

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

НАУКОВІ СТУДІЇ

**Збірник наукових праць
за результатами Всеукраїнської науково-практичної
конференції студентів і молодих учених Державного
вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний
університет» «Перспективні напрямки сучасної науки та
освіти» (21-22 травня 2025 р.)**

Випуск 12



Дніпро-Слов'янськ- 2025

**Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»**

НАУКОВІ СТУДІЇ Збірник наукових праць

**за результатами Всеукраїнської науково-практичної
конференції студентів і молодих учених Державного
вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний
університет» «Перспективні напрямки сучасної науки та
освіти» (21-22 травня 2025 р.)**

Випуск 12

Дніпро-Слов'янськ- 2025

Наукові студії : зб. наук. праць. за результатами Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» «Перспективні напрямки сучасної науки та освіти» (21-22 травня 2025 р.) / [За заг. ред. Е.А. Панасенко]. Дніпро-Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2025. Вип. 12. 291 с.

У збірнику представлені наукові матеріали здобувачів вищої освіти, аспірантів, викладачів, практичних працівників закладів освіти в рамках роботи Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перспективні напрямки сучасної науки та освіти», яка проходила 21-22 травня 2025 р. на базі Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Омельченко Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, в.о. ректора ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Набока Ольга Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Панасенко Елліна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Коношенко Сергій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Курінна Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Саяпіна Світлана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Мамічева Олена Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти та інклюзії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Цвєткова Ганна Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;

Яланська Світлана Павлівна – доктор психологічних наук, професор, деканка факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Друкується за ухвалою вченої ради
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол №9 від 27.04.2017 р.)

Матеріали друкуються в авторській редакції
© Кафедра практичної психології ДДПУ, 2025

3MICT

Аматьєва О., Феденко Ю. Особливості розвитку позитивної самооцінки у дівчат юнацького віку	7-14
Березка С., Лічман В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра у кризових умовах війни	15-25
Березка С., Марченко Д. Сутність та етапи проживання феномену горя і втрати	26-34
Березка С., Світлична А. Вікові та індивідуально-психологічні особливості прийняття рішень у дорослому віці	35-45
Березка С., Співак К. Розвиток емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії	46-52
Березка С., Філіппова Д. Розвиток творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії	53-60
Березка С., Чанглі К. Психологічні механізми самосприйняття особистості	61-68
Білаковський О. Формування soft-skills у студентів засобами проєктно-орієнтованого	69-77

навчання	
Ендеберя І., Маляр О. Психологічні аспекти стабілізації як фундаментального етапу роботи з травмою	78-86
Панасенко Е., Безмогорична Ю. Гендерний підхід у вивченні психологічних реакцій на бойові дії	87-96
Панасенко Е., Волівач Н. Механізм особливості психологічної самодопомоги особистості у зарубіжній психології	97-103
Панасенко Е., Доманов А. Феномен адиктивної поведінки як предмет дослідження у зарубіжній психологічній науці	104-111
Панасенко Е., Духонченко О. Психологічні механізми партнерських стосунків у зрілому віці	112-121
Панасенко Е., Дученко Т. Психологічні особливості військовослужбовців як суб'єктів міжособистісної комунікації	122-130
Панасенко Е., Каракулова І., Шереметова О. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни: оновлені підходи шкільної	131-139

психологічної служби України	
Панасенко Е., Кас'яненко В. Переживання стресу та психологічна травма у жінок-військослужбовиць	140-151
Панасенко Е., Кас'яненко Р. Психологічні механізми виникнення та прояву тривожності у військовій службі	152-162
Панасенко Е., Міхєєва Д. Ігрові технології у системі розвитку “я-концепції” дитини дошкільного віку	163-173
Панасенко Е., Сачко А. Вікові особливості формування самооцінки у старшокласників	174-181
Панасенко Е., Сіренко А. Феномен емоційного інтелекту особистості: сутність, чинники та структура	182-191
Панасенко Е., Уманцева А. Психологічні механізми адаптації та підтримки життєвих стратегій у ВПО	192-203
Панасенко Е., Фігура О. Вплив цифрового середовища на формування самооцінки осіб юнацького віку: теоретико-прикладний аспект	204-214

Панасенко П. Роль менеджера з інфлюенс-комунікацій у просуванні бренду через блогерів	215-229
Репринець І. Роль емоційного інтелекту у профілактиці психологічної дезадаптації молоді	230-238
Семенков Г. Стратегії подолання сімейного конфлікту: психологічні умови вибору	239-248
Співак Л., Борисова А., Загнойко А. Особливості формування мовленнєвої комунікації у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями	249-257
Співак Я. Психологічні особливості процесу розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти	258-264
Тимарєв Д. Психологічні бар'єри розвитку критичного мислення у студентів та шляхи їх подолання	265-274
Цись П. Особистісно-компетентнісний напрям досліджень позанавчальної діяльності українськими науковцями	275-288

