мирного життя: соціальну адаптацію, працевлаштування, відновлення сімейних зв’язків, участь у спільнотах ветеранів.

Отже, підхід до подолання психотравмуючих наслідків бойового стресу у військовослужбовців повинен носити комплексний характер, що полягає у поєднанні індивідуальної, групової, соціальної та організаційної роботи.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Психологія бойової психічної травми : монографія. Київ: Талком, 2016. 246 с.

2. Доктрина «Морально-психологічне забезпечення військ (сил) в об’єднаних операціях», затверджена начальником Генерального штабу Збройних Сил України 27.10.2020 року. URL: https://dovidnykmpz.info/wpcontent/uploads/2020/10/Doktryna-MPZ-2020_compressed.pdf (дата звернення: 02.11.2025 року).

3.Жигайло Н. Психологічний супровід військовослужбовців у зоні ведення бойових дій. Вісник Львівського університету. 2022. № 13. С. 64-70. URL: https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.8 (дата звернення: 02.11.2025).

4. Keane, T. M., Caddell, J. M., & Taylor, K. L. Mississippi Scale for Combat-Related Posttraumatic Stress Disorder: three studies in reliability and validity. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1988. 90 p.

5. Кокун О.М., Клочков В.В., Мороз В.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій, метод. посіб. / О.М. Кокун, В.В. Клочков, В.М. Мороз, І.О. Пішко, Н.С .Лозінська. Київ-Одеса: Фенікс, 2022. 128 с.

6. Кравченко К.О., Тімченко О.В., Широбоков Ю.М. Соціальнопсихологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців учасників антитерористичної операції: монографія. Харків: НУЦЗУ, 2017. 256 с.

7.Кудренко О. Вплив стрес-факторів бойової обстановки на психіку військовослужбовців Повітряних Сил (на основі досвіду АТО). Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України. 2018. Т. 2, № 31. С. 134-144. URL: https://doi.org/10.30748/nitps.2018.31.18 (дата звернення: 02.11.2025).

8. Лазарус Р. Теорія стресу та психофізіологічні дослідження. Емоційний стрес, 1970. 324 с.

9. Лящ О. П. Деструктивний вплив бойового стресу на емоційну сферу особистості військового. Психологічні перспективи. 2021.Вип. 37. С. 128-140.

10. Платинюк О.Б. Діагностика, корекція та профілактика непсихотичних психічних розладів в учасників бойових дій, які одержали поранення: дис. … д-ра філософії: 222. Харків, 2022 р. 278 с.

11. Приходько І. І. Профілактика та контроль бойового стресу у військовослужбовців: систематизація досліджень. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2021. № 1 (64). С. 193-215.

12. Сукіасян С.Г., Тадевосян М.Я. Бойовий стрес і органічне ураження головного мозку: варіант динаміки посттравматичного стресового розладу. Журнал неврології та психіатрії. 2020. № 120 (9). С. 19-27.

13. Тютюнник Л. Л. Бойовий стрес та шляхи подолання його психотравмуючих наслідків. Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. 2020. Вип. 2 (55). С. 106-115.

14. Ульянов К. Броньований розум. Бойовий стрес та психологія екстремальних ситуацій. Київ: ПП «УкрСІЧ», 2020. 304 с.

Рибалка Ярослава Іванівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шулдик А.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У розвитку загальної та професійної самосвідомості індивіда провідну роль відіграє Я-концепція, тобто, загальна картина уявлень індивіда про себе, свої особливості та нахили, що включає їх оцінку.

Дослідник Р. Бернс описує Я-концепцію як багатогранну структуру, що включає 4 складники: когнітивний (образ Я); оцінний складник (самооцінка та самосприйняття); поведінковий складник [1].

Я-концепція відіграє важливу роль у житті індивіда, сприяючи інтерпретації досвіду та побудові цілісної картини світу. Кожен компонент Я-концепції робить свій внесок у розвиток професійної самосвідомості, накладаючи на неї свій відбиток. Так, когнітивний компонент, на думку дослідників, чинить значний вплив на рівень професіоналізму. При оцінці цього критерію провідне значення мають важливість професійної діяльності для індивіда, її місце у його житті, місце, яке індивід відводить собі у цій діяльності, місце особистості у повсякденному житті, місце професійного самовизначення в життєвому самовизначенні індивіда. У той час як самосвідомість є широким поняттям, що стосується особистості у цілому, професійна свідомість є конкретнішою за своїм змістом та більш специфічною.

Загальна самосвідомість є продуктом життєвого досвіду, що формується у процесі онтогенезу, тобто, зростанні та розвитку окремого індивіда. Вона є продуктом досвіду самопізнання, спілкування та взаємодії з іншими членами суспільства.

Професійна самосвідомість (або професійна Я-концепція) включає у себе ті ж компоненти, що й загальна, проєціюючи їх при цьому на сферу професійної діяльності [2]. Оскільки самосвідомість є засобом саморегуляції суб'єкта діяльності, можна виокремити такі компоненти професійної самосвідомості: усвідомлення професійної моралі, тобто розуміння моральних засад професійної діяльності, здійснення її згідно з нормами суспільства та правилами професійного товариства; усвідомлення себе як суб'єкта

професійної діяльності (усвідомлення своєї відповідальності за отриманий результат роботи, значущості власного внеску у робочий процес); усвідомлення і оцінка відносин, міжособистісних стосунків, тобто, почуття приналежності до референтної групи, самоідентифікація себе як представника професійної спільноти та робочого колективу; усвідомлення власного професійного розвитку у часі, тобто, підвищення власної компетентності та професійної майстерності, кар'єрне зростання, досягнення певного статусу та авторитету як представника своєї галузі тощо. Також ця сфера включає перспективи майбутнього зростання працівника, розробка подальших цілей та їх досягнення, аналіз попередньо отриманих результатів та оцінка працівником самоефективності.

Окрім вище згаданих компетенцій, важливим компонентом професійної самосвідомості є й особистісні риси та переконання, що сприяють досягненню успіху у професійній галузі. Наприклад, сюди можна віднести ставлення індивіда до своєї професії, співробітників, клієнтів та начальства, умов праці тощо.

Працюючи у системі освіти, констатуємо певні психологічні особливості у розвитку професійної самосвідомості студентів педагогічних напрямів. Відтак, ставимо собі на меті проаналізувати систему Я-образів і характер поведінки студентів-майбутніх педагогів, що є показником уявлення особистості про іншого і вміння оцінити саму себе, описати побудову структурно-функціональної моделі формування цілісного Я-образу вчителя-професіонала з метою підвищення ефективності його педагогічної підготовки і діяльності в подальшому.

З метою конкретизації отриманих результатів, нами було обрано 30 студентів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства спеціальності А4 Середня освіта. В емпіричному дослідженні у якості контрольної групи взяли участь 30 респондентів-студентів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара факультету економіки спеціальностей D1 Облік і оподаткування, D2 Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок, D3 Менеджмент.

Застосовані методи дослідження: аналіз науково-теоретичних та методичних джерел, теоретичне узагальнення психолого-педагогічних ідей, бесіда, моделювання цілісного Я-образу майбутнього професіонала, спостереження, анкетне опитування, проєктивні завдання творчого характеру, констатуючий та формуючий експеримент.

У процесі дослідження особливостей розвитку професійної самосвідомості студентів-майбутніх учителів використано такі психодіагностичні засоби та емпіричні методи: когнітивний компонент – методика «Хто я?» М. Куна-Т.Мак-Партланда; емоційно-оцінний компонент – методика дослідження самооцінки особистості (В.А.Семиченко), проєктивне завдання творчого характеру – есей «Яким я хочу бути вчителем/економістом»; мотиваційно-ціннісний – методика дослідження мотиваційних референтів, анкетування «Я-концепція»; операційний компонент – методика рефлексивності А.В. Карпова, анкетування Я-реальний – Я-ідеальний».

Кореляційний та якісний аналіз показали: у зв'язку із різницею у професійному та комунікативному досвіді, різними запитами щодо обов'язків, представники кожної професії, зокрема майбутні педагоги, мають унікальну та специфічну професійну самосвідомість, що відрізняє їх від представників інших професій.

Дослідження підтвердило, що «я-концепція» майбутніх вчителів відрізняється від представників майбутніх економістів. У переважної більшості студентів-економістів «я реальний» і «я ідеальний» образи майже збігаються. Майбутні учителі ж, як правило, демонстрували неабияку схильність до самоудосконалення. Тому в майбутніх освітян в образі «я реальний» в анкетах перелічується купа недоліків і хиб, а в образі «я ідеальний» – фігурує цілковито ідеальна модель людини без будь-яких вад, ледь не божество, тобто майбутні учителі змальовували на перспективу свого саморозвитку досконалий ідеал, до якого воліють прагнути.

Усвідомлюємо, що особливості професійної самосвідомості не є суто внутрішнім явищем – вони регулярно виявляються як у професійній діяльності індивіда, так і у його повсякденній діяльності. Разом з тим, дослідження професійної діяльності людини є ключем до вивчення закономірностей розвитку особистості та її свідомості, оскільки засвоєння конкретно-предметних діяльностей та відповідних їм форм свідомості виступає одним із головних рушіїв особистісного зростання та розвитку самосвідомості. Окрім того, що професійна діяльність допомагає проявитися внутрішньому потенціалу індивіда та його особистісним рисам, у процесі цієї діяльності відбувається й саме зростання свідомості. Тож подальше вивчення психологічних особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя у процесі практичної підготовки сприятиме створенню умов для розвитку стильових проявів у діяльності майбутнього педагога та може стати опорою на внутрішню активність особистості, сприятиме зростанню творчого

потенціалу фахівця, формуванню активної громадянської позиції, становленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Дубінка, М. М. «Я-концепція» як фактор професійного самовизначення особистості з позицій Р. Бернса. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. №205. С. 94-100.

2. Кучеренко С.М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов. *Вісник Харківського університету. Серія «Психологія».* 1998. № 403. С. 121–130.

Рибалко Сергій Вікторович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Якимчук Ірина Павлівна
кандидат психол. наук,доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Проблема формування комунікативних умінь посідає ключове місце в психології як у теоретичному, так і в практичному плані. Для підготовки майбутніх психологів ця проблема набуває особливого значення, оскільки найбільші труднощі в професійній діяльності психолога виникають саме через недостатній рівень комунікативних знань, умінь та навичок. На необхідності розвитку комунікативного потенціалу як професійно важливої якості для цілого ряду професій.

Аналіз наукової літератури свідчить, що комунікаційна компетенція є однією з основних ключових компетенцій, яку повинен мати майбутній психолог. У своїй професійній діяльності психолог є активним об’єктом спілкування; він повинен взаємодіяти з різними людьми, переконувати їх у

своїх ідеях та захищати свою професійну позицію. Це вимагає наявності у нього знань про закономірності сприйняття та розуміння людини людиною, здатності сприймати іншу особу як особистість, вміння слухати та реагувати, здатності впливати на людей та вирішувати конфлікти, володіння як вербальними, так і невербальними засобами спілкування (постава, міміка, жести). Усі ці якості інтегруються в комунікаційну компетентність фахівця [2].

Формування професійної компетентності та професійних здібностей є складною проблемою.

Джерелом розвитку комунікативних навичок є суперечність між наявним рівнем їх розвитку та вимогами діяльності.

Розвиток комунікаційних навичок не є лінійним процесом і включає в себе створення та розвиток операційних механізмів, розробку зв'язків між операційними та функціональними механізмами, виникнення та розвиток регуляторних механізмів, розробка функціональних, операційних та регуляторних механізмів.

Розвиток здібностей відбувається у двох напрямках: по-перше, «залучення» окремих здібностей до системи діяльності (їх інтеграція), по-друге, коригування окремих здібностей до вимог діяльності.

Навички спілкування поділяються на загальні та спеціальні . Різниця між ними полягає в наступному:

- загальні здібності: розвиваються на основі вроджених задатків під час соціалізації, забезпечуючи «формальний» результат, що впливає на подальші можливості комунікаційної діяльності.
- спеціальні здібності (навички спілкування): розвиваються в процесі професійної діяльності, пов'язаної з ефективним спілкуванням.

Специфіка студентського віку характеризується розширенням кола спілкування, змінами в соціальному середовищі, перетвореннями в особистому житті. У цей період формується культура спілкування (довіра, такт, чуйність, ввічливість). У цей період властивості комунікативності фіксуються, встановлюючи відносну стабільність властивостей зв'язку людини [1].

Сучасна вища освіта встановлює пріоритет на створення та розвиток високоосвіченої особистості, здатної до професійного самовдосконалення. Компетентнісний підхід вимагає розвитку ключових компетенцій, які визначають успішну адаптацію психолога в суспільстві. Компетенції включають не лише професійні знання, а й такі функції, як ініціатива, співробітництво, уміння працювати в групі, навички спілкування, логічне мислення.

Професійна підготовка психолога включає два напрями: розвиток професійних компетенцій та особистісне становлення (створення внутрішньої готовності). Комунікативні вміння та навички є основним компонентом підсистеми професійної діяльності.

Розвиток комунікативних умінь та професійної компетентності може бути направленим через спеціальну систему завдань. Цілеспрямований розвиток може здійснюватися наступними шляхами і засобами:

– Особистісно-розвиваючі технології (рефлексивна, розвитку діалогічності, індивідуального стилю спілкування).

– Застосування активного соціально-психологічного навчання (СПТ) на практичних заняттях.

– Спільні форми та види міжособистісної взаємодії.

– Проведення моніторингу розвитку здібностей за допомогою психологічної служби ЗВО.

Для набуття навичок встановлення комунікативного контакту та діалогу важливо розуміти алгоритм налаштування такого контакту. Алгоритм має такі складові: встановлення позитивного ставлення до людини; встановлення зорового контакту; м'яка посмішка, позитивна релаксація, відкритість; зменшення відстані, дотик (за необхідності); вербальне вираження радості зустрічі; передача інформації; побажання добробуту, успіху; аналіз власних почуттів і думок після зустрічі.

Цінними є навички постановки питань. Важливим є тренування у створенні закритих, відкритих, альтернативних та пояснювальних питань. Відсутність цих навичок робить спілкування неефективним. Використання пояснювальних питань допомагає ефективно визначити думку співрозмовника і досягти взаєморозуміння [3].

Підсумовуючи все можна стверджувати, що студентський вік має певні психологічні особливості, які слугують основою розвитку комунікативних умінь. Студентський період характеризується інтенсивним процесом самовизначення та інтеграції різних соціальних ролей, кульмінацією якого стає усвідомлення себе як майбутнього фахівця. Для психолога це передбачає інтеграцію особистісних ресурсів (таких як емпатія, інтернальність, рефлексивність, толерантність до невизначеності) у професійну роль. Таким чином, комунікативні вміння стають не просто набором навичок, а професійно усвідомленими якостями, що використовуються як головний інструмент впливу та взаємодії. У студентському віці досягається високий рівень абстрактного та теоретичного мислення, а також здатність до глибокої рефлексії – аналізу

власних дій, мотивів та міжособистісної взаємодії. Це створює ідеальні умови для цілеспрямованого тренування комунікативних навичок у рамках практикумів та тренінгів. Студент здатний усвідомити власні комунікативні помилки, проаналізувати їхнє психологічне підґрунтя та ефективно застосувати отримані знання для корекції своєї поведінки. Навчання у ЗВО значно розширює коло спілкування (науково-педагогічні працівники, різноманітний студентський колектив, а згодом – клієнти під час практики). Це вимагає від майбутнього психолога гнучкості, діапазону комунікативних стилів та вміння переходити від побутового, егалітарного спілкування до рольового, фасилітуючого, консультативного діалогу, що є специфічним для професійної діяльності.

Ефективність розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів визначається взаємодією низки чинників, які можуть виступати як детермінантами (рушійними силами), так і бар'єрами цього процесу.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. Психологічні чинники спілкування студентської молоді в інтернет-просторі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2021. Вип. 13. С. 5–17.
2. Бондаренко О. Ф. Психологія спілкування : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2005. 344 с.
3. Казміренко В. П. та ін. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : методичний посібник. Київ : Міленіум, 2011. 268 с.

Рудюк Анна Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Албул І.В.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ КОМПУЛЬСИВНОЇ ПЕРЕВІРКИ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ТА ПІДВИЩЕННЯ УСВІДОМЛЕНОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ У МОЛОДІ

Стрімкий розвиток цифрових технологій та повсюдне поширення Інтернету зумовлюють виникнення нових поведінкових порушень, серед яких

інтернет-залежність є однією з найбільш актуальних проблем, особливо для молоді. Інтернет-залежність, зокрема залежність від соціальних мереж, негативно впливає на ментальне здоров'я, сприяючи розвитку тривожності, депресії та соціальної ізоляції.

Для підлітків та молоді соціальні мережі стають не лише середовищем комунікації, але й основним майданчиком для самовираження та формування соціальної ідентичності. Унікальна привабливість соціальних мереж полягає у можливості постійної соціальної взаємодії та миттєвого отримання зворотного зв'язку (лайків і коментарів), що стимулює дофамінову систему мозку та посилює бажання повторювати взаємодію. Це часто призводить до формування компульсивної перевірки соціальних мереж [5].

Компульсивна перевірка є проявом втрати контролю над часом, проведеним в Інтернеті. Надмірне використання соціальних мереж, спричинене цим компульсивним бажанням, сприяє виникненню синдрому втрачених можливостей (FOMO) та невдоволення собою через постійне порівняння власного реального життя з ідеалізованими віртуальними образами інших користувачів («ефект highlight reel»). У цьому контексті психокорекційні інтервенції мають бути спрямовані не лише на поведінкові аспекти, але й на підвищення усвідомленості щодо мотивів та стратегій власної самопрезентації в мережі [3].

Психологічні дослідження засвідчують, що молодь, схильна до інтернет-залежності, часто має низьку самооцінку, емоційну нестабільність, імпульсивність та труднощі із самоконтролем. Підлітки з низькою самооцінкою частіше шукають зовнішнього схвалення у віртуальному просторі, що тимчасово підвищує їхню самоповагу, але робить їх уразливими до емоційних розладів у разі відсутності підтримки [1].

Успішна корекція інтернет-залежності та компульсивної перевірки вимагає комплексного підходу, що включає когнітивні, емоційні та соціальні методи[2]. До ключових психотерапевтичних підходів, ефективність яких підтверджена у боротьбі з адиктивною поведінкою, належать:

1. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ).

2. Терапія, заснована на усвідомленості (Mindfulness-Based Intervention, MBI).

КПТ спрямована на виявлення та зміну деструктивних мисленнєвих і поведінкових шаблонів, які підтримують залежність. Наприклад, зміна переконання, що успіх залежить від постійного доступу до інформації.

Для подолання компульсивної перевірки та залежності від соціальних мереж, що особливо поширене серед підлітків та молоді, використовуються багатоетапні програми, які охоплюють індивідуальну та групову роботу.

Інтервенції, засновані на усвідомленості (MBI), є ефективним і масштабованим інструментом для підвищення психологічної стійкості та цифрового благополуччя підлітків.

• Зниження компульсивної перевірки та вигорання: Дослідження продемонстрували, що MBI значно знижує соціальне медіа-вигорання та підвищує суб'єктивне благополуччя серед підлітків; цей ефект зберігається через 30 днів після завершення програми. MBI навчає бути присутнім у теперішньому моменті та усвідомлено ставитися до своєї поведінки в цифровому середовищі.

• Складові MBI: Типові програми включають щотижневі сесії, орієнтовані на усвідомлення теперішнього моменту, розпізнавання думок і емоцій, стратегії цифрового детоксу та розвиток навичок самоспівчуття.

• Механізм впливу: Усвідомленість допомагає амеліорувати згубні наслідки почуття виключеності онлайн (наприклад, через недостатню кількість «лайків»). Вона сприяє розвитку самоконтролю, що є критично важливим, оскільки молодь із залежною поведінкою часто відрізняється труднощами самоконтролю емоцій та поведінки.

У корекційних програмах КПТ застосовується для зміни мисленнєвих і поведінкових патернів, що підтримують залежність.

• Поведінковий етап (Контроль компульсії): Спрямований на контроль часу та формування усвідомлених звичок використання Інтернету. Це включає навчання управлінню часом, наприклад, за допомогою методу Pomodoro, або ведення журналу для аналізу часу, проведеного онлайн.

Рекомендації включають: вимикання гаджетів за відсутності реальної потреби, встановлення та дотримання щоденного режиму використання соціальних мереж, уникнення споживання їжі під час перебування в мережі, а також вимикання автоматичних сповіщень про нові повідомлення.

• Когнітивний етап (Розуміння залежності): Робота з психологічними захисними механізмами, усвідомлення та розуміння власних думок, переконань та емоцій, що призводять до залежності.

Компульсивна перевірка соціальних мереж часто пов'язана із прагненням отримати соціальне схвалення та підтвердження власної цінності. Підвищення усвідомленості самопрезентації має критичне значення, оскільки віртуальна

самопрезентація може відрізнятися від реального образу, що створюється особистістю для пошуку себе та отримання нового досвіду.

Інтервенції для підвищення усвідомленості самопрезентації включають:

1. Розвиток самоусвідомлення:

Спрямований на розуміння власних можливостей та чітке визначення життєвих цілей.

Використання методів самопізнання, таких як ведення щоденників, де можна аналізувати емоції та поведінку, пов'язану з Інтернетом.

МВІ допомагає молоді зменшити тенденцію до пошуку зовнішнього схвалення та соціального порівняння.

2. Корекція ідеалізованого «Я-образу»:

Молоді люди, особливо з низькою самооцінкою, можуть створювати свій ідеальний образ у мережі (віртуальне «Я»), щоб взаємодіяти з людьми та демонструвати приховані риси, яких вони бояться проявити в реальному житті.

Корекційна робота має включати розвиток цілісного образу власного «Я», який охоплює тілесний досвід, а також формування гармонійного сприйняття себе.

КПТ допомагає змінити негативні переконання щодо реального життя та знайти здорові альтернативи для самореалізації.

Ефективні корекційні засоби, що розвивають усвідомленість та саморегуляцію:

• Тілесно-орієнтована терапія: Допомагає усвідомити фізичні та емоційні стани, знижуючи потребу у віртуальних замінниках реального досвіду.

• Групові тренінги: Сприяють розвитку навичок міжособистісного спілкування, допомагаючи оволодіти техніками конструктивної взаємодії, що знижує потребу у віртуальних контактах.

• Формування культури користування: Створення безпечного середовища для ефективного спілкування та встановлення чітких цілей, пов'язаних із самореалізацією в реальному житті, що розглядає соціальні мережі як засіб, а не самоціль.

Компульсивна перевірка соціальних мереж серед молоді є серйозним проявом інтернет-залежності, зумовленим поєднанням психологічних чинників (низька самооцінка, імпульсивність) та біологічних механізмів (активація дофамінової системи через миттєве схвалення) [4].

Ключові психокорекційні інтервенції мають бути зосереджені на розвитку самоконтролю та усвідомленості. Mindfulness-Based Intervention доводить свою ефективність у зниженні соціального медіа-вигорання та

підвищенні суб'єктивного благополуччя, безпосередньо впливаючи на усвідомленість поведінки. Когнітивно-поведінкова терапія допомагає змінити деструктивні переконання та виробити здорові моделі керування часом.

Для підвищення усвідомленості самопрезентації необхідно формувати у молоді стійке позитивне самоставлення, незалежне від зовнішнього віртуального схвалення, використовуючи такі методи, як тілесно-орієнтовані практики та індивідуальну психологічну підтримку. Систематична профілактична робота забезпечує довготривалі позитивні зміни, надаючи молодим людям можливість відповідально ставитися до використання Інтернету та спрямовувати свої ресурси на саморозвиток у реальному житті.

Список використаних джерел

1. Бойко Т. О. Стабільність психічного здоров'я в сучасних умовах. *Студентські наукові читання* 2024 : матеріали конф., 12 грудня 2024 р., Житомир, Поліський національний університет. 2024.

2. Бойко Т. О. Сучасні методики визначення інтернет залежності. *Студентські наукові читання* 2024 : матеріали конф., 12 грудня 2024 р., Житомир, Поліський національний університет. 2024.

3. Вавілова А. С. Стратегії самопрезентації дорослих та підлітків у соціальних мережах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2021. Вип. 2. С. 14–22. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2021-2-2.

4. Синдром втрачених можливостей [Електронний ресурс]. URL: https://uk.wikipedia.org/w/index.php?title=Синдром_втрачених_можливостей&oldid=43837558 (дата звернення: 02.02.2024)..

5. Смертенюк О. В. Вплив інтернет-залежності на психосоціальний розвиток особистості молодої людини. *Актуальні питання психології: теорія, методика, практика.* 2023.

Рудюк Ольга Олександрівна,
асистент вчителя початкових класів, П'ятигірський ліцей
Тетіївської міської ради Київської області,
м.Тетіїв, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ІНКЛЮЗИВНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ВИСОКИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

Актуальність проблеми психокорекційної роботи з подолання шкільної дезадаптації у першокласників з високим рівнем тривожності набуває особливого значення в умовах інклюзивної освіти. Вступ дитини до школи є критичним періодом, що докорінно змінює соціальну ситуацію її розвитку та майже завжди супроводжується підвищенням рівня тривожності.

Тривожність, що закріплюється як стійка риса особистості, може дегармонізувати становлення особистості. Високий рівень тривожності є одним із центральних показників хронічної неуспішності та шкільної дезадаптації [2]. Це явище виражається у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, очікуванні негативної оцінки з боку дорослих чи однолітків, а також у постійному відчутті власної неадекватності та неповноцінності.

В інклюзивному освітньому середовищі проблема тривожності стає ще більш гострою, особливо для учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Зокрема, діти з сенсорними порушеннями (наприклад, порушенням зору) відчувають труднощі в соціальній адаптації та демонструють підвищений рівень емоційної вразливості та тривожних станів. Таким чином, обґрунтування та впровадження ефективних соціально-педагогічних умов та корекційних програм є важливим завданням сучасної практики.

Тривожність визначається як схильність індивіда до переживання тривоги, що є стійким особистісним утворенням, на відміну від ситуативної тривоги як змінного психічного стану. Висока тривожність у молодших школярів часто є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення і функцією порушення стосунків із близькими дорослими (батьками та вчителем).

До основних соціально-психологічних чинників, які сприяють формуванню та закріпленню шкільної тривожності у молодших школярів, належать [4]:

1. Неадекватні очікування з боку батьків: Надмірна орієнтація батьків на високі навчальні результати дитини та завищені вимоги породжують

внутрішній конфлікт і закріплюють тривожність. Найбільш значущим фактором, що спричиняє шкільну тривожність, є саме страх не відповідати очікуванням дорослих.

2. Несприятливі стосунки з педагогом: Тривожність може бути обумовлена стилем взаємодії вчителя (наприклад, міркувально-методичний стиль), завищеними вимогами, які не відповідають віковим можливостям, або вибірковим ставленням. Проблеми та страхи у стосунках із вчителями є високо значущим чинником ШТ.

3. Постійні оцінно-перевірювальні ситуації: Перевірка знань (контрольні, відповідь біля дошки) є психологічно дискомфортною ситуацією, особливо для тривожних дітей, оскільки вона пов’язана із соціальним статусом особистості та прагненням соціального схвалення.

4. Навчальні перевантаження та нездатність впоратися зі шкільною програмою: Складність навчальних програм, особливо в «престижних школах», та недостатній рівень розвитку психічних функцій можуть призводити до психологічного синдрому хронічної неуспішності та високої тривожності.

Метою психокорекційної роботи є зниження рівня тривожності, підвищення самооцінки та впевненості у собі, розвиток навичок саморегуляції емоційних станів, а також сприяння становленню позитивних відносин у дитячій групі [1]..

В умовах інклюзивної освіти психолог відіграє ключову роль, здійснюючи психологічний супровід дітей з ООП, що включає діагностику, розробку індивідуальних програм розвитку (ІПР) та проведення корекційної роботи.

Ефективна корекція тривожних станів, особливо у інклюзивних класах, має базуватися на комплексному підході та дотриманні певних умов [1]:

1. Створення сприятливого та безпечного освітнього середовища: У класі необхідно забезпечити умови, де діти не відчуватимуть фізичного, навчального чи емоційного дискомфорту.

2. Індивідуалізація та підтримка: Забезпечення індивідуального підходу в навчанні та вихованні, а також розширення взаємної довіри та підтримки між учителем, асистентом, учнем та однокласниками.

3. Робота над продуктивними стратегіями подолання (копінг-стратегіями): Корекція непродуктивної захисної поведінки та вироблення навичок впевненої поведінки у стресових ситуаціях.

4. Залучення батьків та педагогів: Необхідно розробляти методичні рекомендації для усіх значущих дорослих дитини, щоб попередити виникнення тривожності та зменшити її рівень.

Для подолання тривожності та шкільної дезадаптації молодших школярів ефективно використовуються групові тренінгові заняття [3].

• Ігротерапія: Є обґрунтованим засобом корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Гра є непродуктивною діяльністю, мотив якої лежить у самому процесі, що сприяє засвоєнню суспільного досвіду та зниженню напруженості. Заняття з ігротерапії (наприклад, 10 занять по 30-35 хвилин) спрямовані на подолання негативних проявів у спілкуванні, гармонізацію міжособистісних стосунків та підвищення стресостійкості.

• Психогімнастика та релаксація: Використання системи психогімнастичних вправ дозволяє дітям пропрацьовувати різноманітні емоції в безпечній атмосфері та знімати психом'язове та емоційне напруження.

• Арт-терапія (включаючи казкотерапію): Допомагає актуалізувати страхи, підвищити впевненість, знизити тривожність та емоційне напруження. Казкотерапія, зокрема, є м'яким та ефективним засобом, що допомагає зняти відчуття тривожності та страху, змінює самоставлення та сприяє успішній адаптації.

• Моделювання поведінки: У корекційних програмах створюється певна модель поведінки дитини, яка закріплюється для зниження рівня тривожності та формування продуктивних стратегій реагування на стресові ситуації.

Шкільна дезадаптація у інклюзивних першокласників з високим рівнем тривожності є багатофакторною проблемою, що вимагає негайної та комплексної психокорекційної роботи. Соціально-психологічні чинники, такі як страх невідповідності очікуванням дорослих, несприятливі стосунки з учителями та постійні оціночні ситуації, є ключовими детермінантами цієї тривожності [3].

Запровадження спеціалізованих корекційних програм, що базуються на ігротерапії, арт-терапії та психогімнастиці, позитивно впливає на результати підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції та зниження рівня тривожності.

Результати досліджень підтверджують ефективність таких програм, демонструючи значне зменшення кількості учнів з неоптимальними показниками тривожності. Подальша робота повинна бути спрямована на посилення взаємодії між соціальними педагогами, психологами, вчителями та батьками для створення цілісного підтримуючого середовища.

Список використаних джерел

1. Гончарова М. М. Соціально-педагогічна корекція тривожності молодших школярів засобами ігротерапії : кваліфікаційна робота магістра. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. 117 с.
2. Рижкова Ю. А. Шкільна дезадаптація молодших школярів та її корекція засобами казкотерапії : магістерська робота. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019. 62 с.
3. Черненко О. П. Фактори тривожності у дітей молодшого шкільного віку : кваліфікаційна робота магістра. Харків : Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», 2021.
4. Яцина Христина. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності учнів молодшого шкільного віку : кваліфікаційна робота бакалавра. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2023.

Ручка Ольга Олександрівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шулдик А.В.

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У сучасних умовах збройної агресії проти України військовослужбовці постійно перебувають під впливом потужних стресогенних чинників: бойових дій, фізичних і психічних перевантажень. Хронічний стрес призводить до розвитку емоційного вигорання, посттравматичних розладів, зниження бойової ефективності та психологічної стійкості. Тому особливої ваги набувають науково обґрунтовані психологічні технології, спрямовані на профілактику та подолання стресу.

Психологічні тренінги є ефективною формою групової психокорекційної роботи, яка поєднує когнітивно-поведінкові, емоційно-регуляційні та тілесно-орієнтовані підходи. Цілі тренінгових технологій: формування навичок саморегуляції психоемоційних станів; розвиток адаптивних копінг-стратегій;

підвищення рівня психологічної стійкості та самоконтролю; профілактика проявів хронічного стресу, тривожності, агресії; зміцнення групової згуртованості та взаємної підтримки в підрозділі.

Вибірку склали 30 військовослужбовців (віком від 20 до 45 років), які проходили службу в бойових підрозділах. А наразі проходять службу в частинах забезпечення. Дослідження проходило у три етапи: діагностичний, корекційний (тренінговий) та контрольний. Використано такі методики: тест Кокуна, шкала тривожності Спілберга–Ханіна, методика САН, лист очікування, вхідний та вихідний скринінг.

Розроблена тренінгова програма тривала 2 тижні (14 занять по 90 хвилин) та включала психоедукаційний, когнітивно-поведінковий, ресурсно-орієнтований і групово-інтерактивний блоки. Вихідний скринінг групи виявив виражені ознаки психоемоційного вигорання, зниження рівня особистісної та професійної мотивації. У більшості військовослужбовців відзначається порушення сну, хронічна втома, підвищена тривожність, що особливо загострюється у вечірній та нічний час, з появою суб'єктивного відчуття зовнішнього спостереження, що свідчить про активацію стану гіпернастороженості. У деяких осіб фіксуються ознаки деперсоналізації, що проявляються у формі емоційної відстороненості, байдужості та зростанні рівня міжособистісної напруженості. Виявлені тенденції свідчать про критичне зниження рівня адаптаційних ресурсів, підвищену вразливість до стресогенних чинників і необхідність проведення комплексних заходів психологічного відновлення, спрямованих на зниження рівня емоційного напруження, активізацію особистісних ресурсів та нормалізацію психофізіологічного стану.

Методи та методки, що дали позитивний результат:

1. Проективні методики: тест незавершених речень (я зараз відчуваю себе…, мені найбільше подобається бути…, мені зараз…), вправа «Емоційний м'яч»).
2. Арт-терапія: малюнок «Людина під дощем», «не існуюча тварина», « щасливе майбутнє» та робота з пластиліном.
3. Тілесно-орієнтована терапія: навчання релаксаційним технікам, вправи на зниження психофізіологічного напруження через тілесні практики (дихальні техніки, самомасаж).
4. Методи рефлексивної терапії: групові дискусії, спрямовані на усвідомлення та вербалізацію особистих емоцій, аналіз переживань у безпечному середовищі.

5. Методика «Безпечне місце»: техніка візуалізації для стабілізації емоційного стану, розвитку навичок саморегуляції та подолання тривожності.

Після впровадження програми спостерігалося зниження рівня тривожності, покращення настрою, самопочуття та загального психологічного стану військовослужбовців.

Результати підтвердили гіпотезу дослідження і засвідчили ефективність використання тренінгових технологій у подоланні стресу та відновленні психологічної стійкості військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України : методичні рекомендації. К. : МОУ, 2023.

2. Методичні рекомендації з організації психологічного вивчення військовослужбовців, призваних за мобілізацією, у навчальних центрах (частинах) ЗСУ. К. : МОУ, 2023.

3. Методичні рекомендації щодо організації та проведення професійно-психологічного відбору громадян, які приписуються до призовних дільниць. К. : МОУ, 2022.

4. Психологічна підтримка персоналу : Інформаційно-методичні матеріали Збройних Сил України / ВІКНУ. К., 2024.

Савчук Сергій Олегович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гуртовенко Н.В.

ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Підлітків можна виділити як окрему соціально-демографічну групу суспільства, що вирізняється на основі сукупності характеристик, особливостей соціального стану, рівня соціально-економічного, фізичного, культурного, інтелектуального, психологічного розвитку, особливостей соціалізації в суспільстві.

Будь-які кризові періоди відрізняються значним проривом в психіку підсвідомих, важко контрольованих або зовсім неконтрольованих імпульсів. Цьому сприяє втрата почуттів безпеки і комфорту, порушення внутрішньої рівноваги, зростання тривожності і посилення екзистенціальних страхів, часом нераціональних. У зв'язку з цим у підлітка виникає небезпека вибору адиктивної лінії поведінки.

Запобігання адиктивній поведінці є більш дієвим методом вирішення проблеми підліткової залежності, аніж подальша корекція та реабілітація підлітків вже з наявною залежною поведінкою. Тому саме соціально-педагогічна та соціально-психологічна профілактика відіграють важливу роль в питанні попередження підліткової схильності до адиктивної поведінки.

Адикція і адиктивна поведінка є відносно новими поняттями, і на сьогоднішній час існує багато розбіжностей у їх визначенні. Наприклад, М. Барамзіна розуміє під адитивною поведінкою, поведінку, яка обумовлена «шкідливими звичками підлітків та юнацтва» (від addiction – пагубна звичка) [1, с.18]. На думку Н. Максимової, шкідливі звички у дітей і підлітків ще не існують як стійки психічні звички, а навпаки, відбувається тотальна ломка часових (отриманих від батьків та ін.) норм поведінки, установлень, стереотипів [2, с.15]. У дійсності, звички з'являються набагато пізніше, у зрілому віці і утворюються вони на руїнах порушеного раніше і знову набутого досвіду.

Соціальними факторами адиктивної поведінки підлітків є: рівень напруженості в суспільстві; питні традиції суспільства; тиск реклами тютюнових і алкогольних виробів; негативна молодіжна субкультура; перехід до нової соціальної ролі; неможливість задоволення потреби у персоналізації; подвійна мораль. Психологічними факторами – особливості вікової психології; стрес та інформаційне перевантаження; потреба у зміні стану свідомості; потреба виходу з буденності. Соціальними умовами виникнення адиктивної поведінки є вплив сім'ї та сімейного виховання, ситуації неблагополучних, конфліктних, неповних сімей, типи неправильного виховання; негативний соціальний статус у колективі. Психологічними умовами – акцентуації, психопатії; готовність до вживання та особистісна схильність до вживання психоактивних речовин [3. с.236].

Профілактика адиктивної поведінки підлітків включає просвітницьку роботу (інформування про ризики, навчання навичкам протистояння тиску однолітків), шкільні програми (дискусії, заняття, інтерактивні заходи), сімейну підтримку (спільне проведення часу, встановлення довіри, робота над

причинами, що штовхають до залежності) та залучення громади (кампанії, надання інформації про ресурси підтримки). Важливо також звертатися за професійною психологічною допомогою у разі потреби.

Список використаних джерел

1. Барамзіна М. Адиктивна поведінка як соціально-психологічний феномен. *Здоров'я та фіз. культура*. 2010. № 30. С. 18–20.

2. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: навч. посіб. К.: ВПЦ «Київський ун-т», 2002. 308 с.

3. Ратинська О. М. Соціальна профілактика адиктивної поведінки підлітків. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* 2016. Випуск 1 (38). С. 233–237.

Сегедюк Євгеній Миколайович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Радзівіл Катерина Павлівна,
кандидат психол.наук, старший викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ БОЙОВОГО СТРЕСУ ТА ЗАВДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З ПТСР

Умови ведення бойових дій вимагають від сил оборони не лише високої психологічної готовності та емоційно-вольової стійкості, але й здатності до швидкого та об'єктивного реагування на дії противника, а також дотримання норм міжнародного гуманітарного права. Військовослужбовці постійно перебувають в життєво загрозливих ситуаціях, переживаючи втрату та поранення побратимів, що підтримує високий рівень психологічної напруги та негативних очікувань. Бійці також відчувають психічну депривацію (обмеження), спричинену неможливістю тривалий час задовольняти важливі життєві потреби (наприклад, через перехід до воєнного способу життя та розлуку з рідними). Усі ці чинники значно підвищують ризик розвитку

посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Після отримання невідкладної медичної допомоги та проходження спеціалізованого лікування у військових госпіталях, військовослужбовці потребують повноцінної фізичної та психологічної реабілітації. З огляду на це, Президент України поставив перед Кабінетом Міністрів та Верховною Радою завдання налагодити та врегулювати процеси реабілітації військових після поранень та подолання бойових психічних травм [1].

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є видом психічного розладу (різновидом неврозу), який розвивається після того, як людина пережила одну або кілька подій, що травмують психіку. За даними міжнародних досліджень, у країнах, де відбувалися бойові дії, поширеність ПТСР серед осіб, які перебували у зоні конфлікту, зростає вдвічі, досягаючи 15-20%.

Важливо відзначити, що у значної частини людей, які пережили психотравму, проблеми зі психічним здоров'ям можуть проявитися не одразу, а із затримкою. При цьому вони не обмежуються лише ПТСР, а можуть набувати форми інших розладів, зокрема: зловживання психоактивними речовинами, депресії, тривожних станів, порушення контролю та спалахів гніву [2].

Психологічна реабілітація є інтегральною складовою загального реабілітаційного комплексу (поряд із медичною, професійною та соціальною). Вона спрямована на відновлення втрачених або порушених психічних функцій, досягнення оптимальної працездатності, відновлення соціальної активності, а також на корекцію самооцінки і соціального статусу військовослужбовців, які постраждали від психічних розладів, бойових травм чи каліцтв.

Цей процес необхідно розпочинати ще на стадії передпатологічних змін психіки, які були спричинені екстремальним психогенним впливом. Проведення психологічної реабілітації має відбуватися на ранніх етапах формування психопатології, проте особливо інтенсивно її слід проводити на завершальних стадіях лікування та після його закінчення [2].

Обов'язковими принципами реабілітації є послідовність та поетапність. Завдання, засоби та методи відновлення змінюються залежно від етапу, на якому проводиться робота. Науковці визначають широке коло завдань психологічної допомоги ветеранам (колишнім учасникам бойових дій):

- нормалізація психологічного стану;
- відновлення психічних функцій, що були порушені внаслідок пережитого на війні досвіду;
- примирення з оновленим «Я-образом», особливо у випадках отримання важкої фізичної травми (наприклад, втрати кінцівки чи зору);

- налагодження взаємодії із соціальним оточенням та відновлення соціальних зв'язків;

- пошук нових життєвих цінностей та сенсів;

- самоідентифікація: пошук відповідей на екзистенційне питання «Хто Я?» після військового досвіду;

- формування внутрішнього світу з урахуванням та інтеграцією отриманого на війні досвіду;

- супровід процесу посттравматичного зростання [2].

Умови бойових дій та пов'язана з ними психічна депривація створюють високий ризик розвитку ПТСР та супутніх психічних розладів у військовослужбовців. Саме тому психологічна реабілітація є інтегральною та необхідною частиною загального комплексу відновлення після бойових травм і каліцтв. Цей процес має бути послідовним і поетапним, розпочинаючись на ранніх стадіях психологічних змін і продовжуючись після завершення лікування.

Основними завданнями реабілітації є нормалізація стану, відновлення психічних функцій, налагодження соціальних зв'язків та супровід ветерана у процесі посттравматичного зростання. Успішне досягнення цих цілей забезпечить корекцію самооцінки та соціального статусу військовослужбовців і сприятиме їхній повній реінтеграції.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Нормативні документи організації та проведення психологічної реабілітації військовослужбовців. Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. К: КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. С. 36–38.

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

Семененко Ірина Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Ольховецький С.М.

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дослідження психологів показують, що розвиток довільної уваги за грамотного керування цим процесом упродовж першого року навчання може відбуватися досить інтенсивно. Велике значення має розвиток у дітей уміння працювати цілеспрямовано. Спочатку ціль перед дитиною ставить учитель, допомагаючи в її досягненні. За цього розвиток довільної уваги в дітей іде в напрямку від виконання цілей, поставлених педагогом, до цілей, що дитина ставить сама, організовуючи контроль за їх досягненням.

На початкових етапах навчання мимовільна увага переважає. Дітям важко зосереджуватися на одноманітній і непривабливій діяльності, у той час як у процесі гри чи вирішення емоційно забарвленої продуктивної задачі вони можуть досить довго залишатися залученими до цієї діяльності і, відповідно, бути уважними. Ця особливість є однією з умов, за яких навчальна робота може будуватися на заняттях, що вимагають постійного напруження довільної уваги. Використовувані на заняттях елементи гри, продуктивні види діяльності, часта зміна форм навчальної роботи дозволяють підтримувати увагу дітей на досить високому рівні.

Для підтримки стійкої довільної уваги молодших школярів необхідні наступні умови:

- чітке розуміння конкретної задачі виконуваної діяльності;
- звичні умови роботи (якщо дитина виконує роботу у постійному місці, у певний час, якщо її предмети і робоче приладдя утримуються в порядку, а сам процес роботи чітко структурований, це створює умови для розвитку і концентрації довільної уваги);
- виникнення непрямих інтересів (сама учбова діяльність може не викликати в дитини зацікавленості, але в неї існує стійкий інтерес до результату діяльності);
- створення сприятливих умов для учбової діяльності, тобто усунення сторонніх негативних подразників (шум, голосна музика, різкі звуки, запахи і т.

ін). Проте легка, приємна і неголосна музика, слабкі звуки не тільки не порушують уваги, але навіть і підсилюють її);

- тренування довільної уваги (шляхом повторень і вправ) з метою виховання спостережливості у дітей.

Велике значення для розвитку цілеспрямованої уваги в молодшому шкільному віці має навчальна гра, оскільки вона завжди має задачу, правила, дії і вимагає зосередженості. Щоб вчасно розвивати в дітей певні якості уваги (цілеспрямованість, стійкість, зосередженість) і здатність керувати ними, необхідні спеціально організовані ігри і вправи. В одних іграх треба враховувати різні вимоги задачі, в інших – уміти виділяти і пам'ятати ціль дії, у третіх – вчасно переключати увагу, у четвертих – потрібна зосередженість і стійкість уваги, оскільки необхідно помітити й усвідомити актуальні зміни.

Під впливом різних видів діяльності увага молодшого школяра досягає досить високого ступеня розвитку, що забезпечує дитині можливість навчатися.

Розвиток уваги молодшого школяра характеризується різними змінами організації його життя, він освоює нові види діяльності (ігрову - дидактичну гру, трудову, продуктивну – учбову). У 6-7 років дитина спрямовує свої дії під впливом дорослого. Учитель усе частіше говорить школяру: «Будь уважним», «Слухай уважно», «Дивися уважно». Виконуючи вимоги учителя, дитина вчиться керувати своєю увагою.

Однією зі специфічних особливостей поведінки учнів першого і почасти другого класів є переважання у них мимовільної уваги, що виникає при дії досить інтенсивних нових подразників. Цим пояснюється той факт, що учні I і II класів краще концентрують увагу і засвоюють матеріал при голосному його викладі. Голосна мова, як це показують психологічні дослідження В. Шардакова, сприяє кращій організації і активізації пам'яті, а також мислення дітей цього віку. У зв'язку з цим при викладі учбового матеріалу в перших класах слід говорити трохи підвищеним голосом, але це звісно не означає, що вчитель може надмірно голосно кричати. Проте, зовсім протилежні наслідки дає голосне мовлення в третьому і наступних класах. Тут воно заважає довільній увазі дітей і процесу їх мислення.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентність і компетенція у результатах початкової школи. *Початкова школа*. К.: 2010. №9. С. 1-9.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

Семенюк Олена Анатоліївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Якимчук Борис Андрійович,
кандидат психол. наук, професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ВПЛИВОМ ВОЛОНТЕРСТВА

Студентський вік є одним із найбільш насичених та значущих етапів у психологічному розвитку людини. Це період активного професійного та особистісного становлення, інтенсивного пошуку власного місця у світі та формування ціннісних орієнтирів. У сучасному українському суспільстві, що зіткнулося з безпрецедентними соціальними, гуманітарними та воєнними викликами, особливого значення набуває волонтерська діяльність. Вона стає не просто формою соціальної активності, а потужним каталізатором особистісного зростання молоді. Розуміння психологічних механізмів, через які волонтерство впливає на формування особистісної зрілості студентської молоді, є ключовим для ефективного спрямування зусиль щодо розвитку людського капіталу та громадянського суспільства.

Поняття особистісної зрілості є одним із центральних у психології розвитку.

До ключових компонентів особистісної зрілості відносять:

- відповідальність (здатність усвідомлювати наслідки своїх дій та виконувати зобов’язання);
- самостійність (незалежність у прийнятті рішень та діях);
- саморегуляція (здатність керувати своїми емоціями, поведінкою та психічними станами);
- рефлексія (здатність до самоаналізу, осмислення власного досвіду);
- емпатія (здатність співпереживати та розуміти почуття інших);
- здатність до конструктивної взаємодії (ефективна комунікація та співпраця);
- цілісна «Я-концепція» (реалістичне та стабільне уявлення про себе);

- розвинена ціннісно-смислова сфера (наявність стійких моральних орієнтирів).

Психологічні особливості студентського віку створюють благодатний ґрунт для участі у волонтерській діяльності, яка може стати ефективним інструментом для подолання вікових криз та формування зрілої особистості.

Волонтерська діяльність є складним соціальним феноменом, що запускає низку психологічних механізмів, які сприяють формуванню особистісної зрілості студентів:

1. Механізм набуття досвіду: Волонтерство надає унікальну можливість прямої взаємодії з різними соціальними групами (дітьми-сиротами, літніми людьми, людьми з інвалідністю, військовими, переселенцями). Студенти стикаються з нестандартними ситуаціями, вчаться вирішувати реальні проблеми, що виходять за рамки звичного навчального чи побутового досвіду. Цей досвід розширює їхні горизонти, розвиває адаптивність та гнучкість мислення.

2. Механізм зворотного зв'язку: У процесі волонтерської діяльності студенти постійно отримують зворотний зв'язок щодо ефективності своїх дій – від бенефіціарів (слова подяки, поліпшення їхнього стану), від колег-волонтерів (підтримка, конструктивна критика), від організаторів. Цей зворотний зв'язок є потужним фактором для формування адекватної самооцінки та усвідомлення власної значущості.

3. Механізм ідентифікації: Участь у волонтерській діяльності сприяє ідентифікації з групою однодумців, яка розділяє певні цінності та прагнення. Студенти ідентифікують себе з волонтерським рухом, з цінностями конкретної організації чи ініціативи, а також із тими, кому вони допомагають. Це сприяє формуванню почуття приналежності, соціальної підтримки та розширенню меж власного «Я».

4. Механізм відповідальності та саморегуляції: Волонтерство часто вимагає від студентів високого рівня відповідальності – за виконання обіцянок, за дотримання термінів, за якість наданої допомоги. Необхідність планувати свої дії, співпрацювати в команді, долати труднощі та контролювати свої емоції в складних ситуаціях активно розвиває навички саморегуляції [1].

Одним із найважливіших результатів участі студентської молоді у волонтерській діяльності є розвиток емпатії – здатності співпереживати, розуміти емоційний стан, почуття та потреби інших людей. Безпосередній контакт з тими, хто потребує допомоги, дозволяє студентам вийти за межі власного «Я», побачити світ очима іншої людини, відчути її біль та радість. Це

сприяє подоланню егоцентризму, характерного для молодших вікових періодів, та формуванню глибшого розуміння людських проблем.

Паралельно з емпатією розвивається просоціальна поведінка – добровільна поведінка, спрямована на допомогу іншим, без очікування зовнішньої винагороди. Систематична участь у волонтерстві закріплює ці моделі поведінки, перетворюючи їх на стабільні риси особистості. Студенти не просто усвідомлюють необхідність допомоги, а й активно її надають, формуючи свою соціальну відповідальність та виховуючи справжні альтруїстичні мотиви. Вони вчаться діяти в інтересах інших, що є фундаментальним для зрілої особистості та розвитку громадянського суспільства.

Цей процес безпосередньо впливає на самооцінку. Коли студент бачить реальні результати своєї праці, отримує подяку, усвідомлює свою цінність для інших, його самооцінка природним чином підвищується. Відчуття компетентності та ефективності, що виникає внаслідок набуття нових навичок та вмінь (наприклад, організаторських, комунікативних, навичок вирішення конфліктів), також зміцнює впевненість у собі. Успіхи у волонтерській діяльності можуть компенсувати тимчасові труднощі у навчанні чи інших сферах життя, надаючи студенту відчуття власної значущості та успішності.

Волонтерство, особливо в умовах значних навантажень або стресових ситуацій (наприклад, допомога у зоні бойових дій, робота з травмованими), вимагає від волонтера постійної рефлексії та саморегуляції [2].

Рефлексія у цьому контексті розглядається як здатність до самоаналізу, усвідомлення власного досвіду, аналізу своїх дій, емоцій, мотивів та помилок. Після кожного волонтерського завдання студент має можливість осмислити: що вийшло добре, що можна покращити, які емоції він пережив, як це вплинуло на нього. Цей процес дозволяє не просто накопичувати досвід, а й робити з нього свідомі висновки, що є основою для особистісного зростання. Регулярна рефлексія допомагає студентам краще розуміти себе та свої реакції.

Саморегуляція – це здатність керувати своїми психічними станами, емоціями та поведінкою. Волонтерство часто пов’язане з високими емоційними навантаженнями, втомою, стресом. Студенти вчаться справлятися з цими станами, знаходити ресурси для відновлення, підтримувати високий рівень мотивації навіть у складних умовах. Вони розвивають психологічну стійкість до викликів, вчаться адаптивності у непередбачуваних ситуаціях та формують навички ефективного тайм-менеджменту та організації власної діяльності. Ці

якості є надзвичайно важливими для зрілої та успішної особистості в будь-якій сфері життя.

Студентський вік є періодом інтенсивного самовизначення, формування світогляду, цінностей та професійної ідентичності, що створює сприятливий ґрунт для залучення до волонтерської діяльності. Психологічні особливості студентства, такі як криза ідентичності, активний пошук себе, потреба у самореалізації та формування системи цінностей, знаходять своє продуктивне вирішення саме у волонтерстві [3].

Таким чином, підтримка та розвиток волонтерського руху серед студентів є не лише важливою соціальною місією, а й інвестицією у формування відповідального, зрілого та активного покоління, здатного долати виклики та будувати процвітаюче суспільство.

Список використаних джерел

1. Благун Н. А. Психологічні детермінанти волонтерської діяльності студентської молоді. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 31–38.

2. Богдан, Т. В. Психологічні особливості формування волонтерської мотивації у студентської молоді. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3. С. 67–73.

3. Данилюк, І. В. Волонтерство як механізм особистісного зростання молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 11, Вип. 22. С. 98–105.

Сидорова Наталія Миколаївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шулдик А.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасні соціокультурні умови, динамічні зміни у сфері освіти, війна та трансформація ціннісних орієнтацій суспільства актуалізують проблему становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів. Адже саме від її сформованості залежить рівень готовності фахівця до ефективної взаємодії з

людьми, усвідомлення власної професійної місії, а також здатність до саморозвитку, саморегуляції та відповідального виконання професійних функцій.

Професійна самосвідомість розглядається у психології як інтегративне утворення особистості, що відображає усвідомлення суб'єктом себе у професійній ролі, ставлення до обраної діяльності та здатність оцінювати власні можливості в контексті професійних вимог (К. Абульханова-Славська, Л. Мітіна, Є. Клімов). Вона включає когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти, що формуються у процесі навчання, професійного спілкування та набуття особистісного досвіду.

Для майбутнього психолога професійна самосвідомість має особливе значення, оскільки його діяльність безпосередньо пов'язана з рефлексією, самопізнанням та розумінням інших людей. У процесі становлення професійної самосвідомості важливою є здатність майбутнього фахівця усвідомлювати власні мотиви діяльності, межі професійної компетентності, власні цінності й установки, що впливають на процес консультативної чи корекційної взаємодії.

Серед психологічних особливостей становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів можна виокремити такі:

1. Підвищена рефлексивність – здатність до глибокого самоаналізу, критичного осмислення власного досвіду та усвідомлення свого «Я» у професійній ситуації.
2. Емоційна чутливість і емпатійність – які сприяють розумінню внутрішнього світу іншої людини, але потребують розвитку емоційної зрілості, щоб уникнути ідентифікаційного виснаження.
3. Мотиваційна спрямованість – переважання внутрішньої мотивації (бажання допомагати людям, самореалізовуватися у сфері психології) над зовнішніми стимулами.
4. Формування професійних цінностей – становлення гуманістичної орієнтації, прийняття етичних принципів і професійних норм психолога.
5. Розвиток самоприйняття – адекватне ставлення до власних сильних і слабких сторін як передумова формування професійної зрілості.

На початкових курсах процес становлення професійної самосвідомості проявляється у формі професійної ідентифікації – зацікавленості у вибраній сфері, формування уявлень про професію. В подальшому відбувається поглиблення самопізнання, розвиток рефлексивності, формування професійних

установок. Завершальний етап характеризується інтеграцією професійного та особистісного «Я», появою внутрішньої готовності до практичної діяльності.

Умови підвищення ефективності формування професійної самосвідомості:

- створення психологічно безпечного освітнього середовища, що стимулює відверту саморефлексію;
- залучення студентів до практичної психологічної діяльності, волонтерства, супервізійних груп;
- впровадження психотренінгових програм, спрямованих на розвиток самопізнання, емоційної регуляції, комунікативних навичок;
- підтримки індивідуальної освітньої траєкторії, що враховує унікальні особистісні ресурси та професійні інтереси студента.

Важливим показником зрілої професійної самосвідомості є професійна ідентичність, яка передбачає усвідомлення себе як компетентного фахівця, готового нести відповідальність за результати своєї діяльності. Її розвиток тісно пов’язаний із становленням позитивного самоставлення, почуття професійної значущості, етичної відповідальності та здатності до постійного самовдосконалення.

Професійна самосвідомість майбутнього психолога формується як динамічна система, що інтегрує знання, емоції, цінності й поведінкові стратегії. Вона є основою професійної компетентності, етичної зрілості та психічного здоров’я фахівця.

Список використаних джерел

1. Макарова О. П. Професійна ідентичність: структура та особливості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3, Т. 1, С. 77–82.

2. Харченко Н., Дудник О. Особливості я-концепції майбутніх психологів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. (4(72), С. 228–234.

3. Шахов В. І., Шахов В. В. Становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2022. №. 72, С. 93–99.

Сливенко Ірина Роландівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук Б.А.

СУТНІСТЬ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

Життєві перспективи особистості становлять одну з найскладніших, динамічних та найважливіших категорій у сучасній психології, що відображає інтегративну здатність людини до активного конструювання власного майбутнього та смислового наповнення всього її життєвого шляху. Цей феномен є ключовим для розуміння цілеспрямованості, мотивації, адаптивності, резильєнтності та самореалізації індивіда. Особливо його значення зростає у періоди інтенсивного самовизначення, наприклад, у старшому шкільному віці, коли формуються фундаментальні основи професійного, особистісного та соціального майбутнього.

Життєві перспективи далеко не зводяться до простих, іноді інфантильних, мрій або абстрактних бажань; це набагато глибший, системний і динамічний конструкт. Це складна, цілісна, проте постійно перебудовувана система суб'єктивних уявлень особистості про власне майбутнє, яка інтегрує усвідомлені й неусвідомлені цілі, прагнення, очікування, смисли, цінності, а також стратегії, необхідні ресурси та засоби їх досягнення. Вся ця система визначає спрямованість її життєдіяльності та поведінки у часовій перспективі – від найближчого майбутнього до віддалених горизонтів життя. Ця система є не просто ментальним відображенням майбутнього; вона виступає як потужний внутрішній регулятор сьогодення, що ефективно мотивує до активності, надає глибинного сенсу теперішньому досвіду та дозволяє раціонально прогнозувати потенційні виклики та можливості.

Структура життєвих перспектив є надзвичайно багатокомпонентною і зазвичай включає взаємопов'язані елементи, що утворюють складну ієрархічну та динамічну систему, яка постійно перебудовується і уточнюється протягом життя.

Одним з найважливіших і базових елементів є система цілей та планів. Цілі – це усвідомлений, чітко сформульований, бажаний образ результату, до якого прагне особистість. Вони можуть варіюватися за масштабом та часовим

горизонтом: від найближчих, короткострокових (наприклад, успішно скласти іспит, закінчити певне завдання), до середньострокових (наприклад, закінчити навчальний рік з високими оцінками, знайти літню роботу) і, нарешті, до довгострокових (здобути вищу освіту за обраною спеціальністю, побудувати успішну кар'єру, створити сім'ю, реалізувати великий творчий проєкт). Цілі також диференціюються за сферою застосування, охоплюючи особистісні, професійні, освітні, сімейні, соціальні, духовні та інші аспекти буття. Плани ж, у свою чергу, є конкретними алгоритмами дій, послідовними кроками та стратегіями для досягнення цих цілей. Вони включають визначення необхідних ресурсів (інтелектуальних, емоційних, часових, фінансових, соціальної підтримки), оцінку можливих перешкод та розробку альтернативних сценаріїв. Чітке формулювання цілей та розробка реалістичних, але водночас гнучких планів є критично важливим для організації діяльності, підтримки високого рівня мотивації, ефективної саморегуляції та управління власним часом. Без визначених, особистісно значущих цілей діяльність людини ризикує бути хаотичною, беззмістовною та призводити до відчуття втраченості й дезорієнтації.

Другим значущим елементом є образ майбутнього «Я» та очікування. Образ майбутнього «Я» – це складне ментальне уявлення про себе у певному майбутньому часі: ким я стану, які якості розвину, чого досягну, яку соціальну роль займу, як буду виглядати, відчувати себе та взаємодіяти зі світом. Цей образ є потужним внутрішнім мотиватором саморозвитку і може включати як ідеальне «Я» (до якого особистість прагне як до найвищого, іноді недосяжного, ідеалу, що відображає її прагнення до досконалості), так і більш реалістичний прогноз власного розвитку, що враховує наявні ресурси, обмеження, сильні та слабкі сторони, а також зовнішні обставини. З цим образом тісно пов'язані очікування – уявлення особистості про ймовірні події, результати власних дій, а також про те, як зовнішній світ, інші люди та обставини реагуватимуть на її прагнення та спроби. Очікування можуть бути позитивними (надія, оптимізм, впевненість у успіху) або негативними (тривога, песимізм, страх невдачі, розчарування), і вони суттєво впливають на емоційний фон, рівень активності та готовність до дії. Як зазначає В.А. Семиченко, саме система очікувань багато в чому визначає ступінь задоволеності людини своїм життям та її здатність до адаптації, адже розбіжність між очікуваннями та реальністю є джерелом фрустрації [2].

Третім фундаментальним компонентом є смисли та цінності. Життєві перспективи особистості не можуть існувати поза її глибинними, іноді

неусвідомленими, смислами життя та ієрархічно вибудованою системою цінностей. Цінності (такі як сім'я, свобода, творчість, саморозвиток, матеріальний добробут, служіння іншим, безпека, самостійність, визнання) є визначальними орієнтирами, що надають цілям особистісної значущості та формують ієрархію прагнень. Саме ці смислові установки забезпечують цілісність, внутрішню узгодженість та автентичність життєвих перспектив. Вони відповідають на питання «чому» людина прагне до певного майбутнього, надаючи внутрішню мотивацію, переконаність та екзистенційну опору. Г.О. Балл у своїх дослідженнях підкреслював вирішальну роль ціннісних орієнтацій у формуванні професійного та особистісного самовизначення, що є безпосереднім відображенням життєвих перспектив, їхньої моральної та етичної основи. Ці цінності є тим фільтром, крізь який особистість оцінює світ і приймає рішення щодо свого майбутнього [1].

Четвертий аспект пов'язаний з прогностичною діяльністю: передбаченням та прогнозуванням. Це не лише пасивне очікування, а й активний, складний процес мисленнєвого моделювання можливих варіантів розвитку подій, їхньої ймовірності, оцінка потенційних ризиків, можливостей, перешкод, а також аналіз альтернативних шляхів досягнення цілей. Здатність до адекватного передбачення, гнучкого коригування планів та розробки запасних стратегій є ознакою високої психологічної зрілості особистості та дозволяє їй ефективніше управляти своїм життям в умовах високої невизначеності сучасного світу. Цей компонент відображає здатність особистості до мисленнєвого експериментування з майбутнім, до «проживання» його у свідомості, що дозволяє мінімізувати потенційні негативні наслідки та використати оптимальні можливості.

Таким чином, життєві перспективи є невід'ємним атрибутом зрілої, суб'єктної особистості, що забезпечує її цілісність, внутрішню спрямованість, ефективність у життєдіяльності та відчуття благополуччя. Для старшокласників, які стоять на порозі дорослого життя, важливого професійного та особистісного самовизначення, формування адекватних, усвідомлених, реалістичних та водночас гнучких життєвих перспектив є життєво важливим завданням. Вони дозволяють молодій людині не тільки мріяти про майбутнє, а й активно його конструювати, ґрунтуючись на глибокому самопізнанні, розумінні власних цінностей та готовності долати виклики. Ця здатність до проектування майбутнього є запорукою успішної соціалізації, професійної реалізації, а також досягнення особистісного благополуччя та задоволеності життям.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Психологічна теорія діяльності: Сучасний стан та перспективи розвитку. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. 188 с.
2. Максименко С. Д. Генезис існування особистості. Київ : Ваклер, 2006. 256 с.

Совгира Руслана Петрівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шеленкова Н.Л.

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТРУДНОЩІВ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Проблема тривожності залишається однією з найактуальніших у сучасній психології, оскільки вона тісно пов’язана з адаптаційними можливостями особистості, рівнем її соціальної активності та ефективністю комунікації. Тривожність визначається як стійка індивідуально-психологічна властивість, що відображає схильність особи до переживання страху, напруження і внутрішньої невпевненості у ситуаціях, які сприймаються як потенційно загрозливі [1].

У сучасній психологічній науці існує кілька підходів до розуміння природи тривожності. Згідно з психоаналітичними теоріями, З. Фройд трактував тривогу як сигнал внутрішнього конфлікту між свідомими і несвідомими потягами [5]. Представники когнітивно-поведінкової парадигми (А. Бек, Д. Кларк, А. Веллз) розглядають тривожність як наслідок ірраціональних переконань і спотвореного мислення, яке зумовлює формування негативного образу себе і неадаптивної поведінки в соціальних ситуаціях [3].

Сучасні українські дослідження підкреслюють, що рівень тривожності населення різко зріс у зв’язку з воєнними подіями, загрозою безпеці та постійним інформаційним напруженням [2]. Підвищена тривожність стає фактором соціальної дезадаптації, знижує ефективність професійної діяльності та ускладнює міжособистісне спілкування.

Тривожність має багаторівневу структуру – когнітивну (установки, очікування, думки про небезпеку), емоційну (страх, занепокоєння, напруга), поведінкову (уникання, пасивність) та тілесну (соматичні реакції). Її особистісна форма безпосередньо впливає на процес соціалізації та якість міжособистісних зв'язків, що підтверджується емпіричними даними сучасних зарубіжних і вітчизняних авторів [4; 6].

З метою дослідження взаємозв'язку між рівнем тривожності та труднощами у спілкуванні було проведено емпіричне дослідження із застосуванням шкали тривожності Спілбергера – Ханіна (STAI), методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та біографічного опитувальника (BIV). До вибірки увійшли 30 осіб віком 20-40 років.

Результати засвідчили, що понад 50 % респондентів мають підвищений рівень ситуативної тривожності, а близько 36 % – високий рівень особистісної тривожності. Особи з високою тривожністю частіше проявляють залежну або покірливу поведінку, мають труднощі з ініціативністю, уникають лідерських позицій і схильні до надмірної самокритики. Високий рівень емоційної лабільності та низька сила «Я» свідчать про недостатню впевненість і схильність до соматичних реакцій на стрес.

Отримані результати узгоджуються з даними міжнародних досліджень, у яких наголошується на тісному взаємозв'язку між особистісною тривожністю, соціальними страхами і зниженням якості міжособистісних контактів [4; 6]. Українські дослідники також підтверджують, що соціально-психологічна напруга воєнного часу сприяє підвищенню тривожності у студентів, педагогів і цивільного населення [2].

Практичний напрям дослідження включав розробку рекомендацій щодо подолання проявів тривожності. Ефективними виявилися когнітивно-поведінкові методи, спрямовані на переосмислення ірраціональних переконань, розвиток навичок саморегуляції та поступову експозицію до соціальних ситуацій [3; 4]. У межах тренінгів соціальних навичок учасники вчаться адекватно виражати емоції, встановлювати зоровий контакт, давати конструктивний зворотний зв'язок і контролювати власні тілесні реакції.

Таким чином, результати підтвердили, що особистісна тривожність є суттєвим чинником порушення міжособистісної взаємодії. Вона вимагає психологічної підтримки, спрямованої на розвиток упевненості, соціальної компетентності й навичок ефективного спілкування. Запропоновані методи можуть бути застосовані у психокорекційній роботі, тренінгових програмах та

освітніх проєктах, спрямованих на збереження психічного здоров'я особистості.

Список використаних джерел

1. Василенко Т. П. Психологія стресу і тривожності : навч. посіб. Львів : Сполом, 2022. 284 с.
2. Budnyk O., Okliievych N., Smoliuk S., Yemchyk O., Fomin K. Mental Health During Wartime: The Ukrainian Case in the 21st Century: On the Increase of Anxiety among Students and Teachers. Health Problems of Civilization, 2024, vol. 18(2), pp. 41–50.
3. Clark D. M., Wells, A. A Cognitive Model of Social Phobia // Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment / eds. R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz. New York : Guilford Press, 1995. P. 69–93.
4. . Hofmann S. G. CBT for Social Anxiety: Simple Skills for Overcoming Fear and Enjoying People. Oakland, CA : New Harbinger Publications, 2023. 248 p.
5. Freud S. Inhibitions, Symptoms and Anxiety. New York : W. W. Norton, 1959. 192 p.
6. Wojtaszek, J. A. Cognitive Behavioral Group Therapy for Social Anxiety: A Critical Review of Current Research. *Behaviour Research and Therapy*. 2024. Vol. 173.

Солодяк Тетяна Юріївна,
практичний психолог Новоселівської гімназії
Одеська область, Україна
Науковий керівник: Данилевич Л.А.