Олена Аматыєва

кандидат пед. наук, доцент

кафедри практичної психології,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Юлія Феденко

здобувачка першого бакалаврського рівня вищої освіти,

спеціальність 053 «Психологія», ОПП «Практична психологія»,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОЇ САМООЦІНКИ У ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Постановка проблеми. У сучасному світі проблематика дослідження самооцінки дівчат юнацького віку є дуже актуальною. Період юності знаменується фазою переходу від дитинства до дорослості, формуються власні погляди, цінності та принципи, а також відбувається становлення самооцінки. На її розвиток мають великий вплив як рідні та близькі особистості, так і навколишній соціум. Дуже важливо розвивати у індивіда адекватний рівень самооцінки, адже у подальшому він може стати в нагоді, або у випадку неадекватної (завищеної або заниженої) самооцінки заважати їй. Особа з адекватною самооцінкою, яку будемо умовно вважати позитивною та правильним самосприйняттям має всі шанси успішно самореалізуватися в бажаному напрямку.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідженню розвитку позитивної самооцінки у дівчат юнацького віку

присвячені роботи як вітчизняних так і зарубіжних науковців, а саме: Дж. Аткинсон, Р. Бауместер, Р. Бернс, К. Вос, Е. Еліс, Дж. Кемпбелл, Д. Крюгер, Д. Макклелланд, Дж. Мід, Р. Нігарда, Ф. Перлз, М. Розенберг, К. Роджерс, Л. Славін, М. Фізер, Х. Хекхаузен, К. Шнайдера та ін.

Мета статті. Метою статті є теоретично обґрунтувати та дослідити розвиток позитивної самооцінки засобами тренінгових технологій.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка – це ставлення людини до самої себе, своїх якостей та вчинків. Розрізняють три види самооцінки: завищену, тобто, коли оцінка якостей та вчинків є не об'єктивною; занижену, тобто, коли людина навпаки применшує свої можливості та досягнення, третя – адекватна, тобто, це реалістичне оцінювання себе і своїх позитивних та негативних якостей. Також самооцінка поділяється на два типи: глобальна та часткова. Глобальна відображає загальне уявлення людини про себе, що ж до часткової, то вона відповідає за оцінку окремих аспектів людини (зовнішності, навчання, кар'єрного зростання та ін).

В юнацькому віці самооцінка є дуже нестабільною через деякі чинники, які впливають на неї. Першим з них можна назвати відносини з однолітками. Часто стиль спілкування, наявність або відсутність поваги в шкільному чи студентському колективі впливає на неї. Сприятливий клімат у спілкуванні буде

позитивно впливати на осіб юнацького віку, формуючи правильне сприйняття себе в соціумі, несприятливий клімат – навпаки може призвести до заниженої самооцінки [1].

Другим чинником є відносини в родині. Якщо рідні та близькі підтримують, із розумінням ставляться до потреб і прагнень особи юнацького віку, то вона, у свою чергу, відчуючи підтримку з боку родини, не боїться отримувати досвід і набувати нові навички. І, навпаки, постійна критика та непорозуміння, призводять до невпевненості і надлишкової критики у свій бік [3].

На самооцінку в юнацькому віці також впливає успішність у навчанні. Розуміння і швидке засвоєння матеріалу, а також отримання позитивних оцінок за виконану роботу, підвищує впевненість у собі і у своїй силі, а неуспішність породжує комплекси та страх наступної невдачі.

Але самооцінка дівчат юнацького віку відрізняється від самооцінки юнаків. Дівчата в цьому віці більш критично ставляться до своєї зовнішності та гостро реагують на критику щодо себе, аніж хлопці. Хлопці, в свою чергу, мають більш стійке уявлення про себе, тож менш схильні реагувати на критику оточуючих людей. Тому дуже важливо розвивати позитивне ставлення у дівчат юнацького віку до себе та впевненість у своїх власних силах.

Як зазначають науковці, самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості. Розвиток самооцінки відбувається шляхом поступового занурення (інтеріоризації) зовнішніх оцінок, що виражають сімейні вимоги та вимоги людини до самої себе, на внутрішній план її самосвідомості. У міру розвитку й зміцнення самооцінки зростає здатність особистості до ствердження й відстоювання своєї життєвої позиції. Процес, у результаті якого людина звикає діяти в певному соціальному середовищі відповідно до норм даного суспільства, називається моральним розвитком і має прямий вплив на розвиток самооцінки [4].

В юнацькому віці дуже важливою місією є розвиток адекватної (позитивної) самооцінки у дівчат.

Для цього були розроблені правила розвитку об'єктивної самооцінки. Дамо більш докладну характеристику.