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОКОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ

Проведене емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення психологічних аспектів розвитку міжособистісного діалогу старшокласників в умовах війни. Завданням дослідження стало визначення змін у комунікативній активності, рівні соціальної підтримки, структурі міжособистісних відносин та психологічних особливостях взаємодії учнів.

Дослідження проводилося серед 20 старшокласників Новоселівської гімназії Великомихайлівської селищної ради Роздільнянського району Одеської

області. Вибірку склали 55 % дівчат і 45 % юнаків віком від 15 до 17 років. Для збору даних використано анкету «Комунікативна взаємодія старшокласників у сучасних умовах», опитувальник міжособистісних відносин Т. Лірі, тест «Комунікативні та організаторські здібності» (КОЗ-2 В. Синявського, Б. Федоришина), шкалу соціальної підтримки та Соціометрію Дж. Морено.

Опитування за анкетою показало, що для всіх учасників найважливішим є спілкування з батьками (100 %), тоді як контакти з однокласниками та друзями поза школою мають другорядне значення (45 % і 30 % відповідно). Це свідчить про зростання ролі родини як основного джерела емоційної підтримки під час війни. Тематика спілкування переважно стосується хобі, навчання, особистих переживань; обговорення тем війни трапляється рідко (20 %), що може вказувати на психологічне уникання травматичних тем [3].

Важливо відмітити: 45 % опитаних зазначили, що через дистанційне навчання спілкування зменшилось, 65 % визнали, що війна вплинула на їхні соціальні зв'язки. Понад половина учнів повідомила про зменшення кола друзів, 15 % – про появу нових контактів після переїзду. У відкритих відповідях учасники відзначали тривожність, замкненість, втрату друзів, однак дехто, навпаки, повідомляв про активізацію спілкування.

У спілкуванні з батьками 95 % респондентів демонструють відкритість і довіру, називаючи родину головним джерелом емоційної стабільності. Основні труднощі у комунікації пов'язані із сором'язливістю (50 %), невпевненістю (50 %), конфліктами (35 %) та браком довіри (40 %). Це свідчить про зниження комунікативної впевненості й емоційної відкритості, зумовлене воєнними стресами [2].

Понад половина учнів іноді відчувають самотність через нестачу спілкування. Найчастіші пропозиції щодо покращення комунікації у школі стосувалися проведення спільних заходів, змагань, створення гуртків та формування атмосфери взаємоповаги.

Дослідження за методикою Т. Лірі дозволило визначити провідні типи поведінки у спілкуванні. Результати показали, що: 45 % мають дружелюбно-альтруїстичний тип, 20 % – авторитарно-домінуючий, 15 % – залежний, 15 % – агресивно-конфліктний, 5 % – підозріло-скептичний.

Більшість старшокласників орієнтовані на підтримку, доброзичливість і співпрацю, хоча у частини простежуються підвищена тривожність та обережність у спілкуванні. Переважання альтруїстичних тенденцій свідчить про збереження гуманістичних установок навіть у кризових умовах. Разом із тим підвищений рівень замкненості та недовіри свідчить про потребу у

психологічній допомозі, спрямованій на розвиток довіри, емпатії та конструктивного діалогу.

Учні продемонстрували середній рівень розвитку комунікативних і організаторських умінь: 70 % прагнуть спілкування, але лише 45 % легко встановлюють контакти; 80 % відчувають скутість у спілкуванні з незнайомими людьми; 70 % швидко ображаються, що свідчить про емоційну вразливість; 60 % важко адаптуються до нового колективу, але, поряд з тим, 70 % охоче беруть участь у спільних заходах.

Старшокласники мають позитивне ставлення до взаємодії, однак у частини з них спостерігається невпевненість і соціальна втома. Ці тенденції вказують на необхідність формування комунікативної компетентності через тренінгові заняття, що сприяють підвищенню впевненості та довіри.

Більшість учасників (понад 60 %) відчувають помітну підтримку з боку родини та друзів; 75 % учнів переконані, що можуть розраховувати на допомогу сім'ї; 65 % можуть відкрито говорити з батьками про свої проблеми; 60 % отримують від родини емоційну підтримку.

Водночас підтримка з боку однолітків є менш стабільною: лише 35–40 % зазначили, що можуть відверто ділитися переживаннями з друзями. Це свідчить про часткове зниження соціальної довіри та уникання глибоких емоційних контактів, зумовлене воєнним стресом і досвідом втрат. Високий рівень сімейної підтримки забезпечує емоційну безпеку, проте обмежена довіра до однолітків потребує цілеспрямованої роботи зі створення дружнього шкільного клімату [3].

Соціометричне дослідження виявило середній рівень згуртованості групи. Більшість взаємних виборів (60 %) є позитивними, що свідчить про загалом доброзичливий емоційний клімат. Проте 20 % учасників демонструють замкненість і обережність у контактах. Війна посилила вибірковість у спілкуванні, але водночас сприяла зростанню емпатії та взаємопідтримки серед активних членів групи.

Отримані дані свідчать, що війна суттєво вплинула на комунікативну сферу старшокласників. Зменшення кола соціальних контактів, зростання тривожності, невпевненість і сором'язливість обмежують їхню відкритість у спілкуванні. Разом із тим спостерігається прагнення до підтримки, співпраці та взаєморозуміння, що підтверджує високий потенціал для розвитку міжособистісного діалогу. Високий рівень сімейної підтримки виступає головним чинником емоційної стабільності, тоді як зниження довіри між однолітками вимагає цілеспрямованої психологічної роботи.

Для підвищення рівня комунікативної активності та міжособистісного діалогу старшокласників рекомендується здійснювати психокорекцію, спрямовану на розвиток навичок ефективного спілкування, емпатії та взаєморозуміння у взаємодії з однолітками [1]. Це допомагає знижувати рівень конфліктності, тривожності та недовіри, формуючи позитивний досвід соціальної взаємодії, а під час війни – сприяє зміцненню почуття підтримки, безпеки та згуртованості серед учнів.

Отже, створення емоційно безпечного освітнього середовища, розвиток комунікативних навичок і соціальної емпатії є необхідними умовами відновлення довіри та формування зрілої діалогічної культури в учнівському середовищі під час війни.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. В. Соціально-психологічні аспекти міжособистісного спілкування в освітньому середовищі. Харків : ХНПУ, 2022. 242 с.

2. Котлова Л. О. Залежність рівня міжособистісної конфліктності від розвитку комунікативних здібностей у юнацькому віці. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* Київ: Логос, 2011. С. 75–83.

3. Федорчук В. Соціально-психологічний тренінг *Розвиток комунікативної компетентності*. Навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка. 2003. 240 с.

Сотніченко Наталія Олександрівна,
викладачка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань,Україна

МАЙНДФУЛНЕС ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСУ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне українське суспільство функціонує в умовах значного психоемоційного навантаження: стрес та тривога є невіддільною частиною сьогодення для громадян. За даними опитувань, значна частина дорослих українців відчуває стрес або сильну знервованість (77%) та тривожність (52%). У цьому контексті психологічні практики, спрямовані на підвищення

резильєнтності та саморегуляції, набувають критичного значення [1]. Одним із таких інструментів є майндфулнес (повна усвідомленість).

Майндфулнес – це психологічна практика, що визначається як навмисне фокусування уваги в неосудливий спосіб на тому, що відбувається в теперішньому моменті. Ключовими складовими цієї практики є усвідомлення поточного моменту (фокусування уваги) та прийняття своїх думок і почуттів без засудження [2]. Важливо, що усвідомленість не передбачає уникнення болю чи сильних емоцій; вона навчає приймати їх такими, якими вони є, що є формою «екології розуму».

Наукові дослідження підтверджують, що регулярна практика медитації (майндфулнес) спричиняє конкретний вплив на нейрофізіологічні процеси. Зокрема, спостерігається підвищення активності й утворення нових нейронних зв'язків у префронтальній корі головного мозку, яка відповідає за емоційну регуляцію, усвідомлений вибір, планування та емпатію. Практика також пов'язана зі зниженням рівня гормону стресу кортизол у[2].

Центральним елементом психокорекції через майндфулнес є навичка безоцінного прийняття. Практичне застосування майндфулнес може бути надзвичайно простим: від усвідомлення смаку м'яти на язиці до уважного виконання рутинних щоденних дій, наприклад, чищення зубів. У процесі самоспостереження людина вчиться фокусувати увагу на поточних відчуттях та почуттях, коли вона виконує ці дії. Регулярна практика формує здатність відслідковувати процес вдиху і видиху, концентруючись на теперішньому моменті, що є потужним способом регуляції емоцій. Через дихання відбувається активація парасимпатичної нервової системи, що є заспокійливою відповіддю організму [2].

Щодо внутрішнього досвіду, ключова практична навичка полягає в здатності дозволяти думкам і почуттям просто текти, не застрягаючи в них, не відганяючи їх, і не оцінюючи їх як «хороші» чи «погані». Учасник практики навчається помічати, куди його ведуть думки, а потім свідомо повертати увагу до теперішнього. Це допомагає не бути поглиненим оцінюванням своїх думок, почуттів та дій, ставати менш критичним до себе. Завдяки майндфулнес людина навчається сприймати думки як ментальні явища, які можуть змінюватися і не завжди відображають реальність чи є фактами.

Майндфулнес є центральним елементом майндфулнес-орієнтованої когнітивної терапії (МО-КПТ), яка є підходом, що поєднує концепцію усвідомленості з когнітивно-поведінковою психологією. На відміну від стандартної КПТ, що фокусується на зміні змісту думок, МО-КПТ

зосереджується на розвитку метакогнітивної, спостережної усвідомленості. МО-КПТ визнана ефективним засобом терапії тривожних розладів, ПТСР та соціальної фобії [2].

Практики усвідомленості ефективно працюють з дисфункціональними поведінковими та когнітивними патернами. Майндфулнес може допомогти впоратися з важкими емоціями, зокрема тривогою та депресією, а також із такими симптомами ПТСР, як уникнення та перезбудження. Це сприяє поведінці неуникнення, оскільки уникнення в довгостроковій перспективі може стати стресором і спричинити психопатології [3].

У рамках практичного застосування майндфулнес-орієнтованої когнітивної терапії (МО-КПТ) учасники навчаються:

• Розпізнавати моменти включення тригерів і запобігати потраплянню у коло румінацій (повторюваних негативних думок). Активація тім'яних ділянок неокортексу під час медитації може пригнічувати активність лобних ділянок, тим самим стишуючи румінації.

• Культивувати безпосередню усвідомленість відчуттів та безоцінне прийняття, що дозволяє легше дистанціюватися від патернів румінації.

• Справлятися з негативними думками та катастрофізацією.

Таким чином, майндфулнес розвиває метакогнітивну, спостережну усвідомленість, що дозволяє модифікувати метакогнітивні процеси. Ця практика також покращує самоменеджмент через розпізнавання тригерів, що сприяє активнішому вирішенню проблем і запобіганню стресу [2].

Емпіричне дослідження (4-тижневий онлайн-курс практик майндфулнес), проведене серед дорослих цивільних українців в умовах війни, показало, що регулярне практикування технік майндфулнес значно зменшує загальний рівень стресу та, меншою мірою, рівень тривоги. Середнє арифметичне значення стресу (за шкалою PSM-25) знизилося зі 103 до 72 балів, що демонструє високу ефективність для зниження стресу. Суб'єктивні звіти учасників підтвердили позитивний вплив на концентрацію, якість сну, настрій та здатність справлятися з катастрофізацією думок [1].

На нейрофізіологічному рівні практика майндфулнес пов'язана зі зміною самоусвідомлення, поліпшенням контролю уваги та гнучкістю емоційної регуляції. Це призводить до здатності брати паузу перед ухваленням рішення та формування відкритості й безоцінного прийняття.

Таким чином, майндфулнес є потужним, науково обґрунтованим напрямом роботи зі свідомістю, який ефективно використовується для зниження стресу та тривоги, особливо в кризових умовах. Його механізми,

підтверджені нейробіологічними змінами та когнітивною гнучкістю, роблять його цінним інструментом для поліпшення ментального здоров'я. Застосування майндфулнес-практик у психокорекції дозволяє розвинути навичку толерантності до невизначеності та децентрації, навчаючи індивіда розуміти, що саме є в межах його контролю, а що ні. Це розширює арсенал способів саморегуляції для збільшення загальної резильєнтності.

Список використаних джерел

1. Куліш, О. В., Качуріна, М. О., та Педченко, О. В. Техніки майндфулнес у роботі зі стресом та тривогою в дорослих цивільних українців в умовах війни. *Наукові записки. Серія: Психологія.* 2025. № 1. С. 81–87. URL : https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-10.

2. Мотрук, Т. О. Практика майндфулнес у психотерапевтичній практиці. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія.* 2023. Вип. 2. URL : https://orcid.org/0000-0002-0165-4458

3. U.S. Department of Veterans Affairs, National Center for PTSD. Майндфулнес – практика у роботі з травматичним стресом [Mindfulness practice in the treatment of traumatic stress] [Електронний ресурс]. 2022, 23 березня.URL : https://www.ptsd.va.gov (дата звернення: 23.10.2025).

Стадник Богдана Юріївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук Б.А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Юнацький вік або рання юність, є одним із найскладніших і найбільш динамічних періодів в онтогенезі. Він характеризується докорінними змінами у всіх сферах особистості: від когнітивних і емоційних до соціальних та моральних. Ці глибинні трансформації роблять старшокласників особливо вразливими, але водночас і сприйнятливими до зовнішніх впливів, зокрема до юнацьких субкультур. Сучасні українські психологи підкреслюють, що цей

етап відбувається в умовах соціальних та економічних викликів, що додає унікальних особливостей для формування особистості.

Ключовим психологічним завданням цього періоду є становлення ідентичності. За концепцією Еріка Еріксона, це центральний конфлікт етапу «ідентичність проти змішання ролей», впродовж якого підліток прагне сформувати цілісне уявлення про себе. Теорія статусів ідентичності Джеймса Марсіа деталізує цей процес, виділяючи стан мораторію ідентичності, який є найбільш характерним для юності. Це період активного пошуку, експериментування з соціальними ролями, що супроводжується внутрішньою невизначеністю та тривожністю. У цьому контексті юнацька субкультура стає потужним інструментом, що надає тимчасову, але стабільну ідентичність, допомагаючи підлітку подолати кризу мораторію. Якщо теорія Еріксона є загальною психосоціальною схемою, то Марсіа пропонує емпірично перевірену типологію, що дозволяє більш конкретно діагностувати стан ідентичності. Наприклад, приналежність до спільноти аніме-фанатів надає готову роль, систему інтересів та коло спілкування, що зменшує невизначеність. Дослідження вітчизняних психологів, зокрема І. С. Кона, наголошують на тому, що для сучасної молоді формування ідентичності відбувається під впливом численних, часто суперечливих, інформаційних потоків. Сучасні дослідження показують, що приналежність до субкультур допомагає українським старшокласникам адаптуватися до нестабільного соціального середовища, створюючи «малу групу», де норми та цінності є зрозумілими і стабільними [1].

Паралельно з пошуком ідентичності, відбувається інтенсивний розвиток «Я-концепції» – системи уявлень особистості про себе. У юності вона стає більш диференційованою, усвідомленою та стабільною. Старшокласник починає не лише описувати, а й глибоко аналізувати свої риси, здібності та недоліки, формуючи багатогранний образ власної особистості. Самооцінка у цьому віці, хоч і стабілізується, залишається вразливою і дуже залежить від оцінок з боку референтної групи. Субкультура виконує важливу функцію джерела позитивної самооцінки, пропонуючи чіткі критерії успішності, які можуть не збігатися з традиційними шкільними. Досягнення визнання в обраній субкультурі зміцнює «Я-концепцію» підлітка, даруючи йому відчуття компетентності та значущості. Українські психологи відзначають, що рівень самооцінки у старшокласників, які є членами субкультур, може бути вищим, оскільки субкультура створює альтернативну систему соціальних нагород. Вони наголошують, що в умовах ослаблення впливу сім’ї, саме субкультура надає можливість для самореалізації та позитивного підкріплення [2].

Моральний розвиток є ще одним важливим аспектом. Юнацький вік характеризується переходом на постконвенціональний рівень моральності, коли індивід починає оцінювати норми з позиції універсальних етичних принципів. На цьому етапі старшокласники стають здатними до морального релятивізму – розуміння, що різні культури та групи можуть мати різні моральні норми. Юнацька субкультура пропонує ситуативну мораль, яка діє в межах конкретної групи. Це може як сприяти розвитку високого рівня моральності (наприклад, у волонтерських рухах), так і гальмувати його, пропонуючи деструктивні цінності. Дослідження показують, що субкультурна приналежність може призвести до формування як соціально схвалюваних, так і деструктивних цінностей.

Врешті-решт, юнацький вік характеризується зміною провідного інституту соціалізації. Група однолітків займає ключову позицію, і старшокласники прагнуть інтегруватися в колектив. За концепцією Л.С. Виготського, розвиток відбувається у зоні найближчого розвитку. У цьому контексті субкультура стає середовищем, де підліток взаємодіє з «більш компетентними» однолітками, що допомагає йому освоювати нові соціальні ролі, навички та норми поведінки. Таким чином, субкультура виступає не лише як референтна група, а як механізм соціального навчання, що значно впливає на розвиток особистості. Українські вчені відзначають, що в сучасних реаліях віртуальні субкультури стають для старшокласників основним каналом соціалізації, що надає можливості для спілкування та формування соціальних зв’язків без географічних обмежень.

Психологічні особливості особистості старшокласника – активний пошук ідентичності, становлення «Я-концепції», когнітивний і моральний розвиток, переорієнтація на групу однолітків та формування ціннісно-смислової сфери – роблять його особливо сприйнятливим до впливу юнацьких субкультур. Належність до субкультури задовольняє найважливіші потреби цього віку: у приналежності, прийнятті та самовираженні. Залежно від характеру субкультури, цей вплив може мати як позитивні, так і негативні наслідки для особистісного розвитку, що підкреслює її складну та багатогранну роль у становленні сучасної молоді.

Список використаних джерел

1. Абрамович О. М. Молодіжні субкультури України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Національної академії наук України*. Київ, 2023. (Вісник). Відділення філософії та суспільствознавства; вип. 59, С. 142-148.

2. Балл Г. О., Мєдінцев, В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*, 2011, 3(31), 7-14.

Сталовєрова Наталія Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шеленкова Н.Л.

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Чинник учителя постає центральним у формуванні навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП). У межах апробації магістерського дослідження показано, що саме професійна компетентність педагога, його готовність до інклюзії та узгоджена взаємодія з асистентом і батьками визначають темпи адаптації дитини, якість соціальної взаємодії та стабільність інтересу до навчання. Теоретично ця позиція узгоджується з сучасними підходами до мотивації в освіті, де наголос робиться на підтримці базових психологічних потреб учнів (автономія, компетентність, пов’язаність) як умові внутрішньої залученості [3; 4]. В українському контексті актуальність підсилюється вимогами інклюзивної політики та нормативними орієнтирами, що, зокрема, у 2025/2026 н. р. акцентують безпекові, організаційні та психосоціальні аспекти підтримки дітей з ООП в умовах воєнного стану [3], а також глобальними рамками інклюзії, окресленими в доповіді UNESCO GEM [5].

Емпіричні результати апробації засвідчили, що на початкових етапах навчання переважає зовнішня мотивація (орієнтація на оцінку, схвалення дорослого), тоді як внутрішня (інтерес, пізнавальна допитливість, відчуття поступу) формується за наявності чітко спроєктованих педагогічних умов. Найбільш дієвими виявилися: раннє «тепле» знайомство з дитиною та сім’єю (збір релевантної інформації про стан здоров’я, тригери, інтереси), партнерська взаємодія вчителя й асистента (спільне планування уроків, узгодження ролей, єдина комунікаційна лінія), створення безпечного та структурованого

освітнього середовища (зменшення сенсорного перевантаження, візуальні підказки, зрозумілі критерії успіху), а також підтримувальний мікроклімат у класі (інтерактивні вправи на взаємоповагу, попередження та медіація конфліктів, антибулінгові практики). Такі умови відповідають настановам сучасної мотиваційної теорії (самодетермінації та соціально-когнітивного підходу) про важливість досвіду компетентності, самоефективності та соціальної підтримки як предикторів зусилля й наполегливості в навчанні [3; 4].

У практичній частині апробації було опрацьовано комплекс психолого-педагогічних інструментів підтримки інтересу до учіння. Перший блок – методи активізації пізнавальної сфери: мотиваційна бесіда, постановка проблемних запитань, мікродослідження з коротким представленням результатів. Другий блок – творчо-ігрові формати та «живі» дидактичні матеріали (ребуси, схеми, макети), що поєднують мануальну та когнітивну активність. Третій блок – розвиток саморефлексії й самоефективності через вправи «Вчора і сьогодні» (усвідомлення поступу), «Хороші вчинки» (підкріплення про-соціальної поведінки), «Сходинки успішного учня» (вияв інтересів і предметних пріоритетів), «Я можу. Я хочу. Я буду» (інтеграція бажань, можливостей і намірів). Четвертий блок – створення «ситуації успіху» з індивідуалізацією навантаження, прозорими критеріями оцінювання та формувальним зворотним зв’язком. Усі ці підходи кореспондують з емпіричними даними про позитивний вплив підтримки автономії, компетентності та соціальної пов’язаності на стійкість навчальної залученості [3; 4], а також із рекомендаціями вітчизняних нормативних документів щодо організації інклюзивного процесу в умовах війни [1; 2].

Окремий напрям апробації – використання наративно-ігрових і мультимедійних засобів. Казкотерапевтичні сюжети та обговорення поведінки персонажів допомогли м’яко коригувати небажані моделі, нормалізувати емоційні стани та в безпечний спосіб відпрацьовувати соціальні сценарії. Перегляд і подальша рефлексія анімацій («Балерина», «Панда кунг-фу») сприяли формуванню цілей, витривалості та прийняттю власної унікальності. Водночас було зафіксовано, що лише наративних інтервенцій недостатньо без паралельної структуризації уроку і чіткого поведінкового контракту.

В умовах дистанційного й змішаного навчання (зокрема, вимушеної релокації сімей) дієвими виявилися цифрові інструменти, що підтримують миттєвий зворотний зв’язок і персоналізацію. Платформи на кшталт LearningApps (вправи з автоматичним фідбеком) і гейміфіковані системи (Classcraft) підвищували залученість, командну взаємодію та відчуття

компетентності; ресурсні вправи для розвитку уваги й пам'яті забезпечували «швидкі перемоги» та знижували тривожність під час виконання завдань. Вибір відеозв'язку (Google Meet, Zoom, інші) доповнювався чіткими правилами синхронної взаємодії (камери, сигнали уваги, мікропаузи), що мінімізувало перевантаження й підтримувало емоційний контакт. Такі рішення узгоджуються з настановами про необхідність гнучкої організації інклюзивного навчання в кризовому середовищі та забезпечення доступності освітнього контенту [1; 2; 3].

У межах цілеспрямованих мікроінтервенцій апробовано авторські вправи. «Я можу, я вмію» (поетапне формування установки самоефективності) демонструвала зменшення частоти автоматичної відповіді «не можу» та збільшення спроб опанування завдання. «Визнач рівень проблеми» (шкала «велика/середня/мала» з миттєвим пошуком варіантів дії) знижувала інтенсивність афективних спалахів приблизно після п'ятої сесії застосування. «Джунглі» (класова вправа на швидке відновлення робочого режиму) нормалізувала шум і сприяла регуляції групової динаміки. «Колесо емоцій» (дзеркало + емоційні вирази + анатомічні підказки) підвищувало розпізнавання й вербалізацію емоцій – критично важливу передумову для саморегуляції. «Погодуй клоуна» (візуальний таймлайн уроку з «кишенею-маркером») зменшувала невизначеність, покращувала орієнтацію у структурі дня та знижувала тривогу переходів. Зазначені вправи добре інтегрувалися у класні рутині та не вимагали складних ресурсів.

Для додаткової мотиваційної підтримки використано селективні підкріплення й регламентовані «призи» активності (жетонні системи, «ігровий куточок» за умови завершення основного завдання). Разом із тим, дані спостережень засвідчили швидке звикання до одних і тих самих підкріплень і зниження їх ефекту, що підтверджує необхідність варіативності стимулів і поступового переходу від зовнішніх до внутрішніх драйверів навчання – у руслі самодетермінаційної моделі [3].

Кількісні індикатори демонструють, що вираженість проблемної поведінки у цільового учня найбільше зумовлювали психофізіологічні чинники, пов'язані з нозологією (59%), тоді як 23% становило прагнення до лідерського статусу, що підкріплювалося груповою динамікою, по 10% – маніпулятивні дії та зниження навчальної мотивації через повторні невдачі. Після впровадження пакета інтервенцій (структурування уроку, індивідуалізація завдань, вправи саморегуляції, гейміфікація, візуальні підказки) зафіксовано приріст якісних показників засвоєння та скорочення епізодів дезорганізуючої поведінки;

позитивні зміни підтримувалися завдяки індивідуальним 30-хвилинним сесіям із перервами. Отримана динаміка узгоджується з висновками міжнародних оглядів про роль підтримки компетентності та чітких структур у стійкості навчальної залученості в уразливих груп учнів [4; 5].

На основі апробації сформульовано практичні орієнтири для інклюзивного класу в українських реаліях: систематичний діалог «педагог – батьки – команда супроводу»; щоденник спостережень і мікромоніторинг прогресу; оптимізація робочого місця (мінімізація відволікачів, сенсорні «острівці» відновлення); рівність участі в конкурсах і проєктах з гнучкими ролями (виступ, монтаж, дизайн, операторська робота); візуальні алгоритми («картки-підказки») для самообслуговування й навчальних процедур; вправи короткого відновлення (дихальні, рухові, увага до тіла); педагогічна позиція «підтримка замість жалю». Такі підходи відповідають як науковим уявленням про механізми мотивації [3; 4], так і сучасним національним та міжнародним рекомендаціям щодо інклюзивної освіти в умовах війни [1; 2; 5].

Таким чином, апробація підтвердила: цілеспрямоване поєднання базових мотиваційних принципів (потреба в автономії, компетентності та пов’язаності), педагогічної майстерності (структурування, формувальне оцінювання, ситуації успіху), психосоціальної підтримки та гнучкого використання цифрових і гейміфікованих інструментів забезпечує зростання внутрішньої мотивації до навчання молодших школярів з ООП та покращує їхню адаптацію й освітні результати. Практичні напрацювання можуть бути масштабовані через методичні семінари та шкільні професійні спільноти відповідно до чинних рекомендацій МОН України та глобальних рамок інклюзивної освіти [2; 5].

Список використаних джерел

1. Гордійчук О. Сучасний стан та проблеми організації інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. У: *Baltic Publishing* (зб. наук. праць). 2023. С. 45–52.

2. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : лист МОН від 26.08.2025 № 1/… (метод. рек.). Київ : МОН, 2025.

3. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61.

4. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 60.

5. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris : UNESCO, 2020.

Станішевська Вікторія Іванівна,
викладачка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань,Україна

РОЗВИТОК РЕЗИЛІЄНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІСЛЯ ТРАВМИ

У сучасних умовах соціальної турбулентності, воєнних дій, вимушеного переселення та економічної нестабільності дедалі частіше постають питання психологічної безпеки й психічного здоров'я дітей та підлітків. Травматичні події можуть істотно впливати на емоційний, когнітивний та соціальний розвиток особистості, спричиняти тривожність, депресивні прояви, порушення поведінки та труднощі у навчанні. Тому актуальним напрямом психологічного супроводу стає розвиток резилієнтності – здатності протистояти негативним впливам, долати труднощі й відновлювати внутрішню рівновагу.

Теоретичні засади. Резилієнтність (англ. resilience) розглядається сучасними дослідниками (A. Masten, B. Cyrulnik, M. Ungar) як динамічний процес позитивної адаптації у контексті труднощів. Вона не є вродженою рисою, а формується у результаті взаємодії індивідуальних ресурсів особистості, сімейної підтримки та соціально-культурного контексту. У психології розрізняють такі рівні резилієнтності: індивідуальний (саморегуляція, самоефективність, емоційна гнучкість), міжособистісний (підтримуючі стосунки, довіра, комунікація) та соціальний (включеність у громаду, відчуття безпеки, приналежність).

Механізми розвитку резилієнтності після травми:

1. Емоційна регуляція – навчання усвідомленню, прийняттю та конструктивному вираженню емоцій.

2. Позитивне мислення – розвиток здатності бачити можливості у складних ситуаціях.

3. Соціальна підтримка – залучення до груп однолітків, педагогів, наставників.

4. Самоефективність – відчуття власного впливу на події та віра у власні сили.

5. Наративна реконструкція травми – переосмислення минулого досвіду через створення власної життєвої історії.

Психологічний супровід як умова формування резилієнтності. Ефективна система психологічного супроводу має ґрунтуватися на принципах цілісності, індивідуалізації та партнерства. Доцільно поєднувати індивідуальне консультування (емоційна підтримка, когнітивна реструктуризація), групові форми (тренінги особистісного зростання, розвиток соціальних навичок), арттерапевтичні й тілесноорієнтовані методики, а також роботу з батьками щодо створення безпечного сімейного середовища.

Практичні напрями розвитку резилієнтності у підлітків:

- використання програм соціально-емоційного навчання (SEL);
- тренінги розвитку стресостійкості та усвідомленості (mindfulness);
- розвиток підтримувального шкільного середовища;
- залучення елементів наративної психології – переосмислення травматичного досвіду через власну історію.

Отже, розвиток резилієнтності у підлітків – це не лише компонент психологічного супроводу, а й стратегічна мета освіти та виховання в умовах сучасних викликів. Резилієнтна особистість здатна конструктивно реагувати на стрес, виявляти гнучкість, підтримувати позитивні взаємини та перетворювати травматичний досвід у джерело особистісного зростання.

Список використаних джерел

1. Пляка Л.В. Шляхи розвитку резильєнтності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Том 34 (73). № 6. 2023. С. 50-55

2. Савчин М. В., Федорчук В.М,, Зимянський А.Р Психологічні засоби та техніки розвитку резильєнтності особистості. Moderní aspekty vědy: XXXII. Díl mezinárodní kolektivní monografie. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2023. С. 333–345.

Стешенко Наталія Дмитрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Вахоцька І.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Проблема цілепокладання є однією з ключових у сучасній психології особистості, адже саме вона визначає активну, свідому й відповідальну позицію людини у власному житті. Здатність до постановки, прийняття та реалізації цілей виступає базовим компонентом процесу самореалізації – динамічного становлення особистості, спрямованого на розкриття її потенціалу, досягнення життєвої гармонії та соціально значущих результатів. У кризових і трансформаційних умовах сучасного суспільства питання розвитку здатності до цілепокладання набуває особливої актуальності, адже воно визначає рівень суб'єктності, автономності та психологічної зрілості людини.

Аналіз наукових джерел свідчить, що феномен цілепокладання досліджувався у межах різних підходів – від класичних теорій мотивації (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт) до сучасних концепцій саморегуляції та особистісного розвитку (С. Максименко, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, О. Кокун). Проте недостатньо розкритими залишаються питання психологічної структури здатності до цілепокладання, її детермінант на різних етапах самореалізації, а також механізмів психокорекційного впливу на цей процес.

Цілепокладання розглядається як інтегративна психологічна функція особистості, що забезпечує організацію поведінки та діяльності відповідно до індивідуальних цінностей і життєвих пріоритетів. Науковці виділяють кілька ключових підходів до його аналізу:

Мотиваційно-ціннісний підхід (А. Маслоу, К. Роджерс) підкреслює, що здатність до постановки цілей безпосередньо залежить від внутрішньої мотивації, рівня самосвідомості та ціннісної орієнтації. Цінності виступають ядром цілепокладання, визначаючи, які життєві сфери є пріоритетними для людини.

Когнітивний підхід (Ж. Піаже, Л. Виготський) акцентує на ролі мислення, планування та прогнозування наслідків у процесі постановки цілей. Когнітивні

структури дозволяють особистості оцінювати реалістичність цілей і коригувати їх у процесі самореалізації.

Вольовий підхід (А. Р. Лурія, С. Максименко) виділяє здатність долати внутрішні перешкоди, контролювати емоції та підтримувати мотивацію протягом тривалого часу. Цей компонент є ключовим для стійкого виконання завдань і реалізації стратегічних цілей.

У сучасній психології особистості все частіше акцентується на системній інтеграції мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових компонентів, що формує цілісну психологічну структуру здатності до цілепокладання.

Компоненти психологічної структури здатності до ціле покладання

Мотиваційно-смисловий компонент

Включає:

- усвідомлення власних потреб, інтересів і цінностей;
- формування довгострокових і короткострокових життєвих цілей;
- визначення пріоритетів і стратегій їх досягнення.

Цей компонент забезпечує внутрішню спрямованість особистості, стимулює самостійність та ініціативність. Його розвиток можливий через психокорекційні тренінги, роботу з життєвими сценаріями та методи самоспостереження.

Когнітивний компонент

Спрямований на:

- аналіз ресурсів і можливостей для досягнення цілей;
- прогнозування наслідків рішень;
- рефлексію власних дій і результатів.

Когнітивна складова дозволяє здійснювати планування та корекцію життєвих стратегій, підвищує ефективність самореалізації та здатність до адаптації у змінних умовах.

Емоційно-вольовий компонент

Забезпечує:

- емоційну стабільність під час труднощів;
- здатність контролювати імпульсивні реакції;
- підтримку мотивації та наполегливості.

Цей компонент тісно пов’язаний з психологічною стійкістю, що дозволяє особистості долати невдачі і продовжувати рух до цілей навіть за складних обставин.

Поведінковий компонент

Проявляється через:

- активну реалізацію поставлених цілей;
- адаптацію поведінки відповідно до змін середовища;
- усвідомлену взаємодію з іншими людьми для досягнення результатів.

Поведінкова складова є зовнішнім індикатором ефективності внутрішньої структури цілепокладання, показуючи, наскільки особистість здатна реалізувати свої потенціальні можливості.

Етапність розвитку здатності до цілепокладання

Процес формування цілепокладання має динамічний характер і змінюється на різних етапах самореалізації:

1. Підлітковий етап
   - формуються базові уявлення про майбутнє;
   - виникають перші ціннісні пріоритети;
   - необхідна психокорекційна підтримка у вигляді профорієнтаційних тренінгів, роботи з самооцінкою та розвитком рефлексії.
2. Ранній юнацький і молодий дорослий вік
   - активне формування життєвих цілей і кар'єрних стратегій;
   - інтеграція цілепокладання з навчальною та соціальною діяльністю;
   - розвиток здатності до стратегічного планування і самоконтролю.
3. Зрілість
   - трансформація цілепокладання у стратегічну життєву орієнтацію;
   - узгодження особистісних цінностей з соціальними ролями;
   - розвиток відповідальності за прийняті рішення та наслідки дій.
4. Пізня самореалізація
   - переосмислення досягнень;
   - встановлення нових смислових пріоритетів;
   - формування внутрішньої цілісності та психологічної гармонії.