1. Перш за все, необхідно шукати в собі все позитивне і розвивати його. Негативне не тим небезпечне, що є, а тим, що його людина бачить, терпить, а воно постійно завойовує її внутрішній світ, штовхає до негативних дій і вчинків, руйнує позитивні якості. Негативне можна перемогти, якщо знаєш про нього і розвиваєш у собі позитивні якості.

2. Слід починати з самооцінки однієї діяльності, а потім перенести на інші сфери життєдіяльності (спорт, працю, навчання та ін).

3. Порівняти свою самооцінку з оцінкою інших людей. Якщо необхідно – встановити причини розбіжностей.

4. Необхідність наявності еталону, ідеалу зразка, згідно якого людина ефективніше оцінює себе, вимогливіше ставиться до себе і постійно прагне до самовдосконалення.

5. Постійний пошук особистості самої себе (пізнання, аналіз, оцінка) – шлях до зрілого самовиховання [5].

У процесі розгляду чинників, які впливають на розвиток адекватної (позитивної) самооцінки, доцільно буде розглянути також чинники, які призводять до неадекватної самооцінки. Дамо характеристики.

1. Емоційна реакція значущих дорослих:

1) ступінь їх любові, прийняття юнаків;

2) прояв уваги до особи юнацького віку, спілкування з ними, оцінка їх вчинків.

2. Успішність шкільного чи студентського навчання та ставлення викладачів до осіб юнацького віку.

3. Успішність спілкування з однолітками, наявність дружніх та романтичних взаємин.

4. Співвідношення власних досягнень людини з планами та порівняння з досягненнями інших значущих людей [5].

Одним із ефективних та дієвих методів розвитку позитивної самооцінки у дівчат юнацького віку можна вважати психологічний тренінг. Як і будь - який метод психологічної

корекції та розвитку, тренінг має свої переваги та недоліки. Та порівняно з іншими методами, він має всі шанси швидко та ефективно навчити новим навичкам, допомагає пізнати себе, свої сильні та слабкі сторони, і на основі отриманих знань, використовувати їх задля досягнення власних цілей [2].

Тренінгові методи нахшталт міні лекцій, групових дискусій, ігрових методів (ситуаційно - рольові, дидактичні, творчі, організаційно – діяльнісні та імітаційні ігри), методу конкретних ситуацій і вправ можна сформувати та розвинути адекватну (позитивну) самооцінку, впевненість у власних силах у дівчат юнацького віку.

Для виявлення рівня самооцінки у дівчат юнацького віку було використано: Методика «Рівень впевненості у собі», «Методика визначення рівня своєї самооцінки» (Г. Казанцева), Тест-опитувальник ставлення до себе та авторська анкета «Що впливає на мою самооцінку?». На основі отриманих результатів було розроблено програму психологічного тренінгу за темою «Позитивна самооцінка – запорука успіху».

Висновки. Отже, самооцінка – це рівень прийняття себе таким, яким ти є, своїх позитивних та негативних якостей, рис характеру, недоліків та переваг. Вона має великий вплив на життя людини. Людина, яка має адекватну (позитивну) самооцінку по життю, відчуває себе впевнено, нормально реагує на критику та, в свою чергу, вміє дати правильну оцінку своїм вчинкам та діям.

Людина з завищеною самооцінкою неадекватно сприймає себе та свою роль в цьому світі. Це може негативно вплинути на неї, а також на її оточення. Людина з заниженою самооцінкою, навпаки, дуже невпевнена у своїх діях та намірах, її легко зламати і нав'язати «правильні цінності».

Дуже важливо розвивати в юнацькому віці адекватну самооцінку. Одним із ефективних та дієвих методів є психологічний тренінг. Психологічний тренінг – найбільш вдалий спосіб розвитку позитивної самооцінки у дівчат юнацького віку, завдяки не лише отриманим теоретичним знанням, які готує тренер за допомогою доповідей, презентацій, плакатів тощо, а також практичним надбанням у вигляді методик, вправ та ігор, за допомогою яких людина зможе продовжити своє навчання та особистісний розвиток у повсякденному житті, поза межами тренінгових занять.

Література

1. Досвід особистості: теорія і практика. *Зб. матеріалів IX міжнар. наук.-практ. конф. (27-28 лют. 2020 р., м. Ніжин)* / НДУ ім. М. Гоголя ; за ред. М. В. Папучі. Ніжин, 2020. 283 с.
2. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навчальний посібник. Київ, 2018. 192 с.
3. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: колективна монографія / О.Є. Блинова,

С.І. Бабатіна, Т.М. Дудка, А.М. Одінцова та ін. [Текст]
/ відпов. ред. Блинова О.Є. Херсон : Вид-во ФОП
Вишемирський В. С., 2018. 428 с.

4. Чубчик К. Д. Психологічні особливості становлення самооцінки в юнацькому віці. *Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації* : зб. наук. пр. студ.-членів проблемних груп Ін-ту соціології, психології та соціальних комунікацій / гол. ред. В. Б. Євтух. Київ, 2018. Вип. 7. С. 178.
5. Шилин Д. С. Психологічні особливості самооцінки в юнацькому віці. *Інсайт : психологічні виміри суспільства* : матер. міжнар. конф. / редкол. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон, 2019. Вип. 1(16). С. 302-304.

УДК 159.9.07 + 159.922.7

Софія Берзка

кандидат психол. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
Вікторія Лічман
директорка ЗДО №55 «Лелека» м. Слов'янська

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА У КРИЗОВИХ УМОВАХ ВІЙНИ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, які переживають додаткові стресові чинники в умовах війни. Порушення звичного середовища, вимушене переміщення, зміна соціальних контактів та підвищена тривожність дорослих суттєво впливають на емоційний стан і поведінкові реакції дітей з РАС. У цих умовах потреба у якісному психологічному супроводі значно зростає, адже діти цієї категорії мають обмежені можливості саморегуляції та адаптації до непередбачуваних подій. Сучасні підходи до підтримки дітей з РАС часто не враховують специфіку воєнного контексту, що потребує оновлення методичних орієнтирів та алгоритмів допомоги. Тому вивчення ефективних стратегій психологічного супроводу дітей з РАС у кризових умовах війни є важливим як для наукової спільноти, так і для практичних психологів та педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій. Ступінь дослідженості

проблеми психологічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра достатньо представлений у працях українських та зарубіжних дослідників. Вагомий внесок у вивчення аутизму й організації допомоги дітям з РАС зробили українські науковці К. Островська, Т. Скрипник і В. Тарасун, які представили ґрунтовні теоретичні положення та практичні підходи. Зарубіжні автори, зокрема С. Розенблат та С. Шніцер-Мейрович зі співавторами, висвітлили особливості функціонування дітей з аутизмом та їхніх сімей у воєнних умовах, що доповнює сучасні уявлення про вплив стресових чинників на їхній стан. Хоча існує значна кількість напрацювань, питання психологічної підтримки дітей з РАС у контексті війни досі потребує більшої систематизації. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на уточнення ефективних моделей супроводу в умовах тривалих кризових ситуацій.

Метою статті є обґрунтування ефективних підходів до психологічного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах війни з урахуванням їхніх емоційних, поведінкових та соціальних потреб.

Виклад основного матеріалу. Проблематика психологічного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) у кризових умовах війни стала особливо актуальною в останні роки, що підтверджується зростанням кількості наукових публікацій у вітчизняному та

зарубіжному науковому просторі. Автори підкреслюють, що діти з РАС характеризуються високою вразливістю до змін середовища, сенсорних перевантажень та непередбачуваних подій, що робить їх особливо чутливими до умов війни. Саме тому питання забезпечення належної психологічної підтримки таких дітей розглядається у низці монографій і сучасних статей, присвячених аутизму, кризовим станам та поведінковим особливостям дошкільників [1-5]. Дослідники зазначають, що під час війни діти з аутизмом часто мають загострення тривожних реакцій, порушення комунікації, проблеми з адаптацією та зниження рівня саморегуляції.

У працях К. Островської наголошується на важливості комплексного психолого-педагогічного підходу до підтримки дітей з аутизмом, який повинен включати стабілізацію емоційного стану, сенсорну безпеку та підтримку комунікативних навичок [1]. Авторка підкреслює, що стабільність оточення є ключовим чинником для збереження психічної рівноваги дитини. У контексті війни ця вимога ускладнюється, адже постійні зміни, евакуації, гучні звуки та невизначеність впливають на поведінку дошкільників з РАС. К. Островська деталізує, що підтримка має включати чіткі рутинні дії, доступні візуальні схеми, можливість сенсорного «укриття» та адаптацію інструкцій до рівня сприймання дитини. Такий підхід забезпечує зниження

інтенсивності стресових реакцій і формує базу для безпечної взаємодії між дитиною та дорослими.

Монографія Т. Скрипник акцентує увагу на феноменології аутизму та особливостях емоційного реагування дітей з РАС, підкреслюючи їхню труднощі у вираженні внутрішніх станів і потреб [2]. Авторка наголошує, що під час кризових ситуацій ці складнощі стають більш вираженими, оскільки дитина не може адекватно повідомляти про дискомфорт чи страх. Т.Скрипник підкреслює важливість використання структурованих стимулів, мінімізації хаосу та передбачуваності взаємодій. У період війни такі рекомендації потребують адаптації, але їхня сутність залишається незмінною: дитині потрібні чіткі межі, стабільні дорослі та зрозумілі алгоритми поведінки. У науковій традиції Т. Скрипник доводить, що стабільність є основою подальших корекційних і терапевтичних втручань.