Психокорекційні аспекти розвитку здатності до цілепокладання

Психокорекційна робота спрямована на:

- розвиток усвідомленості життєвих цілей;
- формування навичок планування і самоконтролю;
- підвищення емоційної стійкості і саморегуляції;
- усунення внутрішніх конфліктів, що блокують цілепокладання;
- інтеграцію особистісних цінностей із соціальними вимогами.

Методи психокорекції:

- когнітивно-поведінкові техніки;
- арт-терапія для візуалізації цілей і ресурсів;

- наративні методи переосмислення життєвого досвіду;
- тренінги самопізнання та цілепокладання.

Психокорекційні практики дозволяють підвищити суб'єктність, автономність та внутрішню мотивацію особистості, забезпечують ефективну реалізацію потенціалу на всіх етапах життєвого шляху.

Висновки. Здатність до цілепокладання є фундаментальною для процесу самореалізації особистості. Вона формується як системна інтеграція мотиваційно-смислового, когнітивного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів. Психокорекційна підтримка сприяє розвитку усвідомленої, адаптивної і цілеспрямованої поведінки на різних етапах життя. Розвиток цілепокладання підвищує психологічне благополуччя, суб'єктність та ефективність соціальної реалізації.

Список використаних джерел

1. Кокун О. Д. Психологічні механізми самореалізації особистості у професійній діяльності. Київ : КММ, 2016. 296 с.

2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2019. 384 с.

3. Пов'якель Н. І. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 272 с.

4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2018. 320 с.

5. Frankl V. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 2019. 165 p.

Суткова Ольга Володимирівна,
вчитель початкових класів, П'ятигірський ліцей
Тетіївської міської ради Київської області,
м.Тетіїв, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЇ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ПЕРЕХОДУ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність проблеми корекції дезадаптивної поведінки у молодших школярів під час вступу до систематичного навчання зумовлена помітними змінами в житті дитини, коли вимоги дорослих зростають, а гра поступається

місцем навчанню. Відомо, що шкільне навчання традиційно супроводжується підвищенням рівня тривожності. Хоча певний оптимальний рівень тривоги може активізувати навчання, перевищення цієї межі призводить до негативних симптомів, таких як шкільна дезадаптація, дидактогенні неврози, шкільна фобія та хронічна неуспішність.

Молодший шкільний вік (6–10 років, 1–4 класи) характеризується зміною соціальної ситуації розвитку, коли свобода дошкільного життя замінюється залежністю та підпорядкуванням новим правилам, що вимагають організованості, відповідальності та дисциплінованості. Це посилення умов життя підвищує психічну напруженість, що відбивається на здоров'ї та поведінці молодших школярів. Тривожність у цьому віці є наслідком фрустрації потреби у надійності та захищеності з боку найближчого оточення, включаючи батьків та вчителя.

Дезадаптивна поведінка, викликана тривогою, може виявлятися як уникнення відповідей на заняттях, відмова від участі у тривожних видах діяльності, рухове збудження, затинання, а також схильність до шкідливих звичок невротичного характеру (гризіння нігтів).

З огляду на те, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку ще не є стійкою рисою характеру і є відносно зворотною, своєчасне впровадження психокорекційних заходів є критично важливим [4].

Метою даної роботи є аналіз ефективності ігрової терапії як компонента комплексної психокорекційної програми для зниження тривожності та корекції дезадаптивної поведінки молодших школярів під час переходу до систематичного навчання [2].

Корекція стану тривоги та страху є найбільш успішною саме у молодшому шкільному віці. Психокорекційна робота з тривожними дітьми повинна ґрунтуватися на принципах комплексності, диференційованості, системності та послідовності.

Ефективна програма психокорекції тривожності, розроблена для молодших школярів (6–10 років), має на меті:

• скоригувати та зменшити високий рівень тривожності;

• підвищити впевненість у собі;

• подолати страхи;

• зняти психом'язову напругу.

Комплексний підхід до корекції тривожності включає вплив на емоційні, когнітивні, особистісні та поведінкові компоненти. У межах такого підходу використовуються різноманітні методи та техніки:

1. Релаксація та Тілесна терапія (для зняття психом'язової напруги).

2. Арт-терапія (для актуалізації страхів, підвищення впевненості та зниження тривожності, включаючи малювання).

3. Ігротерапія (Ігрова терапія).

Ігротерапія є одним із ключових методів, що використовується спеціально для зниження напруженості, м'язової напруги, тривожності, підвищення впевненості у собі та зниження страхів. Ігрові методики також застосовуються для розвитку комунікативних навичок та сприяння формуванню позитивних взаємовідносин у шкільному колективі.

Для діагностики рівня тривожності у молодших школярів, що є необхідною передумовою для оцінки ефективності корекції, використовувалися такі методики: малювальні проєктивні методики («Я у школі», «Моя вчителька», «Я на контрольній») та експертні опитування батьків і педагогів [4].

Емпіричні дослідження підтверджують, що прояви тривоги у молодших школярів тісно пов'язані з факторами, що виникають у процесі систематичного навчання. До них належать: страх ситуації перевірки знань (екзаменаційно-оцінювальні ситуації), загальна шкільна тривожність та проблеми у стосунках із вчителем, який є значущою постаттю.

Застосування комплексної програми, яка включала ігрову терапію, арт-терапію, психогімнастику та вправи на м'язову релаксацію, продемонструвало ефективність у зниженні проявів тривожності [3]. Зокрема, аналіз результатів за допомогою статистичного методу Т-критерій Вілкоксона показав позитивні зміни в проявах загальної шкільної тривожності та зниження фактору страху в ситуації перевірки знань.

Конкретні аспекти ефективності ігрової терапії [5]:

• Зменшення загальної тривожності: Дані, отримані після проходження психокорекційної групи, свідчать про позитивні зміни щодо проявів загальної шкільної тривожності.

• Подолання страху оцінювання: Використана програма позитивно вплинула на зниження фактору страху в ситуації контролю якості знань та навчальних досягнень.

• Розвиток особистісних якостей: Програма була спрямована на підвищення самооцінки, навчання дітей способам зняття м'язової та емоційної напруги, а також на відпрацювання навичок володіння собою у травмуючих ситуаціях. Ці цілі реалізувалися, зокрема, через ігрові методики.

• Корекція через образотворчу діяльність (як частина комплексу): Окрема корекційна програма, що застосовувалася для зниження стану тривоги через образотворчу діяльність (метод, тісно пов'язаний з ігровими та арт-терапевтичними техніками), також показала зниження показників тривожності у 64% дітей до нормального рівня.

Однак важливо зазначити, що не всі дезадаптивні компоненти зазнали змін. Дослідження показали, що такі компоненти, як «взаємини з учителем» та «відповідь біля дошки або з місця» залишилися менш зміненими. Це пояснюється їхньою більшою залежністю від структури особистості іншої сторони (вчителя) та необхідністю залучення до тренінгу не лише дітей, а й значущих дорослих (батьків та вчителів).

Молодший шкільний вік є критичним періодом, коли вступ до школи та перехід до систематичного навчання неминуче викликає підвищення тривожності. Ця тривожність, якщо вона є надмірною, призводить до шкільної дезадаптації та деструктивних поведінкових проявів.

Комплексна психокорекційна програма, яка включає ігрову терапію (ігротерапію), арт-терапію та техніки релаксації, є ефективним інструментом для зниження тривожності та корекції дезадаптивної поведінки молодших школярів. Ігротерапія, зокрема, сприяє зниженню напруги, підвищенню самовпевненості та подоланню страхів [1].

Перспективи подальших досліджень та корекційної роботи полягають у необхідності залучення батьків та вчителів до процесу психокорекції, оскільки компоненти тривожності, пов'язані з відносинами зі значущими дорослими, вимагають системного впливу на все оточення дитини. Таким чином, розроблена програма може бути використана у роботі шкільних психологів для зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку під час навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Білоус С. І., Корнійчук В. П. Філософія освіти : навч.-метод. посіб. Переяслав-Хмельницький, 2016. 176 с..

2. Бутенко М. П., Качур В. П., Петренко С. В. Психологія : навч. посіб. / за ред. М. П. Дутко. Київ : ЦУЛ, 2017. 332 с.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. *Основи педагогіки освіти* : словник термінів / за ред.: Т. О. Дмитрука, В. К. Колпакова. Київ, 2014. С. 54–55.

4. Лалак Н. В. Шляхи підвищення мотивації молодших школярів до навчання. *Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки за 2011 рік* : збірник тез повідомлень. Київ, 2012. С. 202–203.

5. Петров О. Г. Музикотерапія : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 12.00.06. Київ, 2009. 40 с..

Талмазан Ірина Олегівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Вахоцька І.О.

КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ У СОЦІАЛЬНО-ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ОБМЕЖЕННЯМ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Самооцінка є ключовим показником психологічного благополуччя особистості та її здатності до самореалізації. Вона формує ставлення індивіда до себе, своїх можливостей та життєвих перспектив, визначає мотивацію, поведінку, рівень активності та соціальну адаптацію.

Актуальність теми обумовлена тим, що соціально-депривовані підлітки з обмеженням життєдіяльності часто стикаються з низкою труднощів: фізичними обмеженнями, соціальною ізоляцією, дискримінацією, недостатньою підтримкою з боку оточення. Це призводить до формування низької або неадекватної самооцінки, що впливає на навчальну активність, розвиток соціальних навичок та готовність до самореалізації.

Сучасні дослідження (Максименко, 2019; Пов'якель, 2020; Кокун, 2016) свідчать про потребу цілеспрямованої психокорекційної роботи, яка забезпечує розвиток адекватної самооцінки, формує внутрішню мотивацію та стимулює соціальну адаптацію підлітків. Розвиток позитивної самооцінки у соціально-депривованих підлітків є одним із ключових завдань психології розвитку та психокорекції, оскільки сприяє гармонізації психічного стану, розвитку особистісної автономності та підвищенню якості життя.

Теоретичні засади формування самооцінки

Самооцінка є однією з ключових психологічних характеристик особистості, яка визначає ставлення індивіда до себе, власних можливостей і життєвих перспектив. Вона формує основу мотиваційної сфери, впливає на поведінку, вибір життєвих стратегій і здатність до соціальної адаптації.

Для соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності проблема самооцінки є особливо актуальною, адже вони часто стикаються з низьким рівнем соціальної підтримки, обмеженим колом контактів, дискримінацією та власними фізичними чи психічними труднощами. Низька самооцінка у таких підлітків часто проявляється у формі:

- почуття неповноцінності;
- страху соціальної взаємодії;
- пасивності у прийнятті рішень;
- відчуженості та агресії як захисних реакцій.

Наукові дослідження свідчать, що самооцінка формується під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішніх відносять індивідуальні особливості, темперамент, мотиваційну та когнітивну структури. Зовнішні чинники включають соціальне середовище, сім'ю, освітню установу, коло однолітків, а також медіа-простір, що формує уявлення про соціальну норму і власні можливості.

У підлітковому віці формування самооцінки особливо чутливе до впливу соціального середовища. Соціально-депривовані підлітки з обмеженням життєдіяльності мають низку специфічних рис:

1. Схильність до низької оцінки власних здібностей.Такі підлітки часто недооцінюють свої можливості через тривалі періоди ізольованості або обмеженої участі у соціальних активностях.

2. Підвищена залежність від оцінки оточення.Інтенсивна потреба в схваленні, страх відторгнення і висока чутливість до критики формують соціально залежну самооцінку.

3. Вразливість до фрустрацій. Невдачі у навчанні, спілкуванні або фізичній діяльності можуть спричиняти емоційні зриви та заниження самооцінки.

4. Нерозвиненість стратегій самоконтролю та саморегуляції. Це обмежує здатність підлітка адекватно аналізувати свої досягнення, ставити реалістичні цілі і відновлювати мотивацію після невдач.

Корекція самооцінки у соціально-депривованих підлітків включає систему психокорекційних заходів, спрямованих на усвідомлення власних

можливостей, розвиток реалістичного сприйняття себе та формування внутрішньої мотивації.

Основні напрямки психокорекції

1. *Розвиток позитивного образу «Я»*

- вправи на самоусвідомлення («Мої сильні сторони», «Досягнення, якими я пишаюсь»);
- методики арт-терапії (малювання, колажування, візуалізація цілей);
- наративні техніки – складання власної життєвої історії з акцентом на успіхи та сильні сторони.

2. *Формування реалістичної самооцінки*

- використання когнітивно-поведінкових методів для корекції негативних переконань («Я нічого не можу», «Мені все не вдається»);
- практики самоспостереження та ведення щоденника досягнень;
- групові обговорення, де підлітки порівнюють власні уявлення про себе з реальними досягненнями.

3. *Розвиток соціальних навичок*

- тренінги комунікативної компетентності;
- вправи на співпрацю та командну взаємодію;
- рольові ігри для відпрацювання позитивної взаємодії та протидії відторгненню.

4. *Підтримка емоційної стабільності*

- релаксаційні техніки та дихальні вправи;
- розвиток навичок саморегуляції емоцій;
- психотерапевтичні вправи на усвідомлення власних реакцій і стратегій поведінки.

Методи психокорекційної роботи

- Індивідуальні консультації – для опрацювання особистих переживань, страхів і внутрішніх конфліктів.
- Групові психотренінги – сприяють розвитку навичок комунікації, взаємопідтримки та формуванню позитивної самооцінки через соціальну взаємодію.
- Проективні методики – малюнки, колажі, психодрама, що допомагають виявити внутрішні конфлікти та ресурси особистості.
- Ігрові та арт-терапевтичні підходи – створюють безпечне середовище для експериментування з новими ролями, відчуттями та соціальними навичками.

Очікувані результати психокорекції

- підвищення самоповаги та впевненості у власних силах;
- формування адаптивної, реалістичної самооцінки;
- розвиток соціальної компетентності та здатності до конструктивної взаємодії;
- зменшення тривожності та пасивності, підвищення активності у навчанні та соціальному житті;
- формування внутрішньої мотивації до саморозвитку і постановки життєвих цілей.

Соціально-депривовані підлітки з обмеженням життєдіяльності мають специфічні психологічні потреби у формуванні адекватної самооцінки.

Розвиток позитивної самооцінки є передумовою психічного благополуччя, активної соціальної адаптації та успішної самореалізації.

Психокорекційна робота повинна включати індивідуальні та групові методи, спрямовані на розвиток мотиваційно-смислового, когнітивного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів самооцінки.

Використання системного підходу та комплексних методик дозволяє підліткам сформувати реалістичну, позитивну самооцінку та розвинути внутрішню мотивацію до самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Кокун О. Д. Психологічні механізми самореалізації особистості у професійній діяльності. Київ : КММ, 2016. 296 с.

2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 384 с.

3. Пов’якель Н. І. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 272 с.

4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2018. 320 с.

5. Frankl V. Man’s Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 2019. 165 p.

Татарова Анастасія Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Мороз Л.І.

ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження національної самосвідомості визначається її впливом на формування особистості, суспільства та державної цілісності. Вона відображає систему цінностей і переконань, що забезпечують усвідомлення належності до власного народу та підтримують культурну ідентичність. В умовах сучасних викликів, зокрема повномасштабного вторгнення росії, в Україні це питання набуло особливої ваги, сприяючи переосмисленню патріотизму, активізації громадянської позиції та розвитку волонтерського руху. Міжнародні дослідження підкреслюють, що національна самосвідомість виконує інтеграційну функцію у глобалізованому світі, поєднуючи збереження ідентичності з відкритістю міжкультурному діалогу. Особливу увагу варто приділити розвитку національної самосвідомості у студентів, яка перебуває на етапі самовизначення та формує власні цінності, інтереси й професійні орієнтири [4]. У цей період активно розвивається інтелект, саморефлексія, система цінностей і соціальна зрілість. Поєднання когнітивного розвитку, емоційної чутливості та здатності до рефлексії робить юнацький вік сенситивним для становлення національної самосвідомості. Освітній простір відіграє значну роль у цьому процесі: під час здобуття вищої освіти формується не лише професійна компетентність, а й громадянська позиція, відповідальність перед державою та інтерес до національної культури. Включеність в освітній простір наділяє національну самосвідомість досліджуваної категорії специфічними характеристиками, орієнтує особу на діяльнісний компонент [2].

Теоретичне розуміння психологічних особливостей здобувачів вищої освіти передбачає аналіз структури національної самосвідомості. Її основою виступає самосвідомість як центральний психологічний механізм, що забезпечує усвідомлення індивідуальності, належності до національної спільноти та прийняття її цінностей. Психологічні особливості національної самосвідомості відображаються структурою, що включає самооцінку, рівень

домагань, образ «Я» та взаємозв'язок соціальних і особистісних очікувань [5]. Вони зумовлюють спосіб, у який людина сприймає себе як частину нації. Ключовим компонентом національної самосвідомості є національна ідентичність, становлення якої, за Е. Еріксоном, відбувається через соціалізацію та взаємодію особистості із суспільством.

Юнацький вік, до якого належить більшість студентів, характеризується активним розвитком рефлексії, системи цінностей і професійного самовизначення. У цей період відбувається поглиблення уявлень про власну роль у суспільстві, зростає прагнення до самореалізації та відповідальності. Переживання кризи ідентичності часто супроводжується внутрішніми суперечностями, однак вони стимулюють особистісне зростання, самопізнання та розвиток рефлексії [1].

У студентської молоді формується здатність до самоаналізу, усвідомлення мотивів і цілей. Центральним компонентом є «Я-концепція» система уявлень людини про себе, що поєднує різні рівні «Я-образів». У здобувачів вищої освіти вона відзначається гнучкістю, динамічністю і потребою гармонізувати особистісні та національні цінності [6].

Психологічні особливості національної самосвідомості проявляються через взаємодію трьох компонентів: когнітивного – знання про історію, культуру, традиції своєї нації; емоційно-ціннісного – гордість за народ, емоційна прихильність до національних символів; регулятивного – поведінкове вираження національної ідентичності. Ця система забезпечує внутрішню цілісність особистості та її зв'язок із національною спільнотою [6].

Розвиток національної самосвідомості студентської молоді є важливою складовою становлення зрілої особистості, здатної усвідомлювати власну громадянську позицію, культурну ідентичність та відповідальність перед суспільством. У сучасних умовах глобалізації та інформаційних впливів необхідно забезпечити як профілактику послаблення національних орієнтирів, так і корекцію можливих деформацій у ціннісно-патріотичній сфері.

Профілактичні заходи мають бути спрямовані на включення змісту, що сприяє формуванню національних цінностей, у навчальний процес. Доцільно запроваджувати модулі, присвячені українській культурі, історії, духовності, а також темам громадянської активності. Використання інтерактивних методів – дискусій, проєктної роботи, дебатів, культурних ініціатив стимулює критичне мислення і дозволяє усвідомлено осмислювати власну національну приналежність [7; 10].

Корекційна робота має бути спрямована на подолання байдужості чи формального ставлення до питань ідентичності. Ефективними є тренінги з національної свідомості, заняття з культурного самопізнання, тематичні зустрічі з представниками науки, культури та громадських організацій. Важливим чинником є участь студентів у волонтерських програмах і соціальних проєктах, які формують почуття належності до українського суспільства та підвищують рівень національної відповідальності [8, 5].

Система наставництва і психологічного супроводу студентів виконує як профілактичну, так і корекційну функцію. Менторські програми допомагають адаптуватися до освітнього середовища та підтримують формування позитивної самоідентифікації та посилюють патріотичну мотивацію [3]. Успішною формою роботи є створення клубів за інтересами, дискусійних гуртків і студентських спільнот, присвячених культурним та історичним темам.

Розвиток критичного мислення і рефлексії є ще одним напрямом корекції. Ведення щоденників спостережень, участь у наукових та культурних заходах, аналітичні обговорення сприяють усвідомленню зв'язку між особистими переконаннями і національними цінностями [9]. Такі форми роботи нівелюють поверхневе сприйняття ідентичності та забезпечують глибше розуміння власного місця в суспільстві.

Необхідним є також створення системи моніторингу стану національної самосвідомості. Регулярне опитування, анкетування та аналітична оцінка дозволяють виявити тенденції до зниження патріотичної активності й розробити корекційні заходи: консультації, тренінги, культурно-просвітницькі події [8, 3]. Такий підхід дає змогу своєчасно реагувати на зміни й забезпечує стабільний розвиток національно свідомої студентської молоді.

Отже, дослідження психологічних особливостей національної самосвідомості здобувачів вищої освіти має важливе значення, оскільки дозволяє глибше зрозуміти процес становлення національної ідентичності, формування ціннісних орієнтацій та громадянської свідомості молоді. Усвідомлення цих закономірностей дає змогу ефективніше будувати освітні підходи, спрямовані на розвиток патріотизму, самопізнання та відповідального ставлення до держави, що є необхідною умовою зміцнення українського суспільства в сучасних реаліях.

Список використаних джерел

1. Дем'яненко Ю.О., Мазур Т.В. Криза юнацького віку: конспект лекцій. Чернігів: ЧДТУ. 2016. 112 с.

2. Кін О.М. Особливості самосвідомості здобувачів вищої освіти в умовах військового стану. 2020. С. 176–178.

3. Онищенко Н. Г. Педагогічні умови формування національної ідентичності: кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. Г. Онищенко. Міністерство освіти і науки України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2023. 249 с.

4. Розлуцька Г. Формування національної свідомості Українців у процесі державотворення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Педагогічна, соціальна робота. Ужгород. №16-17. С. 81–83.

5. Савчук В. А. Особливості розвитку національної самосвідомості студентів ЗВО під впливом історичних міфів. *Острозька академія*. 2023. 15 с. URL:https://www.oa.edu.ua/ua/science/vcheni_rady/razovi_specializovani_vcheni_radi/savchuk_volodymyr_andriiovych

6. Співак Л.М. Психологічні основи розвитку національної самосвідомості в юнацькому віці: автореф. Дис. ... д-ра псих. Наук: 19.00.07. Київ. 2016. 43 с.

7. Kandiko Howson, C., & Lall, M. (2022). Comparative Perspectives on the Role of National Pride, Identity and Belonging in the Curriculum. *Educational Sciences.* 12(3), 194. 2.

8. Kirdan, O. (2024). Formation of Ukrainian National and Civic Identity of Higher Education Students: Modern Scientific Discourse. *Modern Engineering and Innovative Technologies.* Nº34(3), 27-31. URL: https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit34-00-008/7979

9. Tkachenko H. Psychological features of civic identity among student youth. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Psychology.* 2025. Vol. 1, No. 21. P. 122-126.

10. Zhang, S., Du, J., Yue, H., Li, G., & Zhang, D. (2023). Study on the National Identity Education Intentions of Pre-Service Teachers: Evidence from PLS-SEM and fsQCA. Sustainability. 15(16), 12633.

Татарова Анна Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Мороз Л.І.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

Зростання ролі інформації в сучасному світі зумовлює потребу у більш глибокому дослідженні її змісту та особливостей інформаційної культури. Усвідомлення важливості цієї проблеми посилилося після повномасштабного російського вторгнення в Україну. Агресія включала не лише безпосередні військові дії, а й активну інформаційну війну, що підкреслило необхідність розробки практичних методик підвищення інформаційної обізнаності населення.

Особливу увагу слід приділяти студентській молоді, яка є активним учасником інформаційного простору. Студенти щодня стикаються з величезними потоками інформації, серед яких є дезінформація, маніпулятивний контент та матеріали сумнівної достовірності. Як майбутні фахівці різних сфер, вони повинні не лише опановувати широкий спектр знань, а й вміти критично оцінювати інформацію, здійснювати пошук достовірних даних та розпізнавати фейки. У цьому контексті дослідження чинників формування інформаційної культури набуває особливої актуальності. Вивчення цих чинників дозволяє створювати ефективні механізми підвищення рівня захищеності студентів у цифровому та ширшому інформаційному середовищі.

Психологічний підхід трактує інформаційну культуру як сукупність когнітивних, соціальних, психологічних та культурних характеристик особистості, що визначають її здатність продуктивно взаємодіяти з інформаційним середовищем. Інформаційна культура не обмежується вмінням користуватися технічними засобами чи збирати дані, а включає критичне мислення, морально-ціннісні орієнтири, уміння аналізувати, оцінювати достовірність інформації та захищатися від маніпуляцій і дезінформації [7].

Вищі навчальні заклади виступають ключовими інституціями у формуванні інформаційної культури студентів, забезпечуючи її розвиток у процесі професійної підготовки. Інформаційна культура майбутнього

спеціаліста є складовою професійної компетентності, сприяє розвитку різних стилів мислення та формує цілісний науковий світогляд. Вона також підвищує ефективність правової та науково-дослідної діяльності в умовах інформатизації суспільства [8].

За рахунок теоретичного аналізу чинників формування інформаційної культури було умовно виділено зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на формування інформаційної культури студентів. До зовнішніх чинників належать елементи, що впливають на особистість під дією соціального середовища, серед яких [6; 1]: освітня система, яка формує інтелектуальні та духовні запити; економічний розвиток держави; демократичні засади, що забезпечують доступ до інформації; загальна інформаційна забезпеченість суспільства; історичний контекст, який охоплює всі зазначені фактори.

Внутрішні чинники включають впливи, що формуються всередині особистості, зокрема: рівень інтелекту, творчі здібності, тип мислення, культура користування технікою та засобами зв'язку, мовленнєва культура, культура ведення діалогу [3; 9]. Хоча ці чинники впливають на розвиток інформаційної культури сучасної студентської молоді, важливо, щоб вищі навчальні заклади акцентували увагу на:

- формуванні інформаційних компетентностей (здатність шукати, аналізувати та обирати достовірну інформацію),
- адаптивності до швидкого розвитку інформаційних технологій,
- накопиченні інформаційних знань (орієнтація в ключових термінах та технологіях)
- освоєнні інформаційних прав і етики (знання правил етичного користування інформацією, академічної доброчесності та конфіденційності) [8].

Вчасна корекція інформаційної культури студентів сучасних закладів вищої освіти є визначальною умовою їхньої академічної та професійної успішності. Вона формує здатність ефективно знаходити, оцінювати, використовувати та створювати інформацію, а також критично реагувати на різноманітні інформаційні потоки. Для системного підвищення рівня інформаційної культури необхідно поєднувати профілактичні та корекційні заходи, які дозволяють запобігати нестачі знань і навичок та усувати виявлені прогалини.

Профілактичні заходи передбачають включення елементів інформаційної культури у навчальні програми. Доцільно вводити дисципліни або модулі з медіаграмотності, інформаційно-комунікаційних технологій, принципів роботи

з цифровими ресурсами та методів оцінки джерел інформації. Використання інтерактивних методик, таких як кейс-стаді, рольові ігри, групові проєкти та дискусії, сприяє формуванню стійких навичок інформаційної діяльності та запобігає появі знаннєвих прогалин у майбутньому [10].

Корекційні заходи спрямовані на подолання виявлених слабких місць у знаннях і навичках студентів. Вони включають проведення спеціалізованих тренінгів, семінарів із критичного аналізу інформації, оцінки достовірності джерел та ефективного пошуку даних. Також ефективним є впровадження програм наставництва, де досвідчені студенти або викладачі допомагають менш підготовленим колегам опанувати сучасне інформаційне середовище та покращити навички роботи з інформацією [2].

Важливим аспектом є мотиваційно-ціннісна підтримка студентів. Необхідно демонструвати практичну значущість інформаційної культури для навчальної, наукової та професійної діяльності. Використання реальних прикладів, участь у конкурсах, проєктах та наукових заходах стимулює студентів до активного засвоєння інформаційних компетенцій та формує відповідальне ставлення до інформаційної діяльності [4].

Також значну роль відіграють організаційно-управлінські умови. Вищий навчальний заклад повинен забезпечувати сучасну інформаційно-комунікаційну інфраструктуру, доступ до цифрових бібліотек, освітніх платформ, лабораторій та мережевих ресурсів. Регулярне оцінювання рівня інформаційної культури студентів через анкетування, тестування та аналіз проєктів дозволяє вчасно виявляти недоліки та планувати відповідні корекційні заходи [5].

Отже, комплексний підхід, що включає інтеграцію інформаційних компетенцій у навчальні програми, застосування активних методів навчання, наставництво, мотиваційно-ціннісну підтримку та забезпечення сучасної інфраструктури, дозволяє ефективно формувати інформаційну культуру студентів, одночасно реалізуючи профілактичну та корекційну функції.

Список використаних джерел

1. Антонченко М.О. Формування інформаційної культури студентів в умовах становлення інформаційного суспільства. *Педагогічні науки.* 2009. С. 186–192.

2. Буткевич А. В. Формування інформаційної культури майбутніх педагогів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2024. № 1. С. 137-141. 5.

3. Денисюк Ж. З., Яковлев О.В. Формування інформаційної культури суспільства в умовах цифровізації. *Культурологія.* 2021. №2. С. 18–22.

4. Коркос Я. О. Медіаграмотність студентів закладів вищої освіти. Перспективи та інновації науки. 2024. №1(35). С. 570-577.

5. Ломачинська І. М., Ломачинський Б., Рихліцька О. Цифрова культура у наукових бібліотеках: формування інформаційної культури молоді. *Гуманітарні фактори в архітектурі системи національної безпеки.* 2024. № 6(1). С. 43–49.

6. Панченко О.А., Панченко Л.В. Інформаційна безпека та інформаційна культура в сучасному інформаційному суспільстві. *Правова інформатика.* 2015. № 2(46), С. 32–38.

7. Прудніков О. В. Інформаційна культура і формування "людина інформації" Філософія інформаційного суспільства. *Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.* 2022. URL:http://fil.nlu.edu.ua/article/view/70982

8. Слюсаренко М.А., Філатов С.В. Формування інформаційної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у фаховій підготовці. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology.* 2023. № 2 (26). С. 99–109.

9. Стеценко І. Б. Складові інформаційної культури та інформаційної грамотності для педагогів дошкільної та початкової освіти. *Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій та систем НАНУ та МОНУ*. Київ. 7 с.

10. Шуліка О. С. Критерії, показники та рівні сформованості інформаційної культури майбутніх учителів інформатики. *Імідж сучасного педагога.* 2024. №5(218). С. 61–65.

Тимошенко Елеонора Робертівна
здобувачка вищої освіти Національного університету
«Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна
Каплун Наталія Анатоліївна
заступник директора базового коледжу з
гуманітарної освіти та виховання,
практичний психолог ВПНЗ Львівський медичний
фаховий коледж «Монада»,
м. Львів, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я: ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ І ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ

В часи, позначені зростанням небезпек і невизначеності, коли науково-технічний прогрес прискорює темп життя, феномен резильєнтності викликає все більший інтерес серед науковців.

Резилієнтність виконує ряд важливих функцій, як в просторі окремої особистості та міжособистісній взаємодії, так і в спільноті в цілому. А саме: збільшує опірність до стресу (резилієнтність допомагає давати раду стресам та негараздам); сприяє збереженню психічного здоров'я особистості; стимулює саморозвиток особистості та підвищення адаптаційного потенціалу; забезпечує підвищення загального благополуччя; сприяє позитивним змінам у соціальному середовищі [5].

Термін «резильєнтність» (від лат. re – назад, salire – стрибати; буквально означає «відскочити») сьогодні широко використовується у психологічній науці, і розглядається в контексті впливу на людину несприятливих чи загрозливих умов та її здатності до нормального, здорового функціонування в сьогоденні та майбутньому (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000).

Сучасними дослідниками розширюється і доповнюється поняття резильєнтності. Г. Лазос [3], посилаючись на О. Хамініч [6], зауважує, що, «проаналізувавши різні підходи та визначення цього феномену, науковець констатує, що нагальною є виражена суперечність «між конотацією поняття як особистісної властивості та як динамічного процесу»».

Американська Психоаналітична Асоціація (APA) визначає резилієнтність як процес та результат успішної адаптації до важкого або складного життєвого

досвіду, особливо завдяки розумовій, емоційній та поведінковій гнучкості та адаптації до зовнішніх та внутрішніх вимог [7].

Сучасні дослідники розглядають резильєнтність не тільки, як рису особистості, але і як процес, який набуває ознаки динамічного, і як адаптивно-захисний механізм особистості.

До вагомих складових впливу на резильєнтності слід віднести такі як:

1) когнітивна гнучкість та переосмислення і переналаштування механізмів сприйняття, мислення, поведінки з метою позбутися від невдалих психологічних шаблонів (рефреймінг);

2) ресурсні емоційні стани;

3) зв'язок із цінностями, духовність, сенс життя;

4) ефективні стратегії копінгу;

5) соціальна компетентність.

Дослідження проводилось на основі психодіагностичного тестування із використанням наступних методик: шкала резильєнтності Коннора – Девідсона» (The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC-10) (Connor & Davidson, 2003), адаптія - Кіреєва З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. 2020 [1]; опитувальник професійної життєстійкості (Кокун, 2021) [2]; тест життєвих орієнтацій LOT-R (Scheier, Carver & Bridg, 1994; адаптація С. Лукової, 2023)[4].

Отримані емпіричні результати на даному етапі дослідження свідчать, що більшість працівників сфери ментального здоров'я мають високий рівень резильєнтності. У 82% виявлено високий і вищий за середній рівень резильєнтності.

Отримані дані кореляційного аналізу свідчать про зв'язок прямого характеру між рівнем резильєнтності і виділеною групою індивідуально-психологічних детермінант (диспозиційний оптимізм, рівень професійної життєдіяльності, мотиваційна та емоційна компонента професійної життєдіяльності).

Також за величиною коефіцієнта кореляції виявлено зв'язок прямого характеру рівня резильєнтності та групи соціально-психологічних детермінант (професійна самооцінка, професійна включеність, професійне прийняття ризику, соціальна компонента професійної життєдіяльності).

Професійний досвід (стаж) має зв'язки прямого характеру з професійною самооцінкою, диспозиційний оптимізмом, професійною включеністю та емоційною компонентою професійної життєстійкості, але так само, як і вік має зв'язок зворотного характеру з прагненням до нових знань. Тому варто при досліджені детермінант резильєнтності працівників ментального здоров'я

розглядати всі три групи детермінант (індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та ситуаційно-демографічні) у сукупності.

Спираючись на те, що резильєнтність, згідно сучасного трактування, є і динамічним процесом, то для її розвитку можливо застосовувати певні психокорекційні стратегії. У тренуванні резильєнтності значну роль відіграє вирішення проблем, а не їх уникнення. Для розвитку й підвищення рівня резильєнтності важливо тренувати такі особистісні властивості, як самосвідомість, самоефективність та саморегуляція.

Згадаємо деякі з можливих напрямків психокорекції резильєнтності:

1. Підвищення самооцінки. Ефективним інструментом є розвиток критичного мислення.

2. Активний самоаналіз та самопізнання. Основою розвитку здібності до самоаналізу є активна внутрішня позиція психолога до самопізнання як безперервного процесу.

3. Підвищення самоефективності. Контроль ситуації. Професійний контроль.

Іноді цікаво відзначити, що в складних ситуаціях багато людей ледве визнають позитивні відгуки щодо своїх дій, які вони отримують, оскільки зосереджені на критиці. Проте потрібно використовувати позитивні відгуки щодо своєї діяльності, щоб підвищувати впевненість у своїх вчинках, тоді як будь-які негативні слід розглядати як можливість для самовдосконалення та розвитку.