Значний внесок у вивчення аутизму зробила В. Тарасун, яка у підручнику висвітлює ключові стратегії підтримки та педагогічного супроводу дітей з РАС [3]. Вона зазначає, що ефективна допомога ґрунтується на тісній взаємодії між педагогами, психологами та батьками. У контексті війни це набуває особливого значення, оскільки родини часто опиняються у стресі та потребують додаткового консультування. В. Тарасун підкреслює, що сучасні підходи мають зберігати акцент на індивідуалізації, оскільки діти з РАС демонструють різні типи

реагування на зовнішні подразники. Таким чином, адаптовані програми супроводу повинні враховувати як когнітивні, так і поведінкові особливості дошкільників у кризових умовах.

Сучасні зарубіжні дослідження фокусуються на впливі війни та кризових подій на стан дітей з аутизмом і їхніх сімей. У статті С. Розенблат та співавторів подано попередні результати про функціонування дітей з РАС у період воєнних загроз, у яких підкреслено значне підвищення рівня стресу батьків та збільшення поведінкових труднощів у дітей [4]. Автори відзначають, що діти з РАС часто мають порушення сну, різкі зміни настрою та посилення сенсорних реакцій під час війни. Це потребує впровадження стабілізаційних технік, спеціальних освітніх рішень та психологічного супроводу родин. У статті також наводяться дані про те, що підтримка сім'ї є невід'ємною частиною успішної роботи з дитиною, адже психологічний стан батьків має прямий зв'язок з емоційним станом дошкільника.

Дослідження С. Шніцер-Мейрович та співавторів поглиблює уявлення про зв'язок між поведінковими проявами дітей з РАС і стресом батьків у воєнний час [5]. Автори стверджують, що інтенсивність поведінкових проблем у дітей зростає пропорційно до рівня тривоги дорослих, які зазнають війни. Це підтверджує необхідність комплексного підходу до супроводу, у якому психологічна підтримка батьків є такою ж важливою, як і робота з дитиною. У дослідженні підкреслюється,

що навіть незначні зміни в поведінці дорослого можуть суттєво впливати на емоційний стан дитини. Таким чином, супровід має охоплювати не лише індивідуальні особливості дошкільника, але й динаміку сімейної взаємодії у кризових умовах.

Відтак, дослідники відзначають, що діти з РАС потребують особливих підходів до стабілізації емоційного стану в умовах війни. Основними напрямками супроводу визначають забезпечення передбачуваності, чіткого алгоритму дій, сенсорної безпеки та використання наочних інструментів комунікації [1-5]. Психологи наголошують, що ефективність підтримки значною мірою залежить від можливості створення стабільного мікросередовища, яке мінімізує зовнішні стресори. Важливим є й те, що корекційні програми мають бути гнучкими, щоб адаптуватися до швидких змін, характерних для воєнного контексту. Дослідники підкреслюють, що підхід, орієнтований на індивідуальні потреби дитини, є ключем до подолання стресових реакцій і стабілізації поведінки.

У статтях зарубіжних авторів також наголошується на важливості мультидисциплінарного підходу. Психологи, педагоги, нейропсихологи та сімейні консультанти повинні співпрацювати для забезпечення комплексної підтримки дітей з РАС. У контексті війни така співпраця стає критично важливою, оскільки дитина може одночасно зіткнутися з поведінковими труднощами, страхами, регресивними формами поведінки та

сенсорними розладами. Міжнародні дослідження доводять, що чим ширша міждисциплінарна взаємодія, тим вищою є ефективність стабілізаційних заходів [4-5]. Успішний супровід включає використання структурованих методик, візуальної підтримки, альтернативної комунікації та роботи з батьками.

Отже, аналіз літератури дозволяє стверджувати, що психологічний супровід дошкільників з РАС у кризових умовах війни вимагає поглибленого підходу, який спирається на стабілізаційні методики та системну підтримку родини. Вітчизняні й міжнародні науковці одностайно підкреслюють важливість передбачуваності, структури, сенсорної безпеки й адаптованої комунікації як ключових умов ефективної допомоги. Незважаючи на наявність значного обсягу досліджень, питання адаптації існуючих методик до реалій війни залишається відкритим і потребує подальшого наукового осмислення. Урахування цих аспектів дозволить удосконалити алгоритми супроводу та забезпечити більш якісну психологічну підтримку дітей з РАС у період глибокої соціальної нестабільності.

Психологічний супровід дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах війни потребує комплексного, чутливого й науково обґрунтованого підходу, оскільки ця категорія дітей є особливо вразливою до стресових та непередбачуваних впливів. Війна порушує базові відчуття стабільності, безпеки та передбачуваності, що є критично

важливими для дітей з РАС. Різкі зміни середовища, евакуація, розрив звичних рутин і сенсорні подразники здатні суттєво посилювати тривожність і провокувати поведінкові кризи. Тому ефективний супровід має бути спрямований насамперед на стабілізацію емоційного стану, створення структурованого простору та формування безпечних моделей взаємодії. Для дітей дошкільного віку, особливо з РАС, стабільність середовища є основою їхньої адаптивності та можливості засвоювати новий досвід.

Одним із ключових напрямів супроводу є забезпечення емоційної стабілізації, що передбачає чіткі, прості, повторювані дії, які допомагають дитині прогнозувати події. Ефективним є використання візуальних підказок, розкладів і піктограм, які дають дитині відчуття контролю над ситуацією. Застосування тілесно-орієнтованих технік, дихальних вправ і сенсорної регуляції допомагає знижувати рівень психофізіологічного напруження. Дітям з РАС важко словесно описувати свої стани, тому невербальні методи емоційної підтримки є надзвичайно цінними. Робота з емоційними картками, м'якими предметами та ритмічними вправами полегшує процес саморегуляції навіть у стресових умовах.

Поведенкова підтримка є ще одним ключовим аспектом супроводу, оскільки діти з РАС часто реагують на стрес поведінковими вибухами, регресом або самоусуненням.

Використання позитивної поведінкової підтримки допомагає мінімізувати небажані реакції, формуючи більш адаптивні способи взаємодії. Психологи повинні застосовувати короткі, чіткі інструкції, забезпечувати передбачуваність переходів та уникати сенсорного перевантаження. У кризових умовах важливо стежити за «тригерами», що провокують проблемну поведінку, та адаптувати середовище таким чином, щоб зменшувати їхній вплив. Підготовка альтернативних сценаріїв поведінки та їх тренування у безпечних умовах підвищують здатність дитини діяти впевненіше у складних ситуаціях.

Соціальні потреби дітей з РАС у період війни також зазнають значних змін, адже вони можуть втратити звичне коло спілкування, доступ до терапевтів і регулярних занять. Тому важливо організовувати можливості для контрольованої соціальної взаємодії, яка не перевантажує дитину, але підтримує її соціальну компетентність. Це можуть бути короткі структуровані ігри з іншими дітьми, зустрічі у малих групах або дистанційні форми комунікації. У супроводі важливо забезпечувати «соціальні підказки», навчати дитину реагувати на прості соціальні сигнали та взаємодіяти з дорослими без перевантаження. Формування безпечного соціального простору сприяє зниженню ізоляції та підтримує емоційну стабільність.

Важливе місце у супроводі займає робота з батьками, адже саме їхній емоційний стан визначає загальний клімат взаємодії з

дитиною. У період війни батьки зазнають високого рівня стресу, що може передаватися дитині й посилювати її труднощі. Психолог має навчати батьків технік саморегуляції, методів сенсорної підтримки та прийомів зниження тривожності. Консультування родини допомагає зменшити напругу в сімейній системі та створює передумови для узгоджених дій дорослих. Батькам рекомендовано дотримуватися послідовності, використовувати прості інструкції та підтримувати рутинні елементи навіть під час переміщень.

Висновки. Таким чином, ефективний психологічний супровід дітей дошкільного віку з РАС в умовах війни ґрунтується на принципах стабільності, передбачуваності та сенсорної безпеки. Поєднання емоційної, поведінкової та соціальної підтримки забезпечує зменшення стресових проявів і підвищує адаптаційний потенціал дитини. Комплексний підхід, який враховує індивідуальні особливості дошкільника та потреби сім'ї, дозволяє зберігати функціонування дитини на оптимальному рівні навіть у надзвичайно складних умовах. Саме такі підходи становлять основу науково обґрунтованого супроводу у період воєнної нестабільності.

Література

1. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія.

- Львів : Навальківська М. Л. : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. 519 с.
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія; Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України. Київ : Фенікс, 2010. 368 с.
 3. Тарасун В. В. Аутологія: теорія і практика : підручник. Київ : Вадекс, 2018. 590 с.
 4. Rozenblat, S. et al. (2024). Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. Stress & Health. URL: <https://doi.org/10.1002/smi.3442>
 5. Shnitzer-Meirovich, S. et al. (2024). The associations between child behavioral problems and parental risk during wartime: Evidence from families of children with ASD. Frontiers in Psychology. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439384>

УДК 159.942:316.624

Софія Березка

*канд. псих. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Дар'я Марченко

*здобувачка першого бакалаврського рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія», ОП «Практична психологія»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

СУТНІСТЬ ТА ЕТАПИ ПРОЖИВАННЯ ФЕНОМЕНУ

ГОРЯ І ВТРАТИ

Постановка проблеми. Феномен горя є одним із базових і універсальних переживань людини, що виникає у відповідь на втрату значущого об'єкта – чи то близька людина, життєво важлива цінність, соціальний статус, здоров'я чи то сенс життя. Незважаючи на значний обсяг досліджень у галузі психології горя (роботи Е. Кюблер-Росс, Дж. В. Вордена, К. Паркса, М. Боуена та ін), до цього часу не існує єдиної загальноприйнятої концепції, в якій послідовно і цілісно розкривалися б природа, структура і функції цього феномену.