4. Медитативні та дихальні практики. Вони сприяють заземленню, збалансованості фізичного і психічного стану, активізують процес усвідомлення.

5.Підвищення рівня диспозиційного оптимізму. У цьому випадку варто розглянути концепцію Мартіна Селігмана про «навчений оптимізм» [9].

6.Підвищення рівня відповідальності (особистісної, соціальної, професійної, моральної тощо). До методів підвищення рівня відповідальності працівників сфери ментального здоров’я можна віднести: постійне підвищення фахового рівня, відповідальність за результат, дотримання професійної етики, усвідомлення впливу особистих результатів на результат роботи команди.

7.Керування своїм стресом. Резильєнтність особистості полягає в тому, щоб продовжувати діяти в стресових ситуаціях, не дозволяючи собі бути пригніченим, і мотивувати інших людей робити те саме.

8.Покращення процесу прийняття рішень. Це означає можливість змінити своє мислення щодо будь-якого з факторів стресу, поглянути на речі з кращої

сторони, або просто реагувати по-іншому. Будь які дії передбачають прийняття людиною рішень, а не ухилення від них. Як зазначають J. Clarke та J. Nicholson [8], існує двоетапний процес аналізу, який допомагає визначити людині свій власний стиль прийняття рішень. Перший передбачає визначення ступеня уникнення проблеми. Другий стосується підходу, який людина використовує, коли приймає рішення. Накопичення власного досвіду, довіра власним судженням і пошук підтримки в інших, може допомогти підвищити рівень впевненості у прийнятті рішень, а це також впливатиме на розвиток резильєнтності у невизначених ситуаціях.

9. Прохання про допомогу. Важливо вміти налагоджувати контакти, мати відповідне оточення та розширювати його.

10. Вирішення конфліктів. Важливо пам'ятати про ретельно продуманий підхід до вирішення проблем та конфліктів у кожній окремій ситуації, враховуючи конкретний результат, якого потрібно досягти.

Список використаних джерел

1. Кіреєва З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10*). Габітус*.2020. № 14. С.110-116.

2. Кокун О. М. Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості : методичні рекомендації. Київ. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 58 с.

3. Лазос Г.П. Резільєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 3, № 14. С. 26–64.

4. Лукова С.В. Валідизація української версії методики диспозиційного оптимізму (LIFE ORIENTATION TEST-REVISED – LOT-R). *Науковий вісник Херсонського державного університету Серія: Психологічні науки*. Херсон. держ. ун-т. Херсон. 2023, № 1. С.47-55.

5. Стівен М. Саутвік, Денніс С. Чарні. Резилієнтність: мистецтво долати найбільші виклики життя. Видання друге. Львів: Галицька Видавнича Спілка. 2022. 384с.

6. Хамініч О.М. Резільєнтність: життестійкість, життєздатність або резільєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. № 6. Т. 2. С. 160-165

7. American Psychological Association. (2015). APA Dictionary of Psychology (2nd ed., G. R. VandenBos, Ed.). Washington, DC: American Psychological Association

8. Clarke J., Nicholson J. Resilience: Bounce Back from Whatever Life Throws at You. UK: Crimson Publishing, 2010. 208 p.

9. Seligman Martin E.P. Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life. John Murray. 2018

Тімо Корч,
доктор наук, професор бізнес-психології,
Міжнародний університет прикладних наук
(Ерфурт, Німеччина)

ПРОФІЛАКТИКА НАДМІРНОГО СТРЕСУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ІНТЕГРОВАНІ ВТРУЧАННЯ З УПРАВЛІННЯ СТРЕСОМ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасна школа є середовищем високих вимог і постійного психологічного навантаження, що особливо загострюється у старших класах під час підготовки до випускних іспитів. Надмірний стрес у цьому віці негативно впливає на психічне здоров'я учнів, їхню навчальну залученість, мотивацію та здатність до саморегуляції. Водночас дослідження показують, що своєчасні втручання з управління стресом можуть значно знизити ризики вигорання та підтримати психологічне благополуччя учнів і педагогів.

Мета нашого дослідження полягала у вивченні ефективності програм управління стресом у шкільному середовищі. Для цього були проаналізовані три напрями:

- пілотне втручання серед старшокласників напередодні випускних іспитів;
- мета-аналіз ефективності програми «Просто менше стресу»;
- адаптація цієї програми до формату змішаного навчання.

Пілотне дослідження серед старшокласників проводилось із застосуванням квазі-експериментального дизайну з трьома точками вимірювання. Основними показниками були суб'єктивне сприйняття стресу, рівень вигорання, знання про стресори та ресурси, а також соціальна підтримка та навчальна залученість. Результати показали, що хоча загальний рівень стресу у всіх учасників значно не знизився, втручання сприяло підвищенню здатності учнів справлятися з навчальними вимогами. Зокрема, учні краще розпізнавали власні стресори та ресурси, а соціальна підтримка від педагогів та однокласників сприяла більшій навчальній активності.

Паралельно були проаналізовані результати програми «Просто менше стресу». Мета-аналіз підтвердив ефективність програми у зниженні академічного стресу та формуванні навичок саморегуляції. Особливо ефективними виявилися модулі, спрямовані на розпізнавання стресорів, розвиток ресурсів та планування власної поведінки. Адаптація програми до змішаного формату навчання (онлайн/офлайн) демонструє потенціал для широкого впровадження у школах, забезпечуючи доступність та гнучкість для учнів і педагогів.

На основі цих досліджень можна зробити кілька важливих висновків:

По-перше, інтервенції з управління стресом, що поєднують психоедукацію, розвиток навичок саморегуляції та соціальну підтримку, є ефективним профілактичним інструментом для старшокласників, особливо у періоди підвищеного навчального навантаження.

По-друге, адаптація програм до змішаного навчання розширює їхню доступність і може підвищити ефективність завдяки інтеграції цифрових та класичних методів.

По-третє, для досягнення максимального ефекту доцільно враховувати рівень індивідуальних потреб та ризиків учнів, зокрема підвищеного початкового стресу.

Таким чином, впровадження структурованих програм управління стресом у шкільне середовище сприяє формуванню психологічної стійкості учнів і може слугувати основою для системного підходу до профілактики стресу та вигорання в освіті. Подальші дослідження повинні фокусуватися на довготривалому спостереженні ефектів втручань, адаптації програм під конкретні освітні умови та оцінці механізмів зміни поведінки й психічного здоров’я учнів.

Список використаних джерел

1. Kortsch T.; Grüner J. (2024) Effectiveness of the stress management intervention «Simply Less Stress» in a blended learning format. DOI: 10.17605/osf.io/w94up

2. Kortsch T., Wegener N., Schwake M. E. (2025) Improving mental health in high school students shortly before their final exams – a pilot study of a stress management intervention. *Frontiers in Education.* 2025-03-27. Vol. 10 DOI: 10.3389/feduc.2025.1548425

3. Froom J., Kortsch T. (2023) Effectiveness of the Stress Management Program «Simply Less Stress»: A Meta-analytic Review. DOI: 10.17605/osf.io/2qz9j

Ткач Максим Сергійович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
ПВНЗ «Європейський університет»
м. Київ, Україна
Науковий керівник: Бєлавіна Т. І.

РОЛЬ КЕРІВНИКА У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах війни психологічний клімат у колективі набуває особливого значення, адже співробітники працюють у стані підвищеного стресу, емоційного виснаження та невизначеності. Вплив зовнішніх обставин, таких як військові дії, економічна нестабільність, особисті втрати чи вимушене переселення, створює додаткові психологічні навантаження. У такій ситуації керівник відіграє ключову роль у підтримці колективу, оскільки саме від його стилю управління, комунікативної стратегії та рівня емоційного інтелекту залежить здатність команди адаптуватися до складних умов, зберігати ефективність та відчуття безпеки. Особливу увагу слід приділити методам створення позитивного психологічного клімату.

Одним із найпоширеніших визначень психологічного клімату є трактування його як якісної сторони міжособистісних відносин, яка проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній сумісній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі [2, с. 242].

Формування комфортного психологічного клімату – це одна із найважливіших передумов зростання продуктивність праці та якості продукції. Разом з тим, психологічний клімат є показником рівня соціального розвитку колективу та його психологічних резервів, здатних до професійної реалізації [1, с. 18].

В умовах війни важливість впливу керівників на психологічний клімат у колективі зростає, оскільки вони не лише організовують робочий процес, а й виконують роль лідерів, здатних підтримувати емоційний стан команди. Співробітники можуть відчувати нестабільність, тривожність, втому, а подекуди – втрату мотивації через особисті та соціальні виклики. В таких умовах стиль керівництва, рівень довіри між керівником і підлеглими, а також застосування гнучких методів управління відіграють вирішальну роль у збереженні працездатності колективу.

Керівники мають не лише забезпечувати стабільність у команді, але й сприяти її адаптації до нових викликів, мотивувати співробітників, підтримувати їх психологічну стійкість і розвивати культуру взаємодопомоги. Це вимагає від них високого рівня емоційного інтелекту, здатності до емпатії та вміння ефективно комунікувати навіть у кризових ситуаціях. Саме такі управлінські підходи допомагають зберегти командний дух, підвищити стресостійкість персоналу та забезпечити продуктивну діяльність підприємства чи організації, незважаючи на складні зовнішні обставини.

Серед заходів, до яких може вдаватися керівник у формуванні психологічного клімату колективу в умовах війни, можна виділити такі:

1. Підтримка відкритої та чесної комунікації (регулярно інформувати колектив про поточний стан справ, можливі зміни та майбутні плани, відповідати на запитання працівників, розвіювати невизначеність і зменшувати рівень тривожності, підтримувати культуру зворотного зв'язку, щоб співробітники могли висловлювати свої потреби та переживання тощо).

2. Розвиток культури підтримки та взаємодопомоги (організовувати психологічні групи підтримки або залучати корпоративного психолога для консультацій, створювати умови для неформального спілкування (наприклад, спільні обіди, кава-брейки, командні зустрічі), заохочувати співробітників до взаємодопомоги та підтримки колег у складних життєвих ситуаціях тощо).

3. Гнучкість у робочих умовах (запровадити можливість дистанційної або гібридної роботи для тих, хто цього потребує, скоригувати навантаження, щоб уникнути перевтоми та вигорання, бути гнучким щодо робочого графіка, дозволяючи адаптувати його відповідно до обставин працівників тощо).

4. Створення безпечного та комфортного робочого середовища (подбати про фізичну безпеку на робочому місці (укриття, плани евакуації, засоби першої допомоги) тощо)

5. Мотивація та емоційна підтримка персоналу (визнавати та цінувати внесок кожного співробітника, відзначати досягнення, навіть незначні, використовувати нематеріальну мотивацію, організовувати неформальні зустрічі для підтримки морального духу команди).

6. Залучення до спільної мети та соціальної відповідальності (підтримувати ініціативи, спрямовані на допомогу ЗСУ, переселенцям або благодійним фондам, надихати працівників тим, що їхня робота має цінність для суспільства).

7. Розвиток навичок стресостійкості та адаптації (проводити тренінги та майстер-класи з емоційної регуляції та технік самодопомоги, навчати персонал

методів управління стресом і кризової комунікації, впроваджувати програми підтримки психічного здоров'я тощо).

Переконані, що застосування цих заходів допоможе керівнику не лише зберегти стабільність у колективі, а й підвищити рівень довіри, мотивації та згуртованості працівників, що є критично важливим у складних воєнних умовах.

Список використаних джерел

1. Амурова Я. В., Момот М. А. Чинники комфортного соціально-психологічного клімату в колективі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2023. № 2. С. 17−20.

2. Бикова І. М. Соціально-психологічний клімат в колективі бізнес-організації: теоретичні аспекти. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ.* 2017. Т. IX. Вип.10. С. 241−251.

Третяк Тетяна Миколаївна,
кандидат психол. наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

КАРУС ЯК ЗАСІБ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЖИТТЄВОВАЖЛИВИХ ЗАДАЧ В УМОВАХ ВІЙНИ

За умов війни особливої актуальності набуває здатність людини миттєво аналізувати наявну проблемну ситуацію і приймати адекватні рішення життєвоважливих задач. Це пов'язано із сформованістю її психологічної готовності до розв'язування творчих задач в екстремальних умовах. Вміння на належному рівні здійснювати структурно-функціональний аналіз актуальної інформації, оволодіння необхідним творчим інструментарієм мисленнєвої діяльності забезпечують можливість знаходження оптимальних розв'язків, що складає основу життєздатності і життєстійкості особистості. Нині, як ніколи, зростає актуальність дослідження факторів, що сприяють протидії негативному впливу середовища, актуалізації відповідних внутрішніх резервів, що забезпечують вирішення життєвоважливих задач на фоні самореалізації і саморозвитку особистості.

Рання юність визначається необхідністю соціально-професійного самовизначення. Це і обумовлює системоутворюючу функцію: прагнення подолати невизначеність майбутнього за рахунок формування рівня життєздатності, прогнозування свого майбутнього. При цьому розвиток життєстійкості забезпечується формуванням соціально-особистісного потенціалу, ефективної моделі поведінки, стратегій поведінкової діяльності.

Сприятливі умови життєдіяльності, перспективи професійного зростання забезпечують розвиток позитивної самосвідомості, виступають ефективними стимулами соціальної і професійної життєстійкості – готовності приймати життєвоважливі рішення за умов подолання труднощів.

З цією метою може бути успішно реалізована система КАРУС, розроблена В. О. Моляко. вона грунтується на використанні п’яти стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання,універсальна стратегія, стратегія спонтанних дій, а також шістнадцяти тактик.

Стратегія аналогізування пов’язана з використанням відомих конструктивних елементів. При цьому аналоги можуть бути більш чи менш віддаленими. Стратегія комбінування передбачає реалізацію таких трансформуючих дій, основу яких складають елементарні комбінаторні дії: з`єднання, роз`єднання, зміна параметрів. Стратегія реконструювання передбачає кардинальну перебудову конструкції за принципом антипода. В результаті отримуємо побудову, що характеризується суттєвими змінами, властивості стартової версії можуть трансформуватись в антипод.

Стратегії реалізуються через певні мисленнєві тактики. Зокрема, тактика інтерполяції передбачає доєднання до даної конструкції нового блоку за принципом внутрішнього вбудовування. Тактика екстраполяції пов’язана з зовнішньою добудовою. Тактика дублювання передбачає використання в новій конструкції відомого конструктивного блоку. Тактика гіперболізації орієнтує на збільшення певних параметрів об’єкта, відповідно – тактика редукції грунтується на зменшенні цих параметрів. Тактика розмноження і тактика попарного з’єднання орієнтують на реалізацію двох чи кількох однорідних компонентів. Відповідно при створенні нової конструкції можуть використовуватись також тактики: попарного роз’єднання і множинного роз’єднання. Тактика базової деталі застосовується, коли певний конструктивний блок стає основою для подальшої розбудови шуканої конструкції. При реалізації тактики конвергенції поєднуються протилежні структури чи функції. Тактика трансформації передбачає такі конструктивні зміни, коли структурні і функціональні властивості конструкції не змінюються.

Тактика послідовного підпорядкування має місце, коли є необхідність поєднати певні компоненти конструкції з метою набуття певних функцій. Тактика інтеграції має на меті побудову нової конструкції з ряду відомих елементів. Тактика перестановки пов'язана із зміною координат певних складових об'єкта. Тактика автономізації використовується для виокремлення в даній конструкції певного блока з наступною перебудовою інших частин. Тактика диференціації реалізується для розділення структур чи функцій в даній побудові. Зрозуміло, що тактики в процесі їх використання можуть поєднуватись в різних варіаціях, однак це здійснюється в масштабі функціонування стратегій комбінування, аналогізування, реконструювання.

Всі вони, або хоча б певні елементи, можуть бути залучені, скажімо, для конструювання життєвого простору людини. Наприклад, тактика базової деталі. За допомогою її реалізації може бути знайдений певний об'єкт, який особливо резонує з конструкцією звичної обстановки рідного дому. І поступово до нього доєднуються інші більш чи менш компліментарні конструктивні елементи, аж допоки створювана побудова починає бути схожою в максимально можливій мірі на ту, яка була вдома.

Слід уважно аналізувати актуальну інформацію і знаходити все нові і нові свого роду якорі стабільності, розширюючи їх масштаб і функціонування. Так, скажімо, виходить вранці людина на ганок, а там сидить її знайомий кіт, господаря якого забрала війна. Від радості зустрічі кіт починає посміхатись: «Вона є, а отже, погодує». Тож найголовніше в житті – забезпечувати позитивну стабільність для когось хорошого, зокрема, впевненість у завтрашньому дні.

В умовах війни це є особливо актуальним стосовно дітей. Всі засоби психологічного супроводу, які реалізуються з метою надання психологічної допомоги дітям, постраждалим у війні, мають грунтуватись саме на забезпеченні цього особистісного вектора, психологічного стану – позитивної стабільності, щоб дитина в максимальній мірі відчувала впевненість у завтрашньому дні, щоб в її душі були вибудувані потужні осередки доброти: вміння знаходити центри кристалізації чогось хорошого і конструювати навколо них потужні осередки позитивної психологічної стабільності. Адже життя людини можна розглядати як неперервний процес розв'язування задач. Розв'язок кожної задачі є ніби стартовим майданчиком для вирішення наступної. Задача народжується в результаті помічення певної суперечності в навколишній реальності. І на основі відомих вимог задачі (початкових) формулюються шукані її вимоги, в яких акумулюється все, що відомо про

актуальну задачу, і про того, хто її вирішує. Тобто шукані вимоги задачі поєднують в собі і об'єктивну складову (стартові, початкові умови), і особистісний шарм розв'язуючого задачу (наприклад, його життєвий досвід, мотиваційну сферу діяльності). А отже, одну і ту ж саму задачу різні люди можуть зрозуміти по-різному.

При цьому рівень адекватності трансформації стартових умов задачі в шукані може характеризуватись такими тенденціями: а) шукані умови задачі лише незначною мірою відображають суть початкових її умов; б) суть початкових умов задачі в основному представлена в шуканих її умовах; в) зміст шуканих умов задачі цілком відтворює всі вимоги, які заінтегровані в початкових умовах.

Коли шукані умови задачі відомі, здійснюється конструювання задуму її вирішення. З цією метою реалізуються стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання.

Індикаторами розвитку творчого мислення особистості є такі рівні використання творчого інструментарію мисленнєвої мисленнєвої діяльності: а) людина застосовує певні прийоми конструювання з метою оволодіння ними як інструментами вирішення залач; б) людина володіє творчим інструментарієм, що є необхідним для розв'язування завдань; в) спостерігаються прояви стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання на різних етапах вирішення творчої задачі: на етапі розуміння її умови, етапі конструювання задуму її розв'язання, етапі матеріалізації задуму.

Вищезазначене можна представити у вигляді такого комбінованого образу: всім відомий символ тайцзи, що складається з двох частин, розділених плавною лінією і які відрізняються за кольором. Світла частина символізує інформацію, яка є відомою стосовно побудови шуканої конструкції, темна частина відображає сферу невідомого, того, що необхідно знайти. А якщо задача вирішується ще й в екстремальних умовах, тоді зрозуміло, що темна частина знаку тайцзи буде за площею значно перевищувати світлу і треба докласти значних зусиль, щоб знайти невідоме і розв'язати задачу.

В процесі розв'язування творчої задачі водночас взаємодіють два потоки конструювання: перший пов'язаний з побудовою задуму вирішення задачі, коли відповідно до вимог, заданих в умові задачі, здійснюється ніби кристалізація шуканої конструкції; в другому потоці викристалізовується сам інструмент розв'язування задачі – метод, прийом, стратегія. Ці інформаційні потоки тісно взаємодіють між собою протягом всього процесу вирішення задачі, основним системоутворюючим фактором при цьому є орієнтація на

задану умову задачі. Таким чином, можна йти мова про: а) динаміку трансформації задуму розв'язування задачі; б) динаміку трансформації стратегії розв'язування задачі.

Інформація, набута в результаті розуміння структурних і функціональних характеристик даного об'єкта, відповідним чином структурується в загальному інформаційному потенціалі суб'єкта, в залежності від своєї значущості для самого об'єкта, а коли мисленнєва діяльність здійснюється в масштабі задачної ситуації – для структурно-функціонального аналізу інформації відповідно заданих умов задачі.

Елементи першого інформаційного потоку (змістовні мисленнєві образи) і елементи другого інформаційного потоку (дійові мисленнєві образи) виявляються настільки структурованими і настільки константними, наскільки у розв'язуючого задачу є оптимальним дефіцит прогностично необхідної інформації, необхідної для її вирішення. Мисленнєва діяльність, формуючи образ розуміння, створює умови для усвідомлення її людиною, а це забезпечує можливість переносу діяльності в інші ситуації: образи розуміння, що утворились в процесі мисленнєвої діяльності, включаються до її внутрішньої структури і таким чином формується готовність до нової діяльності.

Дуже суттєвою при цьому є реалізація адекватного структурно-функціонального аналізу актуальної задачної ситуації, а також стосовно кожного етапу її вирішення, адже в залежності від міри його адекватності мають місце такі варіанти розв'язування задач на конструювання: структурне конструювання, коли враховуються лише структурні характеристики елементів; функціональне конструювання проявляється, коли враховуються лише функціональні характеристики елементів; структурно-функціональне конструювання, коли враховуються і структурні, і функціональні характеристики елементів – саме цей варіант є найбільш адекватним, позбавленим від помилок.

Висновки. Основу життєстійкості особистості складає її психологічна готовність до розв'язування творчих задач в різного роду ускладнених умовах: інформаційної невизначеності, раптових заборон і обмежень (часових та інформаційних). При цьому рівні цієї готовності обумовлюються здатністю людини: помічати суперечності в навколишній реальності, формулювати умову задачі на основі відомих характеристик поміченої проблеми; довизначати умову задачі в результаті співвіднесення відомих (заданих) її компонентів з гіпотетичними властивостями шуканих складових.

Список використаних джерел

1. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с. – 12,0 д.а. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742710

Турчанікова Ольга Володимирівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Байда С.П.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ УМАНСЬКОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Воєнні події в Україні гостро висвітлили потребу у створенні дієвих систем психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Саме ця категорія дітей є найуразливішою до змін середовища, втрати стабільності та відчуття безпеки. У сучасних умовах важливо не лише говорити про необхідність допомоги, а й впроваджувати конкретні програми, що ґрунтуються на реальному досвіді українських освітніх спільнот.

Тому з цією метою у 2025 році було проведено дослідження на базі одного із закладів освіти Уманської територіальної громади, де навчаються діти з особливими освітніми потребами. На основі результатів спостережень і діагностики розроблено та впроваджено програму комплексної психологічної підтримки, яка спрямована на стабілізацію емоційного стану, розвиток навичок саморегуляції та формування почуття безпеки в умовах війни.

Перші заняття мали на меті допомогти дітям розслабитися та знизити рівень тривожності. У спокійній атмосфері використовувалися техніки глибокого дихання, візуалізації тепла й світла, поступового розслаблення м’язів. Такі вправи, рекомендовані фахівцями Всесвітньої організації охорони здоров’я, допомагали дитині відчути контроль над тілом і відновити внутрішню рівновагу [6; 4].

Поступово до роботи додавалися творчі форми самовираження. Арт-терапевтичні методики, описані українськими науковцями О. Бондаренко та

Л. Василенко, були адаптовані до дитячого віку та воєнних реалій [2; 3]. Діти малювали, створювали колажі, брали участь у вправах «Квітка спокою», «Моє світло», «Долоньки тепла». Такі заняття допомагали їм говорити мовою кольору й образів, зменшували емоційне напруження, розвивали довіру до оточення та позитивне ставлення до себе.

Під час подальших зустрічей до програми були включені вправи із сенсорної інтеграції за методикою А. Айрес [1]. Вони сприяли розвитку координації, балансу, просторового відчуття, допомагали дітям краще усвідомлювати власне тіло. Кожен навіть невеликий успіх підкріплювався схваленням і позитивною реакцією дорослого, що підвищувало впевненість у власних силах.

Важливе місце у роботі посідав художньо-емоційний компонент, який допомагав дітям виражати свої почуття через малюнок, гру або історію. Коли дитина може розповісти про емоції у безпечній, творчій формі, вона поступово звільняється від тривоги й відчуває опору у власному внутрішньому світі. Саме тому в програму було інтегровано казкотерапію – метод, який допомагає дитині осмислити складні емоції через символічні образи, відновити відчуття безпеки та знайти внутрішні ресурси [5].

Під час занять використовувалася авторська історія «Маленький герой і велике світло», що розповідає про дитину, яка долає страх темряви та відкриває у собі «вогник» надії. Після читання й обговорення діти починали відкрито говорити про свої почуття, згадували, що допомагає їм почуватися спокійніше – родина, друзі, творчість. Така форма роботи сприяла розвитку емоційної чутливості, підтримувала впевненість і вчила знаходити сили в собі [5].

Після завершення програми результати психодіагностики засвідчили виражену позитивну динаміку. Рівень тривожності за тестом CMAS знизився з 44 % до 22 %, реактивна та особистісна тривожність – з 56 % до 33 %, емоційна нестабільність зменшилася на 34 %. Частка дітей із заниженою самооцінкою скоротилася на 11 %, а з низьким рівнем соціальної адаптації – на 22 %. Найвиразніші зміни спостерігались у сфері позитивного самосприйняття: кількість висловлювань типу «Я можу», «У мене вийде» зросла з 28 % до 78 %, тобто на 50 %. Статистичний аналіз із використанням t-критерію Стьюдента підтвердив достовірність цих змін ($p < 0,05$): емоційна стабільність дітей зросла у 3–4 рази, а частка дітей із високою самооцінкою збільшилась утричі.

Отримані результати підтверджують ефективність комплексної програми, що поєднує сенсорні, арт-терапевтичні, казкотерапевтичні та поведінкові методи. Її впровадження в освітньому закладі Уманської територіальної

громади забезпечило створення умов для зниження емоційної напруги, підвищення самооцінки та відновлення психологічної рівноваги дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Айрес А. Дж. *Сенсорна інтеграція та дитина.* Київ : Літера ЛТД, 2019. 264 с.
2. Бондаренко О. Ф. *Арт-терапія в роботі з дітьми.* Київ : Освіта, 2021. 208 с.
3. Василенко Л. М. *Інклюзивна освіта: сучасні підходи та практики.* Київ : Педагогічна думка, 2023. 192 с.
4. Титаренко Т. М. *Психологія життєстійкості в умовах війни.* Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАН України, 2022. 146 с.
5. Caritas Ukraine. *Child and Family Resilience Report 2024.* URL: https://caritas.ua (дата звернення: 11.10.2025).
6. World Health Organization. *Mental Health and Psychosocial Support in Emergencies.* Geneva : WHO, 2023. URL: https://www.who.int/publications (дата звернення: 22.09.2025).

Холодна Ольга,
спеціаліст у справах психічного здоров'я,
Товариство Інтеграція Європа-Схід,
м. Кельце, Республіка Польща
Каліта Кшиштоф,
голова правління Товариства Інтеграція Європа-Схід,
м. Кельце, Республіка Польща

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ТРИВОЖНОСТІ У ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ ЯК ЧИННИК ЇХ УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

Для багатьох українців, які змушені були тікати від війни, Польща стала не лише першою, а й в багатьох випадках кінцевою точкою їхнього переселення. Така масштабна міграція, породжувала питання про те, як складатиметься їхнє подальше життя в приймаючій країні та з якими

труднощами й викликами вони можуть зіткнутися під час адаптації та інтеграції в польське суспільство.

На думку Гальченка А., міграція провокує глибокий психосоціальний криз, що має негативний вплив на суб'єктів міграції і робить їх безсилими у зіткненні з соціальними й економічними змінами. Автор це обґрунтовує тим, що при внутрішній міграції індивід найчастіше втрачає найближче оточення (родину, родичів, друзів, місцеве суспільство), а при зовнішній міграції – і найближче оточення, і культуру та традиції рідного краю [1, с.21]. По суті, втрата таких опор призводить до підвищеного рівня тривоги й стресу. Тривожність, яка виникає у мігрантів – це особистісна психологічна характеристика, що проявляється у схильності людини відчувати інтенсивне занепокоєння навіть через незначні причини. Її нерідко трактують як рису особистості або як темпераментну особливість, пов'язану зі зниженою силою нервових процесів [2].

З метою дослідження рівня тривожності у вимушених мігрантів нами, у березні 2025 року на базі Товариства Інтеграція Європа-Схід (Stowarzyszenie Integracja Europa – Wschód), яке розташоване у м. Кельце, Республіка Польща, було проведено опитування українських жінок. Їм було запропоновано дослідити рівні реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності, використовуючи опитувальник **«Шкалу реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера – Ханіна».**

У дослідженні взяли участь 46 осіб, які на разі перебувають у процесі соціально-психологічної адаптації в новому середовищі. Середній вік вибірки – 36,2 роки. Серед учасниць 19 осіб з окупованих територій.

Обробка даних рівня тривожності респондентів та середньоарифметичні обрахунки результатів наступні. За шкалою **ситуативної тривожності 36,9% опитаних мають високий рівень, тоді як 63,1% демонструють середній. Це свідчить про те, що для більшості учасників характерне помірне емоційне напруження, яке зазвичай супроводжує адаптацію до нових умов життя.**

За результатами оцінки особистісної тривожності встановлено, що 58,7% респондентів мають високий рівень цього показника, тоді як у 41,3% він є середнім. Такий розподіл свідчить про виражену схильність до тривожних переживань як стійкої особистісної риси, що може бути зумовлена попереднім досвідом стресу, втратою почуття стабільності або невизначеністю майбутнього, пов'язаних із вимушеною міграцією.

У нашій вибірці показник особистісної тривожності є вищим порівняно із ситуативною. На нашу думку – це очікуваний результат з огляду на життєві умови респондентів (втрата майна, звичних умов життя і роботи, вимушена міграція, адаптація до нового середовища) та є свідченням того, що основна проблема – не лише у реакції на окремі стрес-фактори та події, але й у **глибокій, стійкій схильності до тривоги,** яка може ускладнювати процес адаптації.

Вищенаведені результати дослідження актуалізують потребу психопрофілактики тривожності. На прикладі психопрофілактики тривожності та підвищення рівня соціально-психологічної адаптації у вимушених мігрантів, яке було здійснено на базі Товариства, розглянемо основні профілактичні форми роботи, які використовувалися у нашій діяльності для вищезгаданої категорії мігрантів.

Отже, по-перше, це психоедукація. Вона сприяє підвищенню розуміння феномену тривоги, її функцій та симптомів, а також допомагає застосовувати ефективні стратегії саморегуляції тривожного стану.

По-друге, дихальні вправи, техніки заземлення, медитації, тілесні вправи, використання Прогресивної м'язової релаксації за Джейкобсоном – це набір інструментів, які показали свою ефективність у тренінговій програмі соціально-психологічної підтримки українців в умовах вимушеної міграції. Після участі у програмі, рівень тривожності знизився на 14%.

По-третє, це зміцнення самоцінності, розвиток копінг-стратегій та ресурсного мислення. Ці психологічні ресурси знижують рівень емоційної вразливості, посилюють відчуття контролю над ситуацією та сприяють адаптивному подоланню труднощів. Рекомендовано до використання вправи на усвідомлення власних досягнень та успіхів, практики вдячності, самоаналіз на основі моделі BASIC Ph. Варто відзначити, що всі вищезгадані форми та техніки доцільно реалізовувати через проведення індивідуальних консультацій або групових зустрічей.

Отже, цілеспрямована психпрофілактика тривожності дозволяє знизити її рівень, сприяти розвитку стресостійкості та формуванню відчуття безпеки в нових соціальних умовах.

Список використаних джерел

1. Гальченко А. В., Погорілко О. В., Волошин В. А., Гринь К. В., Лук'янченко О. В. Вимушена міграція як фактор виникнення психосоціальної

дезадаптації та невротичних розладів. *Вісник проблем біології і медицини*. 2019. Вип. 3 (152). С.19-23.

2. Росинюк А., Кихтюк О. Психологічний аналіз поняття тривоги та тривожності як стану особистості. URL: https://www.inforum.in.ua/conferences/ 27/91/715

Царьова Аліна Миколаївна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Вахоцька І.О.

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Сучасна соціально-економічна ситуація, динамічні зміни у світі праці та високі вимоги до професійної самореалізації особистості висувають на перший план проблему збереження її психологічного благополуччя. Професійна діяльність є не лише сферою реалізації здібностей та потреб людини, а й джерелом напруження, стресів, емоційного вигорання, що вимагає осмислення детермінант професійного суб'єктивного благополуччя.

У контексті конференції «Теорія та практика психокорекції особистості» ця тема є надзвичайно актуальною, адже вивчення соціально-психологічних чинників професійного благополуччя відкриває можливості для розробки цілеспрямованих психокорекційних програм, спрямованих на розвиток ресурсів особистості, оптимізацію міжособистісних відносин і підвищення рівня професійної задоволеності.

Поняття «суб'єктивне благополуччя» розглядається у психології як інтегративна характеристика, що відображає загальну оцінку людиною власного життя, ступінь її задоволеності різними його сферами, у тому числі професійною (Д. Дінер, Е. Десі, К. Ріфф). Професійне суб'єктивне благополуччя, у свою чергу, визначається як система емоційно-ціннісного ставлення фахівця до своєї праці, що забезпечує відчуття смислу, задоволеності та гармонійності професійної самореалізації (Н. Пов'якель, О. Кокун,

Л. Карамушка, С. Максименко). Теоретично основу вивчення проблеми становлять:

- особистісно-орієнтований підхід, що акцентує на індивідуальних смислах професійної діяльності;

- психологічна концепція суб'єктивного благополуччя (К. Ріфф, М. Селігман);

- соціально-психологічний підхід, який розглядає благополуччя як результат взаємодії особистісних і середовищних чинників.

До провідних соціально-психологічних чинників професійного суб'єктивного благополуччя можна віднести:

1. Особистісно-мотиваційні фактори:
   - професійна ідентичність;
   - ціннісно-смислова сфера (усвідомлення значущості професії, почуття покликання);
   - внутрішня мотивація до професійного розвитку;
   - самоефективність, впевненість у власних професійних можливостях.
2. Емоційно-регуляторні фактори:
   - рівень емоційного інтелекту;
   - здатність до саморегуляції та управління стресом;
   - розвиток копінг-стратегій, спрямованих на конструктивне подолання професійних труднощів.
3. Соціально-комунікативні фактори:
   - соціальна підтримка з боку колег, керівництва, близьких;
   - якість міжособистісних відносин у професійному середовищі;
   - психологічний клімат колективу;
   - культура спілкування та співробітництва.
4. Організаційно-психологічні фактори:
   - умови праці, організаційна культура, стиль керівництва;
   - рівень автономії, визнання досягнень;
   - можливість професійного зростання і навчання.

У межах практичної психології особливе значення має психокорекція професійного суб'єктивного благополуччя, що спрямована на розвиток внутрішніх ресурсів особистості та формування позитивного ставлення до професійної діяльності.