Проблема полягає в багатовимірності та міждисциплінарному характері горя: воно включає емоційний, когнітивний, поведінковий, і соціальний компоненти. Така багатошаровість ускладнює створення універсальної моделі переживання втрати. Окрім цього, сучасні соціокультурні трансформації – зміна ритуалів прощання, зниження ролі колективної підтримки, віртуалізація людських зв'язків – впливають на форми і динаміку горювання, що потребує

переосмислення класичних моделей стадій горя та його відповідності актуальним реаліям (війна, пандемії, ізоляція та ін.).

Таким чином, актуалізуються ключові наукові питання: що є суттю феномену горя як психічного процесу? Наскільки універсальні стадії переживання втрати, чи вони варіюються залежно від індивідуальних та культурних факторів? Яка адаптивна та трансформаційна роль горя у процесі інтеграції досвіду втрати у структуру особистості та життєвий наратив людини?

Ця стаття спрямована на те, щоб проаналізувати сутність та внутрішню структуру горя, систематизувати основні підходи до його стадійності, а також розглянути сучасні уявлення про переживання втрати у контексті особистісного зростання та екзистенційних змін.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен горя та втрати як психологічну проблему у своїх роботах вивчають Е. Кюблер-Росс, Дж. В. Ворден, К. Паркс, М. Боуен, З. Фрейд. Періодизацію та етапи горювання в своїх працях розкривають Е. Кюблер-Росс, Дж. Боулбі, Дж. Бонанно, Р. Д. Кенігсберг, В. Волкан, Е. Зінтл.

Мета статті полягає у вивченні понять горя і втрати в психологічній науці та виявленні етапів їх проживання.

Виклад основного матеріалу. Наталія Шилова, практикуючий психолог, що спеціалізується на темі втрати та горя, а також член НПА, Асоціації EMDR в Україні та

Міжнародної асоціації психологів і психотерапевтів, зазначає, що горе – це природна й спонтанна реакція на втрату [1]. Воно визначається як комплекс емоцій і станів, які людина переживає після втрати.

Горе – це неминучий наслідок втрати: чи то смерть близької людини, тварини, втрата роботи, дому чи звичного способу життя. Цей процес охоплює всі рівні психіки: емоційний, когнітивний, поведінковий, тілесний та соціальний.

Втрата руйнує основу ідентичності людини та її базові переконання про себе, світ і навколишніх: уявлення на кшталт «Це назавжди», «Він завжди буде поруч» або «Я контролюю своє життя» виявляються похитнутими. Така когнітивна криза викликає гостру дезорієнтацію, що є суттю горя, а також підсилює екзистенційну тривогу. Людина усвідомлює власну смертність, вразливість і необхідність адаптуватися до втрат і змін у соціальних ролях. Особливо болісно переживається втрата близької людини, яка може супроводжуватись втратою соціальної ідентичності, наприклад: «Я більше не дружина», «Я більше не син». Цей процес вимагає тривалого періоду адаптації.

Міністерство у справах ветеранів України виділяє ключові симптоми горя [5]:

1. емоційні (смуток, сльозливість, страх, недовіра, відчай, гнів, почуття провини, жаль, розгубленість);

2. фізичні (головний біль, оніміння, м'язова напруга, безсоння, втрата апетиту, збудження).

Кожна людина переживає горе по-своєму. Ба більше – реакція на одну й ту саму втрату може суттєво змінюватись у різні періоди часу. Для структурування досвіду горя Елізабет Кюблер-Росс розробила модель п'яти стадій переживання втрати [3].

Модель Елізабет Кюблер-Росс відображає індивідуальність процесу горювання. Він може бути нелінійним і включати наступні стадії (можливі їх повторення або відсутність):

1. заперечення;
2. гнів;
3. торг;
4. депресія;
5. прийняття.

На етапі заперечення людина захищається від реальності втрати через тимчасове неприйняття факту події. Емоційне відсторонення, дисоціація або шок є звичними проявами цієї стадії. Вона допомагає психіці поступово адаптуватися до нових знань.

Згодом усвідомлення втрати викликає сильні емоційні переживання, зокрема гнів, який виникає як спроба відновити втрачений контроль. Гнів може спрямовуватися на зовнішні

об'єкти – людей або обставини – або на абстрактні категорії на кшталт долі чи Бога.

На стадії торгу людина шукає способи змінити те, що сталося, через внутрішні діалоги, обіцянки або роздуми («Якби я...»). Це бажання знайти сенс втрати або ілюзорно її відвернути.

Усвідомлення незворотності веде до апатії та пустоти – стадії депресії. Це час глибокого внутрішнього конфлікту й пошуку нових сенсів.