Основними напрямами психокорекційної роботи можуть бути:

- розвиток самосвідомості (через арт-терапію, рефлексивні техніки, методи самоаналізу);
- формування позитивної самооцінки та самоефективності (тренінги впевненості, когнітивно-поведінкові техніки);
- оптимізація емоційної сфери (психогімнастика, майндфулнес-практики, техніки релаксації);
- розвиток навичок конструктивної комунікації (групова терапія, тренінги командоутворення);
- профілактика емоційного вигорання (індивідуальне консультування, психоедукаційні програми).

Професійне суб'єктивне благополуччя особистості є результатом комплексного впливу особистісних, соціально-психологічних та організаційних чинників. Його формування тісно пов'язане з рівнем розвитку внутрішніх ресурсів, якістю міжособистісної взаємодії та соціальним контекстом професійної діяльності.

У зв'язку з цим вивчення соціально-психологічних детермінант благополуччя має не лише теоретичне, а й практичне значення – воно забезпечує наукове підґрунтя для створення системи психокорекційних заходів, спрямованих на збереження психологічного здоров'я та розвиток професійної самореалізації фахівця.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. В. Психологія професійного розвитку : монографія. Київ : Видавництво Х, 2018. 312 с.

2. Кокун О. Д., Титаренко Т. М. Соціально-психологічні фактори успішності в професійній діяльності : матеріали конференції «Психологія праці 2022» / за ред. О. Д. Кокун. Харків : ХНАП СТД, 2022. С. 45–54.

3. Максименко С. Професійне вигорання та методи профілактики : стаття . *Журнал психології праці*. 2021. № 4. С. 22–35.

4. Пов'якель Н. Психологічні засади суб'єктивного благополуччя : навч. посіб. Львів : Ліга-Прес, 2015. 256 с.

5. Ріфф К., Дінер Е., Селігман М. Positive Psychology : the science of happiness and flourishing. New York : Oxford University Press, 2018. 420 p.

Цибульська Юлія Геннадіївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Якимчук Борис Андрійович,
кандидат психол. наук, професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ПРИНЦИПИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ

Вимушене переміщення – це одна з найглибших і найтравматичніших подій у житті людини, що спричиняє комплексні, багатогранні та довготривалі психологічні наслідки. Це не просто зміна місця проживання, а часто – раптова та насильницька втрата всього звичного: дому, роботи, соціальних зв'язків, відчуття безпеки та контролю над власним життям. В умовах повномасштабної війни в Україні, цей досвід часто супроводжується втратою близьких, баченням руйнувань, перебуванням у небезпеці та постійною невизначеністю.

Психологічні наслідки переміщення можуть проявлятися на різних рівнях: від гострих стресових реакцій (таких як шок, паніка, дезорієнтація, фізична втома, втрата апетиту, безсоння, оніміння) у короткостроковій перспективі до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), клінічної депресії, генералізованих тривожних розладів, панічних атак, обсесивно-компульсивних розладів, дисоціативних станів, психосоматичних порушень (наприклад, хронічний біль, проблеми зі шлунково-кишковим трактом, головні болі) у довгостроковій перспективі. Часто спостерігаються соціальна ізоляція, відчуження, втрата довіри до оточуючих та інституцій, труднощі з адаптацією до нового середовища, порушення ідентичності та самоцінності, відчуття провини вцілілого. Усе це вимагає адаптованих, гнучких, чутливих до контексту та науково обґрунтованих підходів до надання психологічної допомоги [2].

Сучасна практика ґрунтується на кількох ключових принципах, що враховують унікальність досвіду вимушено переміщених осіб (ВПО), особливо в умовах тривалого конфлікту та гуманітарної кризи, як це спостерігається в Україні:

1. Принцип «Не нашкодь».
2. Принцип орієнтації на потреби та індивідуалізація.
3. Принцип безпеки та стабільності.
4. Принцип опори на сильні сторони та ресурси.
5. Принцип комплексності та багатовимірності.
6. Принцип культурної чутливості та компетентності.
7. Принцип конфіденційності та інформованої згоди.
8. Принцип участі та розширення можливостей.
9. Принцип командної роботи та супервізії.
10. Принцип доказовості та адаптивності.

З позиції нашого дослідження особливий інтерес викликає проблема аналізу сучасних підходів у наданні психологічної допомоги ВПО.

Найпоширенішою є психологічна перша допомога (ППД). Це немедичний, гуманітарний та підтримуючий підхід, який надається особам, що перебувають у гострому стресі або пережили кризову подію (наприклад, щойно прибули з зони бойових дій, були евакуйовані). Така допомога базується на кількох принципах: «Дивитися» (виявляти потребу та безпеку), «Слухати» (активно слухати, але не змушувати говорити, виявляти емпатію), «Поєднувати» (зв'язувати людей з інформацією, послугами та соціальною підтримкою). Метою такої психологічної першої допомоги є забезпечення негайної практичної підтримки та неінвазивного, дбайливого ставлення, зменшення гострого дистресу, запобігання розвитку більш серйозних психологічних проблем, ініціювання адаптивних копінг-стратегії та встановлення зв'язку з ресурсами.

Прикладами таких дій може бути надання базової інформації про поточну ситуацію та доступні ресурси (де знайти житло, їжу, воду, медичну допомогу); активне слухання без примусу до розмови, виявлення співчуття; заохочення до встановлення контакту з близькими та соціальною мережею; надання практичної допомоги (наприклад, допомогти знайти теплий одяг, зв'язатися з родичами, показати шлях до укриття); нормалізація реакцій на стрес, пояснення, що відчувати тривогу, страх, смуток – це нормально в таких обставинах. ППД може надаватися не лише психологами, але й соціальними працівниками, медиками, волонтерами після відповідного короткого навчання [1].

В умовах України, де кількість ВПО є значною і багато хто з них пережив травму війни, втрату, розлуку з близькими, життєво важливо розвивати, впроваджувати та масштабувати такі підходи на всіх рівнях системи допомоги, забезпечуючи доступність та високу якість послуг для всіх, хто їх потребує. Це дозволить не лише зменшити страждання, але й сприятиме побудові стійкого та здорового суспільства, що має критичне значення для майбутнього країни.

Список використаних джерел

1. Васильєва О.В. Психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Проблеми сучасної психології*. 2022. № 1(18). С. 45–58.

2. Грицюк В.В. Досвід подолання кризових ситуацій у внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 1(10). С. 45–58.

Частоколяна Валерія Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Вахоцька І.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Проблема інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку є однією з центральних у сучасній психології та педагогіці. Саме у старшому дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення пізнавальних процесів, формування основ мислення, мовлення, пам’яті, уваги, уяви – тих психічних функцій, які забезпечують готовність дитини до шкільного навчання та подальшої соціальної адаптації.

Особливого значення ця проблема набуває у контексті дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Дослідження свідчать, що порушення мовленнєвого розвитку негативно впливає на всі аспекти психічного

функціонування дитини – когнітивний, емоційний і соціальний. У таких дітей часто спостерігаються труднощі в узагальненні, класифікації, логічному мисленні, розумінні абстрактних понять, що, своєю чергою, ускладнює формування навчальної мотивації та засвоєння нової інформації.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, а також потребою у розробленні ефективних психокорекційних програм, спрямованих на гармонізацію інтелектуального розвитку та підвищення пізнавальної активності. Своєчасна психологічна діагностика та підтримка таких дітей є важливою умовою попередження вторинних відхилень, сприяння емоційному благополуччю та успішній соціалізації.

Інтелектуальний розвиток розглядається як процес формування когнітивних структур, що забезпечують сприймання, запам’ятовування, мислення, мовлення та уяву. За Ж. Піаже, розвиток інтелекту відбувається через поступове засвоєння схем дії й мислення. У дітей із ЗНМ спостерігається уповільнене формування таких схем, що проявляється у недостатній гнучкості мислення, труднощах у словесно-логічній діяльності, обмеженості словникового запасу.

Вітчизняні дослідники (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, Т. Пониманська) підкреслюють, що мовлення є не лише засобом спілкування, а й основним механізмом інтелектуального розвитку, оскільки забезпечує опосередковане пізнання дійсності. При ЗНМ цей механізм порушується, що веде до дисгармонії між сенсомоторним, емоційним і когнітивним рівнями розвитку.

У дітей із ЗНМ спостерігаються такі характерні прояви:

- обмежений обсяг словника, труднощі у побудові фраз та розумінні складних граматичних конструкцій;
- зниження рівня узагальнення та абстрагування, переважання наочно-дійового мислення над словесно-логічним;
- повільне формування довільної уваги та пам’яті, домінування механічного запам’ятовування;
- недостатній розвиток мовленнєвого аналізу й синтезу, що ускладнює навчання читанню та письму;
- емоційна нестійкість і тривожність, що знижує мотивацію до пізнавальної діяльності.

Такі діти потребують спеціально організованого педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку. Важливо створювати умови, де дитина зможе розвивати інтелектуальні здібності через гру, експериментування, комунікацію та творчість.

Психокорекційна робота повинна бути комплексною і спрямованою не лише на усунення мовленнєвих дефіцитів, а й на розвиток пізнавальної діяльності. Ефективними є такі напрями:

1. Ігрова терапія – використання сюжетно-рольових ігор, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності та мислення.
2. Логопсихологічні вправи – завдання на узагальнення, класифікацію, порівняння предметів, опис ситуацій.
3. Арт-терапевтичні методи – малювання, казкотерапія, ліплення як засіб розвитку уяви, мовлення та емоційної регуляції.
4. Психогімнастика та рухові ігри – сприяють координації, розвитку уваги, уяви, формуванню довільності поведінки.
5. Когнітивно-розвивальні методики – вправи на розвиток мислення, просторових уявлень, логічних операцій (класифікація, аналогії, узагальнення).

Системна робота логопеда, психолога, вихователя та батьків дозволяє підвищити рівень інтелектуального розвитку, стимулювати мовленнєву активність і формувати позитивне ставлення до пізнання.

Розвиток інтелекту дітей із ЗНМ буде ефективним за дотримання таких умов:

- створення емоційно підтримувального середовища;
- індивідуалізація навчання та корекції;
- забезпечення інтеграції мовленнєвих і пізнавальних завдань;
- застосування інтерактивних технологій, що активізують мислення;
- систематичний моніторинг динаміки розвитку.

Висновки. Діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають специфічні труднощі інтелектуального розвитку, пов’язані з обмеженням мовленнєвих засобів мислення. Психологічна підтримка та корекційно-розвивальна робота є необхідною умовою для компенсації цих труднощів і забезпечення гармонійного розвитку особистості. Інтеграція логопедичних і психокорекційних методів сприяє активізації когнітивної діяльності, розвитку мовлення та формуванню позитивного емоційного фону пізнавальної активності. Комплексний підхід із урахуванням вікових,

індивідуальних і соціальних особливостей дозволяє підготувати дітей до успішного навчання у школі та соціальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ : Академвидав, 2020. 320 с.
2. Кондратенко Л. Психологічні особливості дітей із мовленнєвими порушеннями. Львів : Світ, 2021. 284 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2019. 456 с.
4. Шульженко Д. І. Психологія розвитку дитини : підручник. Київ : КНЕУ, 2018. 378 с.
5. Piaget J. The Language and Thought of the Child. London : Routledge, 2019. 270 p.

Чернега Ірина Вікторівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Шулдик А.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасний соціально-економічний контекст (війна, нестабільність, інтенсивність інформаційних потоків) суттєво підвищує психоемоційне навантаження на людей. Майбутні психологи є частиною цього соціуму й одночасно готуються до професійної діяльності, яка передбачає роботу зі стресогенними ситуаціями. Психологи належать до категорії фахівців, що працюють у сфері «людина – людина», тому особистісна стресостійкість є не лише умовою їх благополуччя, а й важливим чинником якості професійної допомоги.

Феномен стресостійкості розглядається у контексті теорій стресу та професійних досліджень (С. Фолкман, Г. Сельє, Р. Лазарус), аналізу стресових

ситуацій (Л. Дика, А. Бодальов, Ф. Василюк), емоційної й психологічної стійкості (Л. Аболін, Е. Лебедіва), а також індивідуальної здатності до подолання стресу (Б. Величковський). У наукових роботах досліджуються фізіологічні та психічні чинники формування стресостійкості, виокремлюються типи поведінки особистості, що корелюють із використанням психологічних захистів і копінг-стратегій у стресових ситуаціях (Р. Лазарус, О. Романова, С. Фолкман).

Стресостійкість є інтегральною особистісною властивістю, що забезпечує здатність індивіда зберігати стабільність функціонування в умовах дії стресових факторів, адекватно реагувати на труднощі та підтримувати оптимальний рівень активності. Згідно з підходами Р. Лазаруса, С. Мадді, К. Маслач, О. Бондаренко, стресостійкість ґрунтується на поєднанні когнітивних, емоційно-вольових та мотиваційних компонентів, які визначають ефективність адаптації та здатність до саморегуляції.

Професія психолога передбачає високу емоційну включеність у процес взаємодії з клієнтом, емпатійність, гнучкість мислення та внутрішню стабільність. Тому важливо розглядати розвиток стресостійкості у майбутніх психологів не лише як професійно необхідну якість, а як ресурс особистісного зростання, що сприяє формуванню зрілої професійної ідентичності.

Психологічні особливості формування стресостійкості у студентів-психологів зумовлені кількома чинниками:

- емоційною чутливістю – підвищена емпатійність може виступати як ресурс, що сприяє глибшому розумінню інших, але також підвищує ризик емоційного виснаження;
- рівнем розвитку саморегуляції – здатність контролювати власні емоційні реакції, підтримувати внутрішній баланс і мобілізувати ресурси у складних ситуаціях є ключовим показником стресостійкості;
- копінг-стратегіями – ефективні способи подолання стресу (пошук соціальної підтримки, позитивна переоцінка, планування дій) визначають адаптивність студента, тоді як уникнення чи емоційна ізоляція знижують рівень стресостійкості;
- мотиваційною зрілістю – внутрішня мотивація до професії, орієнтація на розвиток і самопізнання формують установку на конструктивне подолання труднощів;

- рівнем рефлексивності – усвідомлення власних психічних станів і механізмів реагування дає змогу перетворювати стресові ситуації у досвід самопізнання.

Розвиток стресостійкості майбутніх психологів має охоплювати навчально-професійну підготовку, особистісний досвід і професійно орієнтовані тренінгові практики. Ефективними психолого-педагогічними умовами формування стресостійкості є: створення безпечного емоційного середовища у закладі освіти; впровадження тренінгів емоційної саморегуляції, розвитку резильєнтності, навичок майндфулнес; інтеграція елементів психологічної освіти з практиками самопізнання; розвиток професійного саморефлексування через супервізію, групову підтримку, ведення щоденників самоаналізу.

Важливим чинником є формування позитивного самоставлення і впевненості у власних можливостях. Дослідження показують, що високий рівень самоприйняття, адекватна самооцінка та оптимістичне ставлення до життя сприяють підвищенню адаптаційного потенціалу та стійкості до стресу.

Таким чином, стресостійкість майбутніх психологів виступає не лише показником психічного здоров'я, а й базовою умовою професійної компетентності. Її розвиток потребує системного підходу, який поєднує освітні, психокорекційні та саморозвивальні практики.

Список використаних джерел

1. Бужинська С. М., Скляр С. С., Даніліч-Скакун А. А. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. *Габітус. Вип. 23.* 2021 С.55-59.

2. Когут О. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Кривий Ріг : ДЮІ МВС України. 2021. – 435 с.

3. Михайлова О. Стрес. Формування стресостійкості особистості : корекційно-розвиткова програма. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2022. 55 с.

4. Мороз Л., Сафін О. Модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Том 34 (73) № 5, 2022. С. 48 – 53

Черненко Вікторія Анатоліївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Поліщук Олена Романівна,
докторка філософії,доцентка кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РІВНЯ ДОМАГАНЬ У СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ЯК ОСНОВА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Період підліткового віку є критичним етапом становлення самосвідомості, самооцінки та життєвих цілей особистості. Одним із важливих показників цього процесу виступає рівень домагань, який відображає прагнення індивіда досягати успіху відповідно до власних можливостей. Адекватний рівень домагань сприяє розвитку впевненості у собі, тоді як його заниження або завищення може зумовлювати фрустраційні реакції, невпевненість чи тривожність [1].

Рівень домагань розглядається як динамічна структура, що враховує схильність до ризику, прагнення до досягнення успіху та активність у процесі реалізації цілей.

Згідно з дослідженнями ряду вчених (К. Левін, У. Джеймс, Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Рубінштейн, та ін.) існує тісний зв’язок між рівнем домагань і самооцінкою, хоча кожне з цих утворень виступає як самостійна психологічна категорія, що характеризує окремі аспекти особистості.

Рівень домагань розглядається як складне утворення, що формується під впливом комплексу факторів, локалізованих у різних психологічних сферах – зокрема в особистісно значущій діяльності, психічних станах індивіда та рівні його інтелектуального розвитку. Натомість самооцінка сприймається як цілісне, нерозкладне на складові утворення, що характеризується обмеженим набором специфічних параметрів [2].

У сучасному освітньому просторі спостерігається тенденція до нестійкості рівня домагань у підлітків, що пов’язано з соціальними викликами, цифровим середовищем, порівняннями з іншими та інформаційним перевантаженням. Це актуалізує необхідність психокорекційної роботи,

спрямованої на розвиток реалістичної самооцінки, формування внутрішньої мотивації та здатності до самоприйняття.

Ефективними засобами психокорекції рівня домагань виступають:

- тренінги особистісного зростання, що формують навички цілепокладання та саморефлексії;
- арт-терапевтичні методи, які допомагають підліткам усвідомити власні емоції й внутрішні ресурси;
- когнітивно-поведінкові техніки, спрямовані на зміну деструктивних переконань про власні можливості;
- групова психокорекція, що створює простір підтримки, прийняття й довіри. Застосування таких підходів сприяє оптимізації рівня домагань, підвищенню психологічної стійкості, гармонізації самооцінки та формуванню позитивного «Я-образу». У результаті підліток здатен реалістично оцінювати свої можливості, приймати власні досягнення та вибудовувати стратегії самореалізації.

Отже, психокорекційна робота з рівнем домагань є важливим напрямом діяльності практичного психолога в освітньому середовищі, адже сприяє формуванню гармонійної, вмотивованої та емоційно зрілої особистості.

Список використаних джерел

1. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. 5-тє видання, перероблене, доповнене. Київ: Академія, 2021. 376 с.

2. Павелків Р.В. Загальна психологія. К.: Кондор, 2024. 570 с.

Черній Анна Леонідівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Гриньова Н.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вивчення емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває сьогодні надзвичайної актуальності, зумовленої низкою чинників: гуманізацією та інклюзією освітнього процесу; провідною роллю

емоцій у загальному розвитку; зростанням кількості дітей з ООП та складністю емоційних порушень; впливом емоційних порушень на соціалізацію та адаптацію; розробкою ефективних діагностичних та корекційно-розвивальних методик; підвищенням кваліфікації фахівців.

Сучасна освітня парадигма, що базується на принципах інклюзії, передбачає створення умов для повноцінного розвитку та соціальної інтеграції кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей. У цьому контексті, розуміння специфіки емоційного розвитку дітей з ООП є критично важливим для побудови ефективного освітнього середовища, яке сприятиме їхній адаптації, успішній взаємодії з однолітками та педагогами, а також запобіганню вторинних порушень. Без врахування емоційних особливостей, інклюзія може залишатися лише формальною, не досягаючи своєї мети.

Емоції є невід'ємною частиною психічної діяльності людини і відіграють ключову роль у всіх сферах розвитку – пізнавальній, соціальній, особистісній. У дітей з ООП порушення емоційної сфери можуть значно ускладнювати процеси сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, а також перешкоджати формуванню навичок саморегуляції та соціальної адаптації. Вивчення цих взаємозв'язків дозволяє розробити комплексні корекційно-розвивальні програми, що впливають на різні аспекти розвитку.

Спостерігається тенденція до зростання кількості дітей, що потребують спеціальної освітньої підтримки. При цьому, спектр емоційних порушень у них є надзвичайно широким – від афективних вибухів та імпульсивності до апатії, тривожності, порушень прихильності та труднощів у розпізнаванні емоцій. Ці порушення часто є первинними або вторинними наслідками основного дефекту, що вимагає ретельного вивчення та диференційованого підходу.

Недостатньо розвинена емоційна сфера, труднощі з емпатією, неадекватність емоційних реакцій істотно ускладнюють соціалізацію дітей з ООП. Це може призводити до проблем у спілкуванні з однолітками, конфліктів, соціальної ізоляції, булінгу, що, у свою чергу, посилює вже наявні емоційні труднощі та формує низьку самооцінку. Розуміння цих механізмів є життєво необхідним для формування ефективних стратегій соціальної інтеграції.

Актуальність вивчення емоційного розвитку дітей з ООП також зумовлена необхідністю створення та вдосконалення науково обґрунтованих методів діагностики емоційних порушень та розробки індивідуальних корекційно-розвивальних програм. Це включає пошук оптимальних шляхів для формування емоційної усвідомленості, регуляції, емпатії та соціальних навичок

у цих дітей. Без глибокого розуміння природи цих порушень, корекційна робота буде малоефективною.

Зростаюча потреба в інклюзивній освіті вимагає від педагогів, психологів, дефектологів та інших фахівців глибоких знань про особливості емоційного розвитку дітей з ООП. Актуальність вивчення цієї проблематики безпосередньо впливає на якість підготовки таких спеціалістів та їхню здатність надавати якісну допомогу.

Отже, вивчення емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є ключовим для реалізації їхнього права на повноцінне життя, успішну інтеграцію в суспільство та розкриття їхнього особистісного потенціалу. Воно дозволяє не тільки краще зрозуміти складність їхнього внутрішнього світу, але й розробити цілеспрямовані та ефективні підходи до їхньої підтримки та розвитку.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник. Видання доповнене та перероблене. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. С. 274.

2. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 3, 2020. С. 36–52.

Черняхович Михайло Михайлович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
ПВНЗ «Європейський університет»
м.Київ, Україна
Науковий керівник: Бочелюк В. Й

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Психопрофілактика є однією з ключових ланок системи психологічного супроводу студентів, спрямованою на запобігання появі або загостренню психічних, емоційних і поведінкових порушень, а також на підтримання психологічного благополуччя особистості. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасної соціально-політичної ситуації, коли студенти,

зокрема майбутні психологи, стикаються з підвищеним рівнем стресу, невизначеністю, інформаційним перенасиченням і зниженням ресурсів адаптації.

Психологічний супровід студентів-психологів є цілісною системою заходів, що включає психодіагностику, психокорекцію, психопрофілактику, психологічну просвіту та розвиток особистісних ресурсів. У цьому контексті психопрофілактика виконує функцію збереження психологічного здоров'я та формування внутрішніх механізмів саморегуляції, що сприяють професійному й особистісному зростанню майбутнього фахівця.

Основною метою психопрофілактики у студентів-психологів є формування здатності усвідомлювати власний психічний стан, розпізнавати емоційні напруження, своєчасно реагувати на стресові фактори та застосовувати ефективні копінг-стратегії. Досягнення цієї мети можливе шляхом реалізації системних заходів, що охоплюють три рівні профілактики: первинну, вторинну та третинну.

Первинна психопрофілактика спрямована на збереження психічного здоров'я студентів і створення сприятливих умов для адаптації до навчального середовища. До неї належать тренінги особистісного розвитку, заходи з розвитку емоційного інтелекту, формування навичок стрес-менеджменту, ефективної комунікації, саморегуляції та тайм-менеджменту. Особливо важливими є групові форми роботи, що сприяють розвитку емпатії, згуртованості, толерантності до різноманітності та позитивного ставлення до себе та інших.

Вторинна психопрофілактика передбачає раннє виявлення психоемоційних труднощів, тривожних або депресивних станів у студентів і надання їм своєчасної психологічної допомоги. На цьому етапі важливо проводити регулярну психодіагностику рівня стресу, тривожності, вигорання, а також організовувати консультативну підтримку студентів, які перебувають у групі ризику. Ефективним інструментом є індивідуальні консультації, менторські програми, супервізійні зустрічі для студентів, які вже проходять практику в психологічній сфері.

Третинна психопрофілактика полягає у запобіганні повторному розвитку психологічних проблем та спрямована на відновлення особистісного ресурсу після кризових станів. У цьому контексті доцільним є застосування методів арт-терапії, когнітивно-поведінкових технік, рефлексивних практик і програм підтримки особистісного зростання.

Особливої уваги потребує питання формування резильєнтності у студентів-психологів як чинника, що підсилює ефективність психопрофілактики. Резильєнтна особистість здатна зберігати внутрішню стабільність, гнучкість мислення, здатність до саморефлексії та відновлення після стресу. Розвиток цих якостей можливий через включення у навчальний процес практик усвідомленості (mindfulness), ведення емоційних щоденників, обговорення професійних труднощів у безпечному середовищі.

Психопрофілактична діяльність у системі психологічного супроводу студентів-психологів має не лише індивідуальний, а й колективний вимір.

Важливо створювати атмосферу довіри у студентських групах, формувати культуру психологічної підтримки та взаємодопомоги. Ключовим завданням викладачів і кураторів є забезпечення психологічно безпечного простору, де студент може вільно висловлювати свої почуття, отримувати зворотний зв’язок і розвивати навички конструктивного вирішення конфліктів.

Таким чином, психопрофілактика як складова психологічного супроводу майбутнього психолога є не лише засобом збереження психічного здоров’я, а й важливою умовою становлення професійної ідентичності, розвитку емоційної зрілості та гуманістичного ставлення до себе й інших. Її ефективність визначається системністю, превентивною спрямованістю, інтеграцією у навчально-виховний процес та орієнтацією на розвиток життєстійкості студентів у складних умовах сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: теорія і практика. Харків: ППВ, 2011.
2. Карамушка Л. М. Психологічне забезпечення професійного становлення фахівців. Київ: Либідь, 2015.
3. Кочубей Т. І. Психопрофілактика в системі освіти: теорія і практика. Львів: Світ, 2019.
4. Лєпіхова Л. В. Психологічний супровід студентської молоді у період професійного становлення. Київ: Освіта, 2018.
5. Романовська Д. Д. Формування резильєнтності у студентів: теоретико-практичні аспекти. Одеса: Астропринт, 2020.

Шевченко Тетяна Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Ольховецький С.М.

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Конструктивне вирішення конфліктів в університеті передбачає раціональне осмислення того, чим зумовлюються і під впливом яких детермінант виникають конфлікти, які їх основні типи; ціннісні, соціально-педагогічні, культурологічні, економічні та інші параметри, якими особистісними рисами, особливостями свідомості й поведінки відрізняються їх активні учасники, котрі сприяють чи перешкоджають запобіганню негативним конфліктним протистоянням.

Діяльність з урегулювання конфліктів – це свідомий цілеспрямований вплив на процес конфлікту на всіх етапах його виникнення, розвитку та завершення з метою запобігання деструктивним конфліктам і адекватного розв'язання конструктивних конфліктів.

Основними компонентами структури діяльності із врегулювання конфліктів є:

- діагностика взаємин і конфліктів, тобто визначення їх природи, типу, особливостей. Методами діагностики конфліктів є: опитування, тестування, соціометрія, індивідуальні бесіди, вивчення документів, ретроспективний аналіз конфлікту та ін.;
- запобігання конфліктів – організація такої взаємодії сторін освітнього процесу, яка зводить до мінімуму чи виключає зовсім ймовірність появи конфліктів між ними;
- розв'язання (подолання) конфлікту – спільна діяльність його учасників, спрямована на припинення протидії усуненню проблеми, що призвела до конфлікту. Найпоширенішими методами розв'язання конфліктів є метод картографії (візуалізації конфлікту шляхом складання його наочної карти); безпосередні переговори сторін конфлікту; медіація за участю посередника; формування системної конфліктологічної компетенції у сторін конфлікту.

Ефективними формами формування конфліктологічної компетентності у сторін конфлікту в університеті можуть бути:

- ділові та рольові ігри для моделювання можливих конфліктних ситуацій з потенційно можливими сторонами конфлікту;

- тренінги і тестові методики (розвитку емпатії, самокорекції поведінки, самооцінки конфліктності, раціональної поведінки й спілкування у конфліктах тощо), що сприяє розвитку в учасників освітнього процесу навичок ефективної комунікації та раціональної поведінки у конфлікті, формування у них вмінь управляти своєю поведінкою у складних і критичних ситуаціях соціальної взаємодії;

- аналіз уже вирішених конфліктів, що реально виникали раніше у сторін освітнього процесу в університеті, а також розв'язання спеціально розроблених модельних ситуацій і завдань, що сприятиме більш розкутому пошуку вирішення безвідносного до конкретних людей конфлікту і набуттю у процесі цього вирішення безцінного особистісного досвіду розв'язання конфліктів.

Для визначення динаміки сформованості конфліктологічної компетентності сторін конфлікту використовуються психологічні методики діагностики конфліктності особистості, способів реагування на конфліктну взаємодію, бесіди, експертних оцінок конфліктологічних показників у відповідно заданих модельних ситуаціях.

Основними стратегіями розв'язання конфліктних ситуацій є:

- пошук компромісу;
- налагодження співпраці;
- взаємне пристосування сторін конфлікту;
- запобігання відновленню конфлікту.

Засобами розв'язання конфлікту є:

- усунення причин конфлікту, подолання образу «ворога», який склався у конфліктуючих сторін;
- зміна вимог іншої сторони, якщо опонент іде на певні поступки;
- консенсус, що є згодою значної більшості учасників конфлікту щодо його головних питань.

Усвідомивши ситуацію як конфліктну, сторони здебільшого по різному ставляться до неї, відповідно надають перевагу різним способам її подолання. Проте найважливіше при цьому виробити адекватні ситуації, форми спільних дій щодо подолання конфлікту.

Переговори. Їх мета полягає у пошуку компромісів, коли одна чи обидві сторони вдаються до переговорів, взаємних поступок. За таких обставин кожна із сторін отримує не все, чого прагне, а лише мінімум, який може її

задовольнити. Така стратегія ефективна, якщо обидві сторони, не виявляючи наміру загострювати відносини, оцінюють свої ресурси як приблизно рівні, а конфлікт із ділового ще не переріс в емоційний.

Список використаних джерел

1. Виховання в сучасному освітньому просторі: *Матеріали науково-практичного семінару (14-15 травня2015*). Київ-Умань, 2015. 156 с.

2. Періус Н. В. Технології формування соціально-психологічної компетентності в майбутніх педагогів шляхом включення до різних видів діяльності. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2012. № 9. С. 165-170.

Шеленкова Наталія Леонідівна,
кандидат психол. наук,доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Неженець Валентина Вікторівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Проблематика соціально-психологічної адаптації особистості в умовах війни є однією з ключових у сучасній українській психологічній науці. Воєнна реальність докорінно змінює систему міжособистісних відносин, ціннісних орієнтацій і стратегій поведінки, активізуючи пошук внутрішніх ресурсів виживання. У цих умовах адаптація постає не лише як реакція на зовнішні зміни, а як комплексний механізм саморегуляції, що визначає здатність людини до психологічної стійкості та конструктивного функціонування [1, с. 45; 3, с. 112].

Метою проведеного нами дослідження стало вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації студентської молоді в умовах воєнного конфлікту, аналіз чинників, що сприяють її ефективності, а також виявлення взаємозв’язків між рівнем адаптованості, системою цінностей і самооцінкою.

У емпіричному дослідженні взяли участь 52 студенти факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини віком від 20 до 26 років. Вибірка репрезентує молодіжне середовище, для якого характерна висока динамічність соціальних ролей та емоційна вразливість у кризових ситуаціях.

Для реалізації поставлених завдань використано комплекс валідних психодіагностичних методик:

1) методику соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, що дозволила оцінити рівень соціальної інтегрованості, внутрішнього контролю, домінування, прийняття себе й інших;

2) опитувальник ціннісних орієнтацій Ш. Шварца (PVQ-21), який визначає ієрархію базових цінностей особистості;

3) шкалу самооцінки М. Розенберга (RSES), спрямовану на оцінку рівня самоповаги та психологічної стабільності.

Результати першої методики засвідчили переважання адаптивності над дезадаптивністю в більшості студентів, що свідчить про достатній рівень соціальної інтеграції та емоційної врівноваженості. Найвищі показники виявлено за шкалами внутрішнього контролю й домінування, що відображає тенденцію до активного подолання труднощів. Водночас частина учасників продемонструвала зниження емоційного комфорту, що свідчить про вплив хронічного стресу та необхідність розробки підтримувальних програм [2, с. 57].

Аналіз результатів за опитувальником Ш. Шварца показав, що у структурі цінностей студентів домінують просоціальні та гуманістичні орієнтації – доброзичливість, безпека, універсалізм. В умовах воєнної нестабільності посилюється значущість таких категорій, як допомога іншим, соціальна відповідальність і взаємопідтримка. Ця переорієнтація цінностей від індивідуалістичних до колективних відображає адаптивний зсув у системі смислів, що сприяє збереженню психологічної цілісності [4, с. 52].

Шкала самооцінки М. Розенберга виявила стабільно позитивні результати: переважна більшість студентів характеризуються середнім і високим рівнем самоповаги. Це свідчить про достатню сформованість внутрішніх психологічних опор і стійкість до зовнішніх впливів. Самооцінка виступає одним із базових ресурсів адаптації, пов’язаним із самоприйняттям і відчуттям ефективності власної діяльності [5, с. 114].

Кореляційний аналіз показав взаємозв’язок між рівнем самооцінки, гуманістичними цінностями та внутрішнім контролем, що підтверджує системний характер адаптаційних процесів. Найвищі показники адаптованості

виявлено у студентів із вираженим внутрішнім локусом контролю та позитивною самооцінкою, які спираються на активні стратегії подолання стресу й орієнтацію на соціальну підтримку.

Отримані результати дозволяють розглядати адаптацію як динамічний процес гармонізації внутрішнього стану особистості зі змінами зовнішнього середовища. Ефективність цього процесу забезпечується не лише індивідуальними характеристиками, а й соціальною взаємодією, системою цінностей і наявністю підтримуючого середовища.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для розробки психопрофілактичних програм і тренінгів розвитку стресостійкості серед студентської молоді. Зокрема, доцільно впроваджувати:

- групові заняття з формування навичок емоційної саморегуляції;
- волонтерські ініціативи як засіб соціальної інтеграції;
- психологічні консультації з розвитку позитивного самосприйняття.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що соціально-психологічна адаптація студентів в умовах воєнного конфлікту є процесом активного відновлення і внутрішньої перебудови, у ході якого формується нова система смислів, підсилюється роль цінностей солідарності та самопідтримки. Саме ці чинники визначають здатність молоді не лише виживати в кризових умовах, а й зберігати суб’єктивне відчуття цілісності, психологічного благополуччя та перспективи майбутнього.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й., Паламарчук О. М. *Психологічна стійкість особистості в умовах воєнних дій: теоретичні засади та практичні аспекти.* Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 168 с.

2. Titarenko T. M. Coping with war trauma: adaptive strategies of Ukrainian youth. *Psychological Journal.* 2022. 8(4). P. 45-56.

3. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J. P., Westman M. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.* 2021. Vol. 8. P. 103-128.

4. Schwartz S. H. The refined theory of basic human values. *Advances in Experimental Social Psychology.* 2020. Vol. 54. P. 47-99.

5. Rosenberg M. *Society and the Adolescent Self-Image: Revisited edition.* Princeton University Press, 2023. 336 p.

Шугайло Михайло Михайлович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Якимчук Борис Андрійович,
кандидат психол. наук, професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ГУМОР ЯК КОПІНГ-СТРАТЕГІЯ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ

У сучасному світі, що вимагає від людини надзвичайної стійкості, особливо в умовах війни та специфіки дистанційного навчання, дослідження особистісних ресурсів набуває особливої значущості. Наявність цих внутрішніх джерел сили розширює можливості людини, робить її більш здатною долати виклики. Серед багатьох ресурсів гумор виділяється як унікальний та надзвичайно ефективний інструмент. Його сутність не обмежується однією функцією, оскільки він є одночасно і пізнавальною здатністю, і звичним способом поведінки, і глибокою емоційною рисою характеру, що дозволяє людині підтримувати себе в умовах стресу.

Психологія виділяє різні способи, якими гумор проявляється в житті. Наприклад, існує гумор, що дозволяє підтримувати позитивний погляд на світ і використовувати жарти для внутрішньої опори. Інший тип гумору, навпаки, спрямований на критику та маніпулювання іншими. Також є гумор, який допомагає зміцнювати зв’язки всередині групи, створюючи атмосферу взаєморозуміння. На противагу цьому, деякі люди використовують гумор, висміюючи себе, щоб поліпшити стосунки з оточенням. Дослідники вважають, що перші два типи гумору є адаптивними, тоді як останні два можуть бути потенційно шкідливими. Проте, попри всю його грайливість, гумор виконує глибокі емоційні, когнітивні та соціальні функції, основною з яких є зняття стресу.

Особлива цінність гумору полягає в його здатності змінювати точку зору на події. Завдяки цій якості, люди можуть знаходити сенс і цінність у складних ситуаціях, переоцінюючи їх з менш загрозливої позиції. Це дозволяє більш ефективно адаптуватися до вимог середовища і сприймати виклики не як проблеми, а як можливості для творчого вирішення. Вже з дитинства гумор слугує способом зняття напруги, а в юнацькому віці набуває особливого

значення для встановлення приналежності до групи. З віком його роль змінюється: якщо в молодих дорослих він часто використовується для вираження соціально прийнятної агресії, то у людей старшого віку він більше пов'язаний з підтриманням життєрадісного погляду та подоланням стресу.

На користь позитивного впливу гумору свідчать численні дослідження. Наприклад, перегляд гумористичної інформації знижує інтенсивність негативних емоцій. Більш того, люди, які використовують гумор, схильні сприймати потенційно стресові ситуації як стимулюючі, а не загрозливі, що робить їхні очікування більш реалістичними. Такі люди зазвичай є більш гнучкими і здатними до швидкої зміни перспективи, що дозволяє їм використовувати різноманітні стратегії для подолання стресу та зменшення почуття безпорадності.

Гумор постає як життєво важливий ресурс, який ефективно бореться з психічним тиском і заспокоює у стресових станах, виконуючи захисну роль. Люди з кращим почуттям гумору відчувають себе краще після негативних подій. Науковці прийшли до висновку, що гумор тісно пов'язаний з використанням більш ефективних стратегій подолання, оскільки дозволяє здійснювати когнітивно-афективний зсув. Це підтверджує дослідження Д. Фрая на прикладі жінок-керівників, які з високим почуттям гумору були здатні переоцінювати стресові події, знаходячи в них сенс для особистісного розвитку.

Почуття гумору підтримує психічне здоров'я, допомагаючи людині керувати емоціями. Сміх вивільняє накопичені емоції, що може запобігти шкідливим біохімічним змінам в організмі. Гумор допомагає переоцінювати загрози, сприяючи появі щастя та ефективнішому вирішенню проблем.

Зрештою, копінг – або, як його називають в українській психології, «подолання» – є комплексом способів, що допомагають справлятися з дезадаптацією. У цьому контексті, здатність реагувати на стрес з гумором є ключовою. Він виступає як важливий механізм регуляції емоцій, що сприяє зміцненню психічного здоров'я. У світлі неоднозначних даних, отриманих іншими авторами, існує потреба у власному дослідженні, щоб глибше зрозуміти, як гумор, зокрема його різні стилі, може бути використаний як ефективний ресурс для подолання стресових ситуацій та повсякденних викликів у сучасних реаліях.

На перетині теорій гумору та кризової психології знаходиться питання про роль гумору як одного з найефективніших засобів подолання стресу. У цьому сенсі гумор є однією із найсильніших копінг-стратегій, яка щодня допомагає багатьом людям долати життєві складнощі та тривоги.

Функції гумору включають психологічну підтримку (зняття напруги, допомога в подоланні труднощів), соціальну взаємодію (полегшення спілкування, налагодження стосунків), когнітивний розвиток (стимулювання критичного мислення) та культурне вираження (відображення світогляду народу) [2].

Психологічні функції гумору:

1. Зняття напруги (гумор допомагає зменшити стрес, тривогу та негативні емоції, надаючи психологічне полегшення).

2. Захист психіки (вміння посміятися над важкими моментами є потужним захисним механізмом, який допомагає сприймати складні ситуації менш травматично).

3. Емоційна розрядка (гумор дозволяє емоційно дистанціюватися від неприємних подій, перетворюючи їх на щось не страшне.

Соціальні функції гумору:

1. Полегшення спілкування (гумор сприяє легкості та ефективності взаємодії між людьми, роблячи спілкування більш приємним).

2. Налагодження стосунків (за допомогою гумору можна зближуватися з іншими, будувати міцніші зв'язки та покращувати комунікацію).

3. Соціальна інтеграція (гумор може виступати як соціальний маркер, об'єднуючи «своїх» та допомагаючи зрозуміти культурний контекст групи).

Когнітивні функції гумору

1. Розвиток мислення (гумор стимулює складні мисленнєві процеси, сприяючи розвитку критичного та логічного мислення).

2. Підвищення мотивації (у педагогіці гумор може привернути увагу учнів до важливих моментів, підсилюючи їхню мотивацію до навчання).

Культурні функції гумору

1. Відображення світогляду (гумор тісно пов'язаний зі світоглядом народу і може бути специфічним для певної культури чи нації).

2. Створення та поширення культурних наративів (меми є сучасним прикладом гумору, який відображає культурні особливості та впливає на формування спільного світогляду).

Гумор як копінг-стратегія (спосіб подолання стресу) працює, знижуючи напругу, надаючи емоційну дистанцію від проблем та зміцнюючи почуття безпеки і надії на краще майбутнє. Його вплив полягає в здатності відволікати від негативних думок, трансформувати складні ситуації, робити їх менш загрозливими, а також створювати позитивні емоції та зміцнювати психологічне здоров'я [1].

Таким чином психологічні механізми впливу гумору полягають у зниженні емоційної напруги, емоційному відстороненні, зміні сприйняття, зміцненні почуття надії, позитивному впливі на психологічний стан, підтримці соціальних зв'язків, когнітивному відволіканні, здатності бачити абсурдність ситуації, переосмисленні проблеми, захисті від виснаження.

Список використаних джерел

1. Зайва О. О. Почуття гумору як проміжний етап на шляху вибору стратегії психологічного подолання. *Зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології»*. 2003. Т. 5, ч. 6. С. 102–107.

2. Опихайло О. Б. Позитивні стилі гумору як показник оптимального функціонування особистості. *Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія*. 2012. Т. 20, вип. 18. С. 123–128.

Яворська Ганна Юріївна,
кандидат психол. наук,
доцент кафедри клінічної та реабілітаційної психології
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ВЗАЄМИН У ТРАНЗАКЦІЙНОМУ АНАЛІЗІ

У сучасній психологічній практиці психокорекція та психотерапія розглядаються як взаємопов'язані напрями допомоги особистості. Метод транзакційного аналізу (ТА) поєднує глибинний психотерапевтичний і прикладний психокорекційний підходи, що дає змогу реалізовувати зміни не лише на рівні усвідомлення, а й у структурі міжособистісних взаємин.

Психокорекція та психотерапія мають спільну мету – гармонізацію психічного функціонування особистості, проте відрізняються рівнем глибини впливу. Психотерапевтичні взаємини виступають не лише контекстом, а й засобом психокорекції, оскільки забезпечують клієнтові досвід безпечного контакту, довіри, прийняття та розвитку автономності, що сприяє трансформації його внутрішніх структур і поведінкових патернів.

Для розуміння сутності психотерапевтичних взаємин у межах транзакційного аналізу ми спираємося на філософські принципи Е. Берна

(Berne, 1966) [2], концепцію психотерапевтичних взаємин П. Кларксон (Clarkson, 1992) [4], ідею внутрішньоособистісних меж Ф. Кларка (Clarke, 1999) [3], а також позицію В. Корнелла (Cornell, 1994) [5] про три ділянки, у яких можуть виникати розбіжності між соціальними ролями клієнта й терапевта. Ці підходи формують цілісну основу розуміння того, що саме терапевтичний контакт є основним простором для психокорекційних змін.

У своїй роботі керуємося визначення психотерапевтичних взаємин, запропонованого П.Кларксон (1992), яка трактує їх як професійні взаємини між клієнтом і терапевтом, спрямовані на позитивні зміни у думках, почуттях і поведінці клієнта. Їхніми ознаками є: контрактна й платна основа, спеціальна професійна підготовка терапевта, орієнтація на добробут клієнта та етичне зобов'язання терапевта підтримувати його благополуччя [4].

Конструктивні психотерапевтичні взаємини передбачають взаємодію на контрактній основі, яка відкриває простір для ефективної співпраці та формування довіри. У таких умовах знижується ймовірність появи психологічних ігор і емоціного рекету, а клієнт здобуває досвід безпечного контакту. Одним із ключових результатів цієї взаємодії є розвиток автономності особистості, тобто здатності діяти незалежно від сценарних обмежень. За Е. Берном (1964), автономність виявляється у відновленні трьох здатностей: усвідомленості, спонтанності та близькості [2].

Психотерапевтичні взаємини, на нашу думку, включають і елемент здорового симбіозу – тимчасової взаємозалежності, що підтримує клієнта на початкових етапах терапії, не підкріплюючи його сценарні рішення. Такий симбіоз не є регресивним, а сприяє поступовому виходу з ранніх рішень, які обмежували розвиток. У цьому контексті важливими є внутрішні особистісні межі терапевта, що забезпечують його здатність зберігати себе у стосунках із клієнтом (Clarke, 1999) [3].

Психотерапевтичні взаємини в ТА базуються на філософських принципах методу Е. Берна (1966) [2], насамперед на позиції *«Я – ОК, Ти – ОК»*. Вона передбачає, що кожен учасник взаємин здатний мислити, відчувати та змінюватися через власні усвідомлені рішення. Завдання терапевта – залишатися у контакті, підтримуючи клієнта у процесі прийняття ним рішень, спрямованих на більшу близькість і самоусвідомлення.

Як зазначає П. Ґ. Ґвістолізе (1996) [6], навіть у разі помилок у терапевтичних взаєминах робота на принципах ТА дозволяє продовжити терапію, використовуючи помилку як коригуючий досвід. Визнання терапевтом

власних недоліків у роботі, зроблене відкрито й етично, може мати виражений лікувальний ефект, особливо в роботі з клієнтами нарцисичного типу.

Таким чином, психотерапевтичні взаємини у транзакційному аналізі поєднують контрактність, етичність і особистісну зрілість терапевта, створюючи умови для психокорекційних змін. Їхня структура передбачає наявність меж, автономності й філософської позиції прийняття, що сприяє формуванню нового досвіду стосунків – без експлуатації, маніпуляцій і сценарних повторень.

П. Кларксон (1992) [4] виокремлює п’ять типів психотерапевтичних взаємин:

1. Робочий альянс – взаємини, що визначаються контрактом і спільною метою терапії.
2. Взаємини перенесення та контрперенесення – коли клієнт із Его-стану Малюка провокує терапевта відповісти із Его-стану Родителя, але він реагує з Его-стану Дорослого (Berne, 1961).
3. Коригуючі або розвиткові взаємини – спрямовані на репарентинг і формування нового емоційного досвіду.
4. Взаємини «Я – Ти» – глибокий контакт, що містить елемент інтимності, який може бути як терапевтичним, так і потенційно ризикованим у разі неготовності клієнта.
5. Трансперсональні взаємини – рівень взаємодії несвідомих сфер клієнта й терапевта.

Ці типи взаємин розкривають різні рівні психокорекційного потенціалу – від раціонально-контрактного до глибинно-екзистенційного. Вони забезпечують комплексний розвиток клієнта, сприяють переосмисленню сценарних рішень і формують новий досвід стосунків, заснований на довірі, усвідомленості та автономії.

Отже, психотерапевтичні взаємини в методі транзакційного аналізу мають значний психокорекційний потенціал, оскільки поєднують глибинний терапевтичний вплив із цілеспрямованою зміною моделей міжособистісної поведінки. Вони створюють безпечний простір, у якому клієнт здобуває новий досвід довіри, прийняття та автономності. Контрактна основа, етичність і позиція «Я – ОК, Ти – ОК» забезпечують умови для усвідомлених рішень і формування зрілих способів взаємодії. Саме через терапевтичний контакт клієнт проходить корекцію неадаптивних сценарних рішень, розвиває здатність до автентичності та близькості.

Список використаних джерел

1. Шлегель, Л. Короткий словник транзакційного аналізу / упоряд. Г. Яворська, К. Репетій. Черкаси : ІнтролітаТОР, 2025. 608 с.
2. Berne E. Principles of Group Treatment Hardcover. New York: Grove Press. 1966. 392 p.
3. Clarke F. Personal Boundaries in Psychotherapy. *Transactional Analysis Journal*, 1999, Vol. 29 (3), pp. 180–190.
4. Clarkson P. Transactional Analysis Psychotherapy: An Integrated Approach. London: Routledge, 1992. 364 p.
5. Cornell W. F. Exploring the Space between Psychotherapy and Education: A Transactional Analysis Perspective. *Transactional Analysis Journal*, 1994, Vol. 24 (1), pp. 31–39.
6. Guistolise P. G. Failures in the therapeutic relationship: Inevitable and necessary? *Transactional Analysis Journal*, 26, 1996. pp. 264–288.

Яворський Максим Васильович,
кандидат психол. наук, доцент кафедри
філософських, політичних і психологічних студій
Черкаського державного технологічного університету
м. Черкаси, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІКУВАЛЬНОГО ПЛАНУ В ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПІЇ КЛІЄНТА (У КОНТЕКСТІ ТРАНЗАКЦІЙНОГО АНАЛІЗУ)

У сучасній психологічній практиці все більшої уваги набуває необхідність системного поєднання психотерапевтичного та психокорекційного підходів. У межах транзакційного аналізу (ТА) психокорекція розглядається не як окремий метод, а як інтегрована частина терапевтичного процесу, спрямована на усвідомлену зміну сценарних рішень, поведінкових і емоційних моделей клієнта. Одним із дієвих інструментів реалізації цього процесу є *лікувальний план*, який забезпечує структурованість, послідовність і цілеспрямованість психокорекційних впливів.

Е. Берн підкреслював, що психотерапевт має чітко уявляти цілі терапії для кожного клієнта й бути спроможним планувати застосовувані впливи для їх

поступового досягнення (Berne, 1966) [2]. Формулювання лікувального плану дає можливість активізувати ресурси Его-стану Дорослого як у терапевта, так і в клієнта, сприяючи раціональному осмисленню матеріалу терапії, розвитку відповідальності та автономності. Саме тому лікувальний план у транзакційному аналізі має психокорекційний потенціал, адже поєднує структурованість психотерапії з глибинним особистісним перетворенням клієнта.

Планування лікування в контексті транзакційного аналізу (ТА) розглядається як узгоджена послідовність терапевтичних дій, що відповідає контракту між терапевтом і клієнтом. У процесі планування враховуються філософські принципи ТА: усі люди – «ОК», усі здатні мислити, і кожна людина може змінити прийняті раніше рішення (Berne, 1966) [2]. Терапевтичне планування спирається на два базові принципи практики ТА – контрактність і відкритість, які забезпечують чіткість цілей і прозорість взаємодії.

У своїй практиці я орієнтуюся на модель лікувального плану Е. Берна, який виділяв послідовні стадії психотерапевтичних змін, або *«фази зцілення»*:

1) соціальний контроль;

2) полегшення симптомів;

3) перенесене зцілення;

4) сценарне зцілення (Berne, 1961; 1966) [2;3].

Стадія соціального контролю. На цьому етапі клієнт поступово здобуває здатність використовувати Его-стан Дорослого для контролю власної поведінки, навіть якщо зміст Его-станів Родителя і Малюка ще не зазнав змін. Це початкова фаза терапії, спрямована на стабілізацію (Tilney, 1998) [7].

Клінічний приклад: мій клієнт мав схильність перевищувати швидкість під час водіння, отримуючи від цього відчуття ризику й задоволення. Усвідомлюючи небезпеку, він уклав антисуїцидальний контракт, у межах якого отримав завдання уявно «пересаджувати» свого Малюка на заднє сидіння перед початком руху та пристібати його ременем безпеки. Ця вправа допомогла клієнтові знизити імпульсивність і вперше відчути контроль за кермом.

Стадія полегшення симптомів. На цьому етапі зміни в Его-станах Малюка або Родителя призводять до зниження потреби дотримуватися сценарію. Клієнт починає усвідомлювати власні почуття та знаходить нові способи їхньої реалізації. Це можливо завдяки контракту на соціальний контроль і підтримці терапевта (Loomis, 1982) [8].

Клінічний приклад: згаданий клієнт отримав завдання знайти безпечні способи розрядки енергії: біг із другом, спільні ігри з родиною, творчість у

гаражі. Так він зміг вивільняти енергію Вільного Малюка з дозволу свого Родителя, заміщаючи ризиковану поведінку конструктивною.

Стадія перенесеного зцілення. Ця стадія передбачає, що терапевт тимчасово інтроєктується клієнтом як Добрий Родитель, який підтримує та стабілізує. Клієнт підтримує контакт із внутрішнім образом терапевта, що забезпечує відчуття безпеки та впевненості. Хоч ефект може бути нестійким, він важливий як етап переходу до глибших змін (Greenson, 1967; Loomis, 1982) [5; 6].

Стадія сценарного зцілення. Це завершальний етап, який означає фундаментальні зміни в Его-стані Малюка під контролем Дорослого. Клієнт звільняється від сценарної поведінки, приймає рішення жити автентично й відповідально. За М. та Р. Ґулдінгами, сценарне зцілення – це вибір нового життя, побудованого на свободі, креативності та близькості (Goulding M. & Goulding R., 1979) [4].

Клінічний приклад: клієнтка, яка протягом року перебувала в терапії після госпіталізації, проговорила своє нове рішення: «Я більше не повернуся в психіатричну лікарню. Я здорова, маю плани й хочу їх реалізувати». Це свідчило про прийняття не сценарного, а власного нового рішення – жити свідомо та повноцінно.

Застосування лікувального плану в процесі психотерапії клієнта в контексті транзакційного аналізу забезпечує *структурованість, прогнозованість і терапевтичну узгодженість.* Кожна стадія зцілення передбачає активізацію різних аспектів Его-структури клієнта, поступовий розвиток його автономності та відновлення внутрішньої цілісності. Планування лікування у ТА є не лише стратегією ведення клієнта, а й способом мислення терапевта, який поєднує контрактність, усвідомленість і повагу до особистісної свободи клієнта.

Список використаних джерел

1. Шлегель, Л. Короткий словник транзакційного аналізу / упоряд. Г. Яворська, К. Репетій. Черкаси : ІнтролітаТОР, 2025. 608 с.

2. Berne E. Principles of Group Treatment. New York: Oxford University Press, 1966. 304 p.

3. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy. New York: Grove Press, 1961. 304 p.

4. Goulding M., Goulding R. Changing Lives Through Redecision Therapy. New York: Brunner/Mazel, 1979. 287 p.

5. Greenson R. R. The Technique and Practice of Psychoanalysis. New York: International Universities Press, 1967. 450 p.

6. Loomis M. Contracting and Treatment Planning in Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 1982, Vol. 12 (3), pp. 201–209.

7. Tilney T. Working with Scripts: Transactional Analysis of Life Stories. London: SAGE Publications, 1998. 224 p.

Якимчук Борис Андрійович,
кандидат психол. наук, професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ОСІБ З ПТСР

Посттравматичний стресовий розлад є складним психоемоційним станом, який виникає внаслідок переживання подій, що виходять за межі звичайного людського досвіду. У сучасних умовах, позначених воєнними конфліктами, вимушеним переселенням, втратою близьких, соціальною нестабільністю, проблема ПТСР набуває виняткової актуальності. Особи, які пережили травматичні події, часто стикаються з емоційною дестабілізацією, що проявляється у формі тривожності, депресії, емоційного виснаження, дратівливості, агресивності, порушень сну та труднощів у соціальній адаптації. Психокорекція емоційних розладів у таких осіб є не лише питанням надання психологічної допомоги, а й важливою умовою відновлення їхнього життєвого функціонування, внутрішньої рівноваги та здатності до ефективної взаємодії зі світом.

Емоційні розлади при ПТСР мають комплексний характер, адже їх формування пов’язане з порушенням регуляційних механізмів психіки, гіперактивацією системи стресу та накопиченням неусвідомленого негативного досвіду. Людина ніби «застрягає» у минулому, не маючи змоги повернутися до спокійного сприйняття теперішнього. Для таких станів характерна емоційна лабільність, пригнічений настрій, відчуття безпорадності та відчуження від оточення. Часто проявляється феномен емоційного оніміння, коли людина втрачає здатність відчувати позитивні емоції, радість чи прив’язаність.

Тривалий емоційний дисбаланс спричиняє дезадаптацію, погіршення міжособистісних стосунків і фізичного самопочуття, що ще більше підсилює психічне напруження [3].

Психокорекційна робота з особами, які мають прояви ПТСР, вимагає глибокого розуміння механізмів психічної травми та особливостей переживання болю, втрати й страху. Ефективними у практиці зарекомендували себе когнітивно-поведінковий, тілесно-орієнтований, гуманістичний і інтегративний підходи. Когнітивно-поведінкова терапія спрямована на усвідомлення та зміну деструктивних переконань, що формуються після травматичного досвіду. Людина часто сприймає світ як небезпечний, себе – як безсилим, а майбутнє – як безнадійне. Поступова корекція таких установок допомагає сформувати нові, більш адаптивні переконання, які сприяють емоційній стабільності й відновленню внутрішнього контролю.

Тілесно-орієнтована психотерапія акцентує увагу на взаємозв'язку між психікою та тілом. Після пережитої травми тіло нерідко зберігає напругу, що виступає відображенням невиражених емоцій. Через дихальні вправи, розслаблення, рух і тілесну усвідомленість людина поступово повертає відчуття безпеки й здатність регулювати свій стан. Ефективним доповненням є методи усвідомленості (mindfulness), які формують здатність жити «тут і тепер», приймати власні емоції без осуду, спостерігати за ними, не ототожнюючись із болючими спогадами [2].

Важливою складовою психокорекційного процесу є групова робота, де створюється атмосфера підтримки та довіри. В умовах безпеки учасники можуть поділитися досвідом, усвідомити власні реакції, навчитися співпереживанню та взаємній підтримці. Це допомагає долати відчуття ізоляції, що часто супроводжує ПТСР, і сприяє формуванню нових соціальних зв'язків [1].

Ефективна психокорекція повинна базуватися на принципах безпеки, поступовості, прийняття й індивідуального підходу. Психолог має створювати простір, де клієнт відчуває контроль над процесом, має право зупинитися або відмовитися від певних технік. Робота з травматичними спогадами не може бути форсованою – необхідно дати людині час для адаптації й відновлення. Важливою умовою є безумовна підтримка, емпатійне ставлення та повага до особистих меж клієнта.

Психокорекція емоційних розладів у осіб із ПТСР – це процес глибокого внутрішнього відновлення. Вона спрямована не лише на зменшення проявів

тривоги чи депресії, а й на повернення людині цілісності, почуття безпеки, довіри до себе та навколишнього світу. Поєднання когнітивно-поведінкових, тілесно-орієнтованих і методів усвідомленості дає змогу впливати як на когнітивний, так і на емоційно-соматичний рівень переживань, що забезпечує більш глибокий і стійкий терапевтичний ефект. Така робота сприяє відновленню життєвої енергії, формуванню адаптивних ресурсів і створює підґрунтя для подальшого особистісного зростання та гармонізації психоемоційного стану людини.

Список використаних джерел

1. Чайковський М., Потапчук Є., Петреченко С. *Психодіагностика та психокорекція посттравматичного стресового розладу : навчально-методичний посібник*. Київ : Університет «Україна», 2025.
2. Скрипніков А. М., Герасименко Л. О., Ісаков Р. І., Золочевський І. О. «Психосоціальна реабілітація осіб із посттравматичним стресовим розладом». *Психосоматична медицина та загальна практика*, 2024, № 1(9).
3. Коростій В. І., Кожина Г. М., Маркова М. В. «Система психотерапевтичної корекції емоційних розладів і медико-психологічної реабілітації осіб молодого віку з емоційними розладами при психосоматичних захворюваннях». *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*, Одеса, 2014, Вип. 21, С. 187-189.

Якимчук Ірина Павлівна,
кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ОНЛАЙН-ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ КРИЗОВОЇ ДОПОМОГИ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а також глобальні соціальні трансформації останніх років, зумовлені пандемією, воєнними діями та економічними кризами, значно змінили парадигму психологічної допомоги. У цьому контексті онлайн-психокорекція постає як

інноваційний і водночас необхідний інструмент кризової підтримки, що забезпечує доступність, гнучкість і безперервність психологічної взаємодії незалежно від територіальних чи часових обмежень.

Онлайн-психокорекція визначається як процес надання психологічної допомоги із застосуванням цифрових технологій (відеозв'язок, текстові або аудіо-комунікації, спеціалізовані додатки), спрямований на зменшення психоемоційного напруження, відновлення внутрішньої рівноваги та формування адаптивних способів реагування у кризових ситуаціях. Вона виступає не лише як альтернатива традиційній очній терапії, а як самостійний формат психокорекційної практики, який має власну методологію, етичні стандарти й інструментарій.

Кризові стани, що потребують онлайн-психокорекції, охоплюють широкий спектр проблем: реакції на травматичні події, втрату, вимушене переселення, бойовий досвід, хронічний стрес, професійне вигорання. В українських реаліях 2022–2025 років онлайн-формат став провідним засобом психологічної допомоги військовослужбовцям, переселенцям, волонтерам, а також громадянам, які перебувають за межами країни. Таким чином, дистанційна психокорекція набуває не лише клініко-психологічного, а й соціокультурного виміру, сприяючи відновленню національної психологічної стійкості.

З позицій теорії кризової психології, онлайн-психокорекція базується на принципах емпатійної присутності, безпеки, стабілізації, конфіденційності й адаптивності. Незважаючи на відсутність фізичного контакту, ефективна терапевтична взаємодія можлива завдяки розвитку цифрової емпатії – здатності психолога передавати підтримку, співчуття та прийняття через невербальні сигнали у віртуальному середовищі. Важливим аспектом є психологічна компетентність фахівця у використанні онлайн-засобів, дотримання етичних норм і захисту персональних даних клієнта [1].

Методологічно онлайн-психокорекція спирається на широкий спектр напрямів: когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), позитивну психотерапію, наративний і ресурсно-орієнтований підходи, арт-терапію в цифровому форматі, методи mindfulness та тілесної усвідомленості. Застосування платформ Zoom, Meet, Telegram, спеціалізованих сервісів (BetterHelp, TalkSpace, «Розкажи мені» та українських онлайн-хабів психологічної підтримки) відкриває нові можливості для реалізації кризової допомоги. Онлайн-сесії часто

поєднуються з електронними щоденниками, інтерактивними вправами, візуальними тестами, що підвищує ефективність психокорекційного впливу.

Серед основних переваг онлайн-психокорекції – її оперативність, доступність, зниження бар'єру звернення по допомогу, можливість охоплення клієнтів у віддалених регіонах. Крім того, дистанційна форма допомагає людям, які через соціальну ізоляцію або фізичні обмеження не можуть відвідувати очні сесії. Однак поряд із перевагами існують і ризики: зниження глибини емоційного контакту, складність контролю невербальних проявів, небезпека технологічних збоїв, відчуття «віртуальної дистанції». Тому сучасні дослідники наголошують на важливості поєднання онлайн і офлайн форматів у гібридній моделі психокорекції.

Сучасні тенденції розвитку онлайн-психокорекції полягають у її інтеграції з нейропсихологією, цифровою медициною та штучним інтелектом. З'являються інструменти для моніторингу емоційного стану в реальному часі, автоматизовані програми емоційної підтримки, алгоритми раннього виявлення кризових станів. У контексті української практики спостерігається активне формування цифрової культури психотерапії, розроблення національних стандартів онлайн-консультування та створення освітніх програм для психологів із цифрової компетентності [2].

Онлайн-психокорекція дедалі більше утверджується як ефективний, гнучкий та етичний інструмент кризової допомоги, що поєднує технологічні можливості з гуманістичними цінностями психологічної науки. Вона сприяє не лише стабілізації психоемоційного стану клієнтів, але й формуванню нової парадигми психологічної допомоги – відкритої, доступної, мобільної та орієнтованої на потреби сучасної людини.

Список використаних джерел

1. Пов'якель Н. І. *Психологічна корекція та консультування: сучасні тенденції розвитку*. Київ : Академвидав, 2018.

2. Яременко О. В. *Дистанційна психотерапія: досвід, виклики, перспективи розвитку*. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2021.

Янішевський Максим Олексійович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Діхтяренко С.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ОСІБ ІЗ ЗАЛЕЖНІСТЮ ВІД ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Актуальною проблемою сучасного суспільства слід вважати адиктивну поведінку, зокрема залежність особистості від психоактивних речовин. Кількість осіб із хімічною залежністю серед молоді та дорослого населення невпинно зростає. Кожного року з'являються нові види психоактивних речовин, вживання яких формує в особистості стійку залежність. Тому вкрай важливим є питання надання реабілітаційної допомоги наркологічно залежним. За цих умов нагальністю вирізяється потреба у визначенні наукових засад проведення комплексної реабілітації осіб, залежних від психоактивних речовин.

Психологічні аспекти реабілітації наркозалежних досліджували такі вчені, як С. Проценко, І. П'ятницька, І. Рущенко, А. Сердюк. Огляд основних психологічних особливостей і структурних елементів системи реабілітації наркотично залежних засвідчує складність і багатогранність цієї системи.

Адиктивна поведінка має безліч форм, підвидів, класифікується за різними ознаками (за об'єктом адикції, провідним механізмом розвитку. Теоретично за певних умов агентами адиктивної реалізації можуть бути будь-які об'єкти або форми активності. Виокремлюють такі види адиктивної поведінки: хімічна залежність (наркоманія, токсикоманія, куріння, алкоголізм); порушення харчової поведінки (анорексія, голодування, булімія); нехімічні типи залежностей (ігрова, комп'ютерна, сексуальна, нав'язливі покупки, трудоголізм, пристрасть до гучної музики тощо); крайні ступені захоплення певним видом діяльності, що призводять до ігнорування наявних життєвих проблем і їх погіршення (релігійний фанатизм, сектантство).

Одним з найбільш вивчених варіантів адиктивної реалізації є хімічна залежність. Специфічною особливістю хімічної залежності є наявність тісного зв'язку між двома її аспектами – клінічним і психосоціальним. Це означає, що поведінку, пов'язану із вживанням наркотиків, слід вивчати як комплекс

соціально психологічних проблем, а також як наслідок прогресуючих фізико-хімічних змін в організмі.

Реабілітаційну роботу проводять за такими напрямами: терапія середовищем і зайнятістю; групова та сімейна психотерапія; тренінги; трудова соціалізація професійної орієнтації. Реабілітаційне середовище – особливий поведінково скоригований мікросоціум, що оточує ремітенту; мікросередовище, в якому він проживає, з яким спілкується та в якому здійснює свою діяльність [1]. Загальновизнаним є поділ реабілітації на три види, що взаємопов'язані та доповнюють один одного:

– медична реабілітація – комплекс заходів, що містить способи прискорення реституції, стимуляції реперативно-регенеративних процесів, виявлення та зміцнення компенсаторних механізмів, корекції загальної резистентності організму й імунітету. Засоби медичної реабілітації: медикаментозна терапія, відновлювальна та косметична хірургія, фізіотерапія та ЛФК, психотерапія, дієто терапія, комплементарні методи (акупунктурна терапія, мануальна терапія, фітотерапія, референтна терапія);

– професійна (освітня) реабілітація: трудотерапія, професійне навчання та перепідготовка, профорієнтація;

– соціальна реабілітація: побутове та трудове влаштування, соціотерапія, соціально-економічне, соціально-гігієнічне та юридичне консультування.

З практичного огляду доцільно розрізняти такі періоди реабілітаційного процесу:

– реконвалесценція – процес одужання з відновленням порушених біологічних і психологічних функцій (у цьому періоді застосовують патогенетичну терапію, хірургію, медичну реабілітацію);

– реадаптація – процес пристосування до побуту, праці (навчання), навколишнього середовища (застосовують медичну реабілітацію, соціальну та професійну (освітню) реабілітацію, патогенетичну терапію);

– ресоціалізація – процес відновлення соціальних функцій і становища особи в соціальному макро- і мікросередовищі (застосовують соціальну та професійну (освітню) реабілітацію, медичну реабілітацію, патогенетичну терапію) [2].

Отже, в кожному конкретному випадку організація реабілітаційного процесу полягає в мультидисциплінарному підході з розробленням індивідуальної реабілітаційної програми. У системі реабілітації всі етапи програми повинні здійснюватися безперервно з періодичним повторюванням.

Обов'язковим є скриніг психоемоційного стану з метою відстеження динаміки та виявлення латентної мотивації до вживання.

Список використаних джерел

1. Галич Я.В. Особливості реабілітації осіб із залежністю від психоактивних речовин. Юридична психологія: 2022. №1 (30). URL: https://doi.org/10.33270/03223001

2. Козира П.В. Роль психолога у житті людини, яка бореться з алкогольною та/або наркотичною залежністю Габітус: 2023. Вип. 46. С. 161 165. URL: http://habitus.od.ua/journals/2023/46-2023/25.pdf.

3. Літвиненко В.В. Сучасні підходи до психосоціальної реабілітації чоловіків з алкогольною залежністю. Медицина сьогодні і завтра. 2023. Т.79 (2). С. 33-38. URL: https://msz.knmu.edu.ua/article/view/312.

4. Маннапова К.Р. Психологічна реабілітація: основні методи психореабілітації постраждалих від дії чинників соціального стресу. Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ, 2023.

Янкова Таміла Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Дудник О.А.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ

В умовах зростаючої невизначеності, інформаційних перевантажень та соціально-економічних криз, стресостійкість перестає бути бажаною якістю і стає критичною умовою збереження психічного та фізичного здоров'я, а також професійної ефективності. Особливо це актуально для педагогів. Адже в сучасних реаліях, як ніколи, важлива зберігати внутрішній емоційний баланс. Вчитель має завжди залишатися взірцем емоційної стабільності та транслювати дітям моделі конструктивної поведінки у кризових ситуаціях.

На важливість цієї проблеми вказує постанова Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2023 р. № 1049 «Про реалізацію експериментального

проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості» [2]. У Професійному стандарті вчителя вказується на те, що вчитель повинен «відстежувати власні відчуття, почуття, емоції і потреби, особисті стани, керувати емоційними станами», а також займатися самозбереженням психічного здоров'я, запобігати професійному вигоранню, управляти власними емоціями [3]. Закон України «Про освіту» серед загальних компетентностей, які необхідні сучасній людині, акцентує увагу на: «вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми» [1].

Пошуком дієвих способів психологічної корекції антистресових впливів та методів самодопомоги вивчається низкою вітчизняних та зарубіжних науковців. Ґрунтовними є напрацювання О. Кокуна, С. Корсуна, В. Крайнюк, Н. Лозінської, С. Миронця, В. Осьодла, К. Островської, Є. Потапчука, Н. Потапчук, та ін. Зокрема, варто згадати таких науковців як Л. Гримак та К. Судаков, які відзначають, що є значущі індивідуальні особливості адаптації та стійкості до емоційних стресів. Проблематикою розвитку стресостійкості активно займались зарубіжні вчені. Так, L. Farkhutdinova (2020) вивчала фізіологічні та психологічні аспекти стресостійкості, V. Ragozinskaya (2021) вивчала динаміку змін стресостійкості особистості до та під час пандемії Covid-19, R. Khairullin, O. Kalimullina, O. Salnicova, E. Bachenina, S. Ilin (2021) досліджували засоби фізичної культури для розвитку стресостійкості особистості та багато інших [5]

Всебічне вивчення стресостійкості обумовлено необхідністю наукового розкриття механізмів оптимізації психоемоційного стану людини, а також висвітлення психологічних засобів, що дозволяють людині зберігати відносний емоційний спокій, самоконтроль, адекватність сприйняття дійсності, спиратися на свої сильні сторони та ресурси [4].

Завдання полягає не в усуненні стресорів, що не реально, а в активній трансформації негативної реакції на стрес у ресурс розвитку та адаптації. Основними способами і засобами формування стресостійкості є:

- вплив на рефлексогенні зони й біологічно активні точки;
- навіювання та самонавіювання;
- аутогенне тренування;
- спеціальні фізичні вправи й дихальні практики;
- розроблення оптимальних режимів праці та відпочинку;

– нормалізація режиму й повноцінності харчування;
– тренування і професійна підготовка;
– забезпечення відповідних санітарно-гігієнічних умов тощо.

Другим напрямком розвитку стресостійкості ми визначаємо вироблення ефективних копінг-стратегій. Підвищення стресостійкості особистості пов'язане насамперед з пошуком внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що забезпечують її стійкість у стресогенних ситуаціях і допомагають їй в подоланні негативних наслідків стресу. [5]

Отже, у своїй роботі ми виходимо з визначення, що стресостійкість – не вроджена властивість особистості, а процес, який необхідно систематично розвивати.

Модель формування життєстійкості педагогів має містити такі складові:

1. Когнітивна стійкість передбачає роботу з негативними автоматичними думками. Це є базовою навичкою для розвитку установки «Виклик» в професійній життєстійкості
2. Емоційна стабільність. Робота з тілом, розвиток емоційного інтелекту сприятимуть виробленню навичок екологічного переживання стресу, швидкого зняття напруги – резильєнтності.
3. Соціальна підтримка та комунікація передбачають розвиток уміння встановлювати асертивні кордони, просити про допомогу близьке оточення та колег.

Для реалізації такої моделі доречно

– впроваджувати комплексні тренінгові програми, які містять відпрацювання певних практик, а не лише лекційний матеріал;
– формування культури Self-Care (самодогляду): Заохочення індивідуальної відповідальності за власний ресурс через формування щоденних ритуалів відновлення (особисті кордони, фізична активність, якісний сон) як профілактичних заходів;
– необхідність організаційних змін, зменшення бюрократичного навантаження, впровадження супервізійних груп та механізмів конструктивного зворотного зв'язку для створення сприятливого професійного середовища, яке підтримує.

Отже, проаналізувавши явище стресостійкості та шляхів її розвитку психокорекційними засобами, нами визначено, що розвиток стійкості до професійного та особистісного (пов'язаного з військовими подіями) стресу є

необхідною складовою педагогічної діяльності, адже ефективність освітнього процесу, зокрема залежить від емоційної стійкості та врівноваженості педагогів, здатності бути гнучкими та адаптивними до суспільних умов.

Важливо усвідоилювати що стресостійкість це не стан, а процес, який вимагає регулярної практики та рефлексії. Свідоме формування стресостійкості є ключовою інвестицією в особисте та професійне довголіття, що дозволяє не лише виживати, але й успішно розвиватися в умовах постійних викликів.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Про реалізацію експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості : постанова Кабінету Міністрів України від 03 жовт. 2023 р. № 1049. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1049-2023-п#Text

3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/ uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

4. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров’я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2019. Випуск 55. С. 23–30.

5. Хоменко Є., Демяник О. Психологічні засоби розвитку стресостійкості сучасного викладача. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім’я, освіта, суспільство під час війни* : зб. наук. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., (23–24 травня 2024 р.). Полтава : Нац. ун–т ім. Юрія Кондратюка, 2024. С. 45–49.

Ясинська Тетяна Петрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук І.П.

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ

Дитячо-батьківські відносини є провідним психологічним чинником становлення та збереження психологічного здоров'я дитини. У сучасній науковій психології вони розглядаються як система взаємозв'язків, що визначає не лише емоційний стан і поведінкові прояви дитини, але й формує її базові уявлення про себе, інших людей та світ загалом. Від характеру взаємодії з батьками залежить становлення емоційної регуляції, самооцінки, здатності до соціальної взаємодії, подолання труднощів та формування довіри до оточення.

Дитина, яка відчуває стабільну підтримку з боку батьків, набуває довіри до світу, впевненості у власній значущості та спроможності впливати на події. Натомість емоційна холодність, непослідовність або гіперопіка призводять до порушення почуття безпеки, формування залежності або недовіри, що у подальшому може проявлятися у тривожних, депресивних чи агресивних формах поведінки.

Стиль виховання – це стабільна система емоційних і поведінкових реакцій батьків щодо дитини, що визначає характер вимог, контролю та емоційного прийняття. Наукові дослідження підтверджують, що авторитетний стиль виховання, який поєднує високу емоційну підтримку з помірним контролем, є найбільш сприятливим для розвитку психологічного здоров'я.

Авторитетні батьки встановлюють чіткі, але гнучкі межі, визнають індивідуальність дитини, заохочують автономію і водночас залишаються доступними для емоційного контакту. У таких умовах формується внутрішній локус контролю, позитивна самооцінка та здатність до саморегуляції. Навпаки, авторитарний стиль, заснований на суворості, покараннях і відсутності діалогу, часто породжує у дитини страх, емоційне напруження, підвищену залежність від зовнішньої оцінки. Ліберальний стиль може призвести до імпульсивності та

нестійкої самооцінки, тоді як байдужий (індиферентний) – до емоційної ізоляції та труднощів у встановленні близьких контактів.

Психологічний вплив батьків реалізується через кілька основних механізмів:

1. **Емоційне моделювання** – дитина засвоює способи реагування, вираження емоцій, ставлення до себе та інших через спостереження за батьківською поведінкою.

2. **Ідентифікація** – дитина приймає риси, установки та цінності батьків, формуючи на цій основі власну Я-концепцію.

3. **Інтеріоризація норм і правил** – унаслідок стабільного виховного впливу соціальні вимоги переходять у внутрішні моральні стандарти.

4. **Зворотний емоційний зв'язок** – реакції батьків підкріплюють або пригнічують певні емоційні й поведінкові патерни дитини.

Таким чином, через систему постійних емоційних і поведінкових взаємодій дитина засвоює базові стратегії саморегуляції, моделі спілкування і ставлення до себе, що визначають рівень її психологічного благополуччя.

Порушення у системі дитячо-батьківських відносин можуть мати тривалі негативні наслідки для психічного розвитку. Дефіцит емоційного тепла, часті конфлікти, байдужість чи надмірна опіка призводять до формування психологічної залежності, низької самооцінки, підвищеної тривожності, труднощів у соціальній адаптації. Дослідження доводять, що діти, які зростають у сім'ях із високим рівнем емоційної напруженості, демонструють більшу схильність до депресивних розладів, агресивності або соматичних проявів стресу.

Такі порушення створюють ризики формування дисфункціональних моделей стосунків у дорослому віці, зокрема труднощів у встановленні довірчих відносин, емоційної холодності або надмірної залежності від партнера. Водночас, як показують сучасні дослідження, навіть за наявності несприятливих дитячо-батьківських досвідів можливе відновлення психологічної рівноваги за умови появи компенсаторних відносин (з учителем, наставником, психотерапевтом) та розвитку внутрішніх ресурсів резильєнтності.

У сучасній українській психології дитячо-батьківські відносини розглядаються як базова система емоційної підтримки, що формує фундамент психічного благополуччя дитини. За даними дослідження Бондарчук О., саме в ранньому дитинстві через взаємодію з батьками закладаються механізми

самосвідомості, самооцінки та мотиваційної структури особистості. Автор підкреслює, що позитивна емоційна атмосфера в сім'ї сприяє розвитку внутрішньої гармонії та стресостійкості [1].

Дитячо-батьківські взаємини слід розглядати як багатовимірну систему емоційної взаємодії, що охоплює спектр почуттів, які виникають у процесі спілкування між дитиною та її батьками. Ця система включає стабільні моделі поведінки, що формуються та закріплюються в межах взаємодії «батьки-дитина», а також відображає особливості сприйняття дорослими індивідуальних рис характеру, емоційного стану, мотиваційної сфери та поведінкових реакцій дитини. Важливим компонентом таких взаємин є ставлення батьків до поведінки дитини – їхні оцінки, реакції та способи зворотного зв'язку. Саме ці елементи визначають для дитини межі прийнятного, забезпечують підтримку або корекцію її дій, сприяючи розвитку емоційної зрілості та соціальної компетентності. Сукупність зазначених чинників формує базу для емоційного контакту, довіри та взаєморозуміння між батьками і дитиною, що безпосередньо впливає на її внутрішнє самовідчуття, рівень самооцінки та здатність до побудови гармонійних стосунків із соціальним оточенням [2, с. 221].

Сім'я відіграє ключову та відповідальну роль у становленні особистості дитини. В умовах тісної взаємодії з матір'ю, батьком, братами, сестрами, бабусею, дідусем та іншими членами родини з перших днів життя у дитини формуються базові елементи її особистісної структури. Входячи у родинне середовище, дитина засвоює соціальні норми та моделі поведінки, які демонструють близькі дорослі. Саме вони виступають першими прикладами для наслідування, а прагнення бути схожою на батьків стає важливим механізмом ідентифікації та розвитку [3, с. 163].

Список використаних джерел

1. Берегова Н., Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. №6. С. 10–15.

2. Кущ С. В. Психологічні аспекти дитячо-батьківських відносин. *Scientific trends in the development of science and education*: the X International Scientific and Practical Conference, November 04-06, 2024, Thessaloniki, Greece. С. 221–223.

3. Нікітіна А. А. Характеристика дитячо-батьківських стосунків у системі психолого-педагогічних категорій. *Наука та освіта в умовах воєнного часу* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Дніпро, 18 жовтня 2024 р). Research Europe, 2024. С. 161–164.

Ящук Мар'яна Валеріївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Якимчук І.П.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Професійне становлення майбутнього психолога є складним, багатогранним процесом, що включає не лише набуття знань і навичок, а й глибоку особистісну трансформацію, в основі якої лежить формування професійної ідентичності та ціннісних орієнтацій. Як одні із найважливіших складових внутрішньої структури особистості, ціннісні орієнтації є однією із невід'ємних характеристик активності особистості. Вони визначають загальне розуміння особистістю навколишнього світу, самої себе, визначаючи основний зміст власної поведінки, вчинків та діяльності. Відтак регуляція різних форм діяльності через ціннісний критерій і відповідність професійним нормам виступає однією із найбільш значущих чинників професійної придатності та професіоналізму фахівця. Саме тому професійні цінності виступають своєрідним внутрішнім компасом, що спрямовує дії фахівця, визначає його ставлення до клієнта, колег і власної діяльності.

У процесі теоретичного дослідження нами здійснено аналіз ряду праць як зарубіжних, так і українських науковців з проблеми ціннісних орієнтацій особистості та їх ролі, як важливого фактора професійного становлення майбутнього психолога (І. Бех, М. Боришевський, І. Гоян, Д. Лєонтьєв, А. Маслоу, С. Максименко, В. Москалець, М. Рокіч, Л. Султанова, Т. Титаренко, Н. Ткачова, Н. Чепелєва, Ю. Шайгородський, Н. Шахова, Ш. Шварц, Е. Шейн, В. Франкл, Е. Фромм та ін.). З позиції узагальнення результатів теоретичних

пошуків можемо стверджувати, що ціннісні орієнтації слід розглядати як відображення у свідомості людини цінностей, що визначаються нею як усвідомлені та наповнені особистісним смислом цінності, які проявляються у регуляції поведінки та діяльності суб'єкта [1].

Ціннісні орієнтації слід розглядати, як результат формування у свідомості людини власного образу суспільних відносин і соціально-економічних умов життя. На нашу думку, ціннісні орієнтації – це складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямованість і зміст активності особистості. Вони є частиною системи оцінок і відношень особистості, визначають загальний підхід людини до світу, до себе. Вони надають змісту і напрямку особистісним позиціям, поведінці, вчинкам, діяльності загалом. Таким чином ціннісні орієнтації є найважливішим регулюючим і детермінуючим мотивацію особистості фактором.

Професійні цінності психолога є більш специфічними, ніж загальнолюдські, оскільки вони безпосередньо ґрунтуються на етичних принципах, що регулюють його діяльність.

Формування професійної ідентичності є процесом усвідомлення та інтеграції цінностей, які визначають особистість як фахівця. Для багатьох психологів «служіння іншим» стає глибокою потребою допомагати людям. Якщо ця цінність стає центральною, вона виступає потужним мотиватором, що сприяє подоланню труднощів і забезпечує задоволення від професії [2].

Відповідно до результатів досліджень сучасних вітчизняних психологів, професійна ідентичність формується через усвідомлення власних цінностей та їх відповідності вимогам професії. Ціннісні орієнтації стають основою професійної самосвідомості, що дозволяє майбутньому психологу не лише виконувати функціональні обов'язки, а й усвідомлювати своє місце і роль у суспільстві.

Професійна діяльність психолога постійно ставить його перед вибором, який вимагає ціннісного самовизначення. Суперечності між різними цінностями є невід'ємною частиною цього процесу. Наприклад, конфлікт між особистою цінністю фінансового добробуту та професійною цінністю безкорисливої допомоги може спричинити значний внутрішній конфлікт, якщо його не усвідомлювати.

Процес становлення професіонала не є статичним. Цінності, які здавалися важливими на початку навчання (наприклад, матеріальний добробут), можуть трансформуватися під впливом практики, досвіду та самопізнання, поступаючись місцем іншим (наприклад, самореалізації, служінню та допомозі

людям). Суперечності між особистими та професійними цінностями, які виникають у майбутніх психологів, можуть бути як деструктивними, якщо їх ігнорувати, так і конструктивними, якщо їх використовувати як рушійну силу для особистісного та професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Тітова Т. Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: Дис….канд. психол. наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2012. 200 с.
2. Якимчук Б.А., Якимчук І.П. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога. Психологічний журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2020. № 4. С. 78-88.

Гуз Аліна Валентинівна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, Україна
Науковий керівник: Чабанюк Н.І.

РОЗРОБКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ «Я І ТИ – НАШ ВСЕСВІТ» ДЛЯ ПОДРУЖНІХ ПАР, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У КРИЗІ

Актуальність цієї проблеми зумовлена зростанням рівня сімейних стресорів, пов’язаних із воєнними подіями, економічною нестабільністю та вимушеним переміщенням, що суттєво впливають на стабільність стосунків та психологічне благополуччя партнерів що призводять до розлучень. Психологічно така криза активізує індивідуальні та подружні вразливості, знижує здатність до емоційної регуляції та конструктивної комунікації, що підвищує ризик конфліктності та емоційного віддалення в умовах дистресу.

З метою зниження рівня кризових явищ у подружньому житті варто створити можливість корекції та відновлення ефективної міжособистісної комунікації, підвищення рівня психологічно культури серед подружжя, усвідомлення цінності партнера, та унікальності сімейного досвіду через включення вразливих пар у психопрофілактичну та корекційну систему підтримки сімейних інституцій.

В цій публікації ми презентуємо авторську розробку соціально-психологічного тренінгу для подружніх пар, які перебувають у кризі «Я і Ти – НАШ Всесвіт».

Метою тренінгової програми є покращення мотивації збереження стосунків в умовах сімейної кризи.

Виходячи з мети ми виокремили такі завдання тренінгу:

1. Створити позитивний психологічний клімат в групі та активізувати учасників тренінгу на активну роботу;
2. Ознайомити учасників із теоретичним поняттям про внутрішні психологічні опори, причини та фактори, що зумовлюють їх ефективність;
3. Поглибити в учасників знання про їх особистісні особливості поведінки;
4. Сформувати вміння з пошуку позитивних якостей у своєму партнері в умовах кризи стосунків.

Структура тренінгової програми «Я і Ти – НАШ Всесвіт!»

Зустріч 1. (6 годин)

Мета: створення безпеки, актуалізація проблематики, м'який вхід у тему стосунків.

1. Вступна частина (40 хв.)

Знайомство з тренером 1–3 хв.
Правила тренінгу 5 хв.
«Кольорові цукерки» (знайомство) 15–20 хв.
Легкий айсбрейкер + очікування 10 хв.

2. Основна частина (4 год 50 хв)

Блок 1. Усвідомлення теперішнього стану стосунків

Перегляд мультфільму + обговорення (20 хв.)
«Ходімо з нами на тренінг» – мотиваційна вправа про мотиви участі – 30 хв.
«Мої стосунки» – діагностика, малюнок або метафоричні картки – 45 хв.
«Повітряна куля» – що обтяжує наші стосунки, що допомагає летіти – 45 хв.
«Значення слова» – що для мене «любов», «підтримка», «повага» – 30 хв.

Блок 2. Потреби та вразливості

«Страхи мого партнера» (парна робота) – 40 хв.
«Довіра» (вправа/обговорення у парах) – 30 хв.

3. Заключна частина 1-го дня (20 хв.)

Міні-підсумок дня, робота в колі:
- що беру у вечір після тренінгу
- легкий ритуал завершення

Зустріч 2 (6 годин)

Мета: поглиблення розуміння партнера, емоційний контакт, переосмислення стосунків.

1. Розігрів (10 хв.)

Комфортна вправа на «повернення в тренінгову групу».

Нагадування правил роботи.

2. Основна частина (5 год. 20 хв.)

Блок 3. Погляд на партнера «новими очима»

«Мій партнер моїми очима» 40–60 хв.

«За що полюбили?» 40 хв.

Блок 4. Емоційне зближення та точки росту

Робота в парах (запитання для відкритості) 30 хв.

Міні-обговорення криз у стосунках (модель кризи) 20 хв.

«Шукаємо відповіді у піснях» (метафорична вправа про сенси й ресурси) 60 хв.

Блок 5. Робота з історією пари

Метод чарівної казки (переписування сценарію стосунків) 1 год. 20 хв.

3. Заключення 2-го дня (30 хв.)

Колесо вражень + рефлексивне запитання:

«Що я сьогодні побачив у партнері, чого раніше не помічав?»

Зустріч 3 (6 годин)

Мета: мотивація збереження стосунків, робота з майбутнім, інтеграція результатів.

1. Розігрів та включення (10 хв.)

Нагадування правил роботи в групі

Інсайти минулих зустрічей

2. Основна частина (4 год. 50 хв.)

Блок 6. Трансформація та майбутнє пари

«Лист з майбутнього» (життя через 1–3 роки, якою є наша пара, як ми дійшли до цього) 1 год. 30 хв.

Обмін листами, обговорення в парах 30 хв.

Формування плану маленьких кроків для пари 40 хв.

Блок 7. Посилення мотивації та ресурсів

Робота з МАК або арт-терапією: «Мета нашої пари» 45 хв.

вибору (символічна дія про спільний шлях) 25 хв.

3. Заключна частина (1 год.)

Вправа «Лише сік» (інтеграція досвіду) 40 - 50 хв.

Підсумки тренінгу, вручення символічних нагадувань, рекомендацій – 10 хв.

За результатами проведення соціально-психологічного тренінгу «Я і Ти – НАШ Всесвіт!» виявлено позитивну динаміку у 48% пар, часткову позитивну динаміку у 37% пар, відсутність значущих змін у 15% пар, що підтверджує доцільність застосування комплексних психологічних інтервенцій для активізації мотивації збереження стосунків навіть у парах з глибокою кризою.

Розроблена нами тренінгова програми може бути використана у консультативній, корекційній та психопрофілактичній роботі психологів, та спеціалістів соціальної сфери, а також здобувачами освіти бакалаврського та магістерського рівня які здобувають освіту за спеціальністю «Психологія».

Список використаних джерел

1.Організація та методика соціально-психологічного тренінгу : навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; авт.-уклад. І. А. Лівандовська. Одеса : Олді+, 2024. 200 с.

2.Мітіна Т. О. Сімейна психологія та психотерапія: підручник. Київ: Кондор, 2021. 384 с.

3.Холостова Є. І. Сімейна психологія: проблеми та рішення: підручник. Одеса: Одеський нац. ун-т, 2020. 312 с.

Ковальова Катерина Костянтинівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
Діхтяренко Світлана Юріївна,
кандидат психол. наук,доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗДО

Професія вихователя насичена багатьма стресогенами, серед яких соціальні оцінка, невизначеність, повсякденна рутина тощо. Прояви стресу в роботі вихователя різноманітні й численні: фрустрованість, підвищена тривожність, роздратованість, виснаженість – ось лише незначна частина

факторів, які спричиняють емоційне виснаження носіїв цієї складної професії. Суттєвим стресогенним фактором є психологічні й фізичні перевантаження вихователів, які спричиняють виникнення так званого синдрому «професійного вигорання» – виснаження моральних і фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках з сім'єю, друзями [1].

Професія вихователя є однією з тих, де синдром «професійного вигорання» є найбільш поширеним. Вихователь – це педагог, який займається навчанням та вихованням дітей дошкільного віку. Вихователі працюють в нестабільній та емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги та контролю взаємодії в системі «вихователь-вихованець». Стрес викликаний безліччю стресогенів та постійно накопичуються у всіх сферах життя.

У наш час відчуття контролю над тим, що відбувається, має вирішальне значення. Якщо вихователь реагує належним чином і адаптивно, його поведінка буде більш успішною та ефективною, а також підвищить його функціональну активність та впевненість у собі, тоді як неадаптивна реакція призведе до «вигорання роботи». Коли попит (внутрішній та зовнішній) продовжуватиме переважати над ресурси (внутрішніми та зовнішніми), це впливатиме на стан рівноваги. Постійний або поступовий дисбаланс неминуче призводить до «професійного вигорання». Вигорання – це не лише результат стресу, а наслідок некерованого стресу [2].

Для запобігання руйнівного впливу стресу на організм дуже важливо зміцнювати нервову систему. Це вимагає достатнього сну, раціональної, неагресивної роботи, а також усіх загальних інтенсивних процедур, включаючи фізичні вправи. Потрібно прагнути бути терплячими, і ми повинні навчитись виправляти це як на роботі, так і вдома. Найголовніше – навчитися правильно відчувати будь-яку стресову ситуацію.

Між психічним станом і фізичним станом існує тісний взаємозв'язок: одне впливає на інше як в позитивному, так і в негативному напрямку, як правило, незалежно від нас. Ми можемо впливати на рух і частоту дихання за бажанням, але багато процесів в організмі (наприклад, серцебиття, артеріальний тиск або зниження кислотності, пітливість тощо) контролюються вегетативною нервовою системою. Ми не можемо викликати або переривати ці процеси за власним бажанням. Завдяки розслабленню людина заспокоюється та стає урівноваженою.

Методи профілактики «професійного вигорання»

1. Ізометричні вправи.

Цей метод заснований на чергуванні напруги і розслаблення окремих груп м'язів у рівномірному ритмі. Таким способом можна домогтися розслаблення всіх груп м'язів за рахунок їх напруги: із силою стискати і розтискати кулаки, схрещувати руки за головою і давити на шию, намагаючись при цьому протидіяти тиску шиєю, періодично надавлювати підошвами ніг на підлогу і т.д.

2. Аутогенні тренування.

Аутогенні тренування являє собою найбільш відомий і розповсюджений метод зняття напруги. На початковій стадії занять аутогенними тренуваннями людина заспокоює себе за допомогою самоінструктажу. Він може домогтися помітних ефектів у різних частинах тіла, даючи собі навіть найпростіші команди, наприклад викликати почуття ваги, тепла в руці, нозі і т. д. Тут можна досягти дуже відчутних змін в організмі, наприклад розширення кровоносних судин. Ефект підсилюється, якщо все це супроводжується спеціальними дихальними вправами. На більш високій стадії занять аутогенними тренуваннями людина може викликати у свідомості ті чи інші картини, що дозволяють розслабитися в стресових ситуаціях.

3. Розслаблення м'язів.

Цей метод полягає в почерговій короткочасній напрузі волею і наступним розслабленням окремих груп м'язів верхньої частини тулуба (щік, чола, рота, щелеп, потилиці, шиї, груди, пліч, передпліч), черевних м'язів, м'язів стегна, стопи, гомілки. При цьому важливо бути пасивним, але уважно спостерігати процеси, що протікають в організмі. Первісна напруга м'язів з наступним миттєвим розслабленням допоможе виявити причини виникнення затисків. Стан розслабленості буде приємним, його легко буде досягати за допомогою регулярних тренувань.

4. Медитація.

Усі прийоми медитації покликані на визначений час обмежити свідомість і увагу людини яким-небудь єдиним джерелом подразнення. Це може бути мантра, тобто слово, що увесь час повторюється, це може бути музика чи концентрація уваги на власному подиху. Всі інші думки і подразники як би виключаються. Така концентрована медитація дозволяє домогтися помітного розслаблення. Поза лотоса, що забезпечує за допомогою прямої поставі відповідний стан духу, всю увага дозволяє концентрувати на подиху. Рахунок подихів і видихів сприяє настанню спокою; подих при цьому поглиблюється.

Систематичні заняття дають тілесний і духовний спокій, допоможуть переборювати стрес і метушню, краще зосереджувати увагу. Поряд із класичними прийомами зняття напруги не слід забувати і різні сприятливі розслабленню види діяльності: вечірні велосипедні прогулянки чи прогулянки із собакою, танці, біг, гра з дітьми і т. д. Кожний може знайти собі такий вид діяльності, що буде сприяти зняттю напруги.

5. Релаксаційні вправи.

Більшість з нас уже настільки звикло до м'язової напруги, що сприймають його як природний стан, навіть не усвідомлюючи, наскільки це шкідливо. Варто чітко усвідомити, що освоївши релаксацію, можна навчитися цю напругу регулювати, припиняти і розслаблюватися по власній волі, по своєму бажанню. Отже, виконувати вправи релаксаційної гімнастики бажано в окремому приміщенні, без сторонніх очей. Метою вправ є повне розслаблення м'язів.

6. Концентрація.

Невміння зосередитися – фактор, тісно пов'язаний зі стресом. Наприклад, більшість працюючих жінок виконують три функції: домашньої господарки, дружини і матері. Кожна з цих функцій вимагає від жінки зосередженості, граничної уваги і повної самовіддачі. Виникає багаторазова незосередженість. Кожна з цих трьох функцій викликає цілий ряд імпульсів, що відволікають увагу жінки від виконування в даний момент діяльності і здатних викликати стресову ситуацію. Таке розривання на частини щоденно призводить зрештою до виснаження. У такому випадку концентраційні вправи просто незамінні. Їх можна виконувати де і коли завгодно протягом дня. Для початку бажано займатися вдома: ранком, перед виходом на роботу, чи ввечері, перед сном, чи відразу ж після повернення додому.

7. Ауторегуляція подиху.

У нормальних умовах про подих ніхто не думає і не згадує. Але коли за якимись причинами виникають відхилення від норми, раптом стає важко дихати. Подих стає утрудненим і важким при фізичній напрузі чи в стресовій ситуації. І навпаки, при сильному переляку, напруженому чеканні чогось люди мимоволі затримують подих. Людина має можливість, свідомо керуючи подихом, використовувати його для заспокоєння, для зняття напруги – як м'язової, так і психічної, таким чином, ауторегуляція подиху може стати діючим засобом боротьби зі стресом, поряд з релаксацією і концентрацією [3].

Також можна застосовувати різні арт-терапевтичні методи: танцювальна терапія, ізотерапія, пісочна терапія, музична терапія, аромотерапія та інші.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів. К.: Міленіум. 2004. 24 с.
2. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. К., 2006. 365 с.
3. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. К.: Либідь, 1996. 264 с.

Ковальова Наталія Василівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
Науковий керівник: Вахоцька І.О.

ОСОБИСТІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ ОСОБИСТОСТІ

Проблема регуляції життєвого стилю особистості набуває особливого значення в умовах сучасних соціальних трансформацій, нестабільності, інтенсивних змін життєвих сценаріїв та високої психологічної напруженості. У цих умовах людині необхідно не лише адаптуватися до зовнішніх вимог, а й зберігати внутрішню цілісність, реалізуючи власний потенціал і життєві цінності.

Життєвий стиль розглядається як інтегрована характеристика особистості, що відображає її індивідуальний спосіб мислення, поведінки, взаємодії зі світом і самореалізації. Це своєрідна «матриця життя», у якій поєднуються когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові особливості індивіда.

Робота психокорекції особистісної регуляції життєвого стилю спрямована на формування здатності людини до самопізнання, самоконтролю, усвідомлення власних цілей і способів їх досягнення. Розвиток регуляційних механізмів забезпечує можливість свідомо впливати на хід власного життя, обираючи гармонійні та адаптивні життєві стратегії.

Сучасна психологічна наука (Л. Карамушка, Т. Титаренко, О. Кокун, Н. Пов'якель, В. Панок) розглядає життєвий стиль не лише як характеристику поведінки, а як динамічну систему саморозвитку, де провідну роль відіграє

свідома регуляція особистісних процесів – від емоцій і мотивації до ціннісно-смислової сфери.

У зв'язку з цим актуальним постає питання – як саме відбувається особистісна регуляція життєвого стилю, які її психологічні механізми та як психокорекційні технології можуть сприяти її розвитку.

Життєвий стиль – це не просто сукупність звичок чи зовнішніх проявів поведінки, а система глибинних орієнтацій і способів осмислення життєвого досвіду, що визначає характер життєвої активності людини. За А. Адлером, стиль життя формується в дитинстві як результат індивідуального способу компенсації почуття неповноцінності, а згодом стає відносно стабільною стратегією поведінки.

У сучасній психології (О. Кронік, Т. Титаренко) життєвий стиль розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка визначає її взаємодію зі світом у координатах «Я – Інші – Світ». Він включає:

- систему життєвих цілей і цінностей;
- типові моделі мислення та поведінки;
- способи реагування на труднощі;
- рівень усвідомлення власних рішень.

Особистісна регуляція – це свідоме управління власними психічними станами, мотивацією, поведінкою і діяльністю, що забезпечує досягнення життєвих цілей та внутрішню узгодженість особистості.

До основних структурних компонентів особистісної регуляції належать: мотиваційний – визначення цілей, прагнень, потреб; когнітивний – усвідомлення умов і можливостей їх реалізації; емоційно-вольовий – здатність контролювати емоції, долати труднощі; смисловий – інтеграція життєвих подій у систему особистісних цінностей.

Рівень розвитку саморегуляції визначає, наскільки особистість здатна бути автором власного життя, створювати гармонійний життєвий стиль і реалізовувати власний потенціал у складних обставинах.

Психокорекційні аспекти формування особистісної регуляції

Психокорекційна робота в цьому напрямі передбачає розвиток здатності людини:

- усвідомлювати власні життєві установки, мотиви й цінності;
- ідентифікувати неадаптивні поведінкові патерни;
- навчатися новим способам саморегуляції, які сприяють особистісному зростанню.

Найефективнішими психокорекційними методами є:

- *когнітивно-поведінкові техніки*, спрямовані на зміну деструктивних переконань;

- *арт-терапевтичні практики*, які допомагають відновити контакт із власними почуттями;

- *наративні методи*, що дозволяють переосмислити життєвий досвід;

- *тренінги життєвої компетентності*, які формують навички усвідомленого планування життя.

Такі підходи сприяють психологічній інтеграції особистості, гармонізації внутрішнього світу, відновленню почуття цілісності й суб'єктності.

Значення особистісної регуляції для психічного благополуччя

Дослідження показують, що рівень розвитку особистісної регуляції прямо корелює з показниками життєвої задоволеності, стійкості до стресу, емоційної рівноваги та внутрішньої мотивації (Пов'якель, 2019; Карамушка, 2020).

Завдяки свідомій регуляції життєвого стилю особистість здатна не лише адаптуватися до умов середовища, а й активно створювати власну життєву реальність, що є ключовою метою сучасної психокорекційної практики.

Особистісна регуляція життєвого стилю – це фундаментальний процес, який забезпечує гармонійний розвиток, психологічне здоров'я та ефективну самореалізацію людини. Вона виступає внутрішнім психологічним ресурсом, який дозволяє людині свідомо керувати власним життям, досягати цілей і долати труднощі.

У практиці психокорекційної роботи важливо розвивати в клієнтів навички самоспостереження, рефлексії, усвідомленого вибору життєвих стратегій, формувати цілісне бачення себе як активного суб'єкта власного життя.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука про життя. Київ : Основи, 2018. 264 с.

2. Карамушка Л. В. Психологія розвитку особистості в професійній діяльності : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 280 с.

3. Кокун О. Д. Психологічна готовність до професійного саморозвитку. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 220 с.

4. Пов'якель Н. І. Психологія особистісної саморегуляції : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2019. 312 с.

5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2016. 328 с.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Електронний збірник матеріалів
V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
з міжнародною участю

(м. Умань, 5 листопада 2025 р.)

Головний редактор – Дудник О.А.

Комп'ютерна верстка – Дудник О.А.

Адреса оргкомітету та редколегії:
Кафедра психології (каб. 317)
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вул. Садова 28,
м. Умань Черкаська обл.
20308

Умань – 2025