Прийняття настає з емоційною адаптацією та когнітивною перебудовою сприйняття втрати. Йому притаманне зниження емоційної напруги, формування нових цілей і відновлення здатності до повноцінного життя. Однак біль може залишатися частиною особистого досвіду.

Сьогодні модель Кюблер-Росс розглядається як гнучка структура – стадії можуть не йти в чіткій послідовності або взагалі бути відсутніми залежно від особливостей особистості, культурних відмінностей і конкретного контексту. Попри популярність цієї моделі в культурі й літературі, вона піддається критиці за універсалізацію досвіду горя та недостатню емпіричну обґрунтованість.

Альтернативний підхід запропонували Джон Боулбі та Колін Мюррей-Паркс. Вони підкреслювали, що далеко не всі люди проходять гострі стадії втрати, а саме горе може не мати деструктивного впливу на психоемоційний стан.

У книзі «Правда про скорботу» журналістка та дослідниця Рут Девід Кенігсберг зазначає, що модель стадій горя, запропонована Кюблер-Росс, замість підтримки може стати джерелом психологічного тиску [2]. Вона створює рамки «правильного» переживання втрати, що часто викликає у людей вторинну тривожність і почуття провини за невідповідність цим стадіям.

Більш детально етапи проживання горя описані американським психоаналітиком Ваміком Волканом і журналісткою Елізабет Зінтл у їхній роботі «Життя після втрати. Психологія горювання» [4]. Автори виділяють два типи горя: нормальне (неускладнене) і патологічне, а також докладно описують основні етапи, через які проходить більшість людей.

На першому етапі, протягом перших 48 годин, виникає гостра стадія шоку. Люди стикаються з психологічним шоком, порушенням сприйняття й іноді з відмовою визнати факт втрати. Часто спостерігаються ступор, емоційне заціпеніння, дереалізація та страх перед майбутніми втратами. У цей період можливі елементи дисоціації та тимчасова втрата критичного мислення.

Протягом першого тижня розвивається стадія гострої мобілізації. Незважаючи на зовнішню зайнятість організаційними справами, емоції пригнічуються та «заморожуються». Втрата усвідомлюється радше формально, але її глибоке прийняття ще не

настає. У цей період характерні виснаження та пригнічення почуттів.

На 2–5 тижнях настає період соціальної ізоляції. Після ритуалів прощання людина залишається без звичної підтримки, що посилює відчуття самотності, покинутості та образи. Порушується звичний ритм життя та структура взаємодії з оточенням.

З 6 по 12 тиждень спостерігається етап усвідомлення втрати. Факт смерті починає інтегруватися у свідомість, супроводжуючись емоційною нестабільністю, тривожністю та зниженням здатності до саморегуляції. Часто проявляються сплески емоцій і відчуття розгубленості.

На 3–4 місяці починається фрустраційна стадія. Тут емоції коливаються між позитивними й негативними, оскільки людина намагається адаптуватися до нової реальності. Нерідко виникають дратівливість, відчай, гнів, а також психосоматичні симптоми.

Через пів року зростає імовірність виникнення реактивної депресії. Втрата мотивації й апатія можуть супроводжуватися думками про безглуздість життя. Свята та пам'ятні дати стають особливо болісними й вимагають емоційної підтримки від оточення.

Через рік дата річниці втрати може сприйматися як символічна межа. Для одних це – повторна емоційна травма, для

інших – крок до процесу адаптації. У цей момент усвідомлення незворотності втрати досягає піку.

Період відновлення зазвичай триває від 12 до 24 місяців. Поступово формується нова ідентичність, яка включає втрату до загального життєвого досвіду. Емоційна рівновага відновлюється, соціальна активність повертається, а спогади про втрату стають менш болісними.

Висновки. Сучасна психологія акцентує увагу на багатовимірності й індивідуальності процесів переживання горя. Втрата зачіпає найрізноманітніші аспекти психічної організації – від фізичного до соціального рівнів. Попри популярність моделі Кюблер-Росс, її критикують за універсалізм і лінійний підхід. Нині психологи дедалі частіше відходять від фіксованих стадійних схем на користь гнучкіших, емпірично обґрунтованих моделей, які враховують розмаїття емоцій, тривалість скорботи й особистісні ресурси в подоланні важкого досвіду.

Література

1. Вплив війни на психічне здоров'я молоді: роль резилієнсу та психологічних інтервенцій. *Психосоматична медицина та загальна практика*. URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/532?utm_source

2. П'ять стадій горя – правда чи міф? *BBC NEWS Україна*. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-45354727>
3. Пережити та прийняти... 5 етапів сприйняття неминучого, горя та смерті. *Вікна*. URL: https://vikna.tv/styl-zhyttya/stadiyi-pryinyattya-nemynuchogo-gorya-ta-smerti-5-etapiv/?utm_source=chatgpt.com
4. Періоди процесу горювання (теорія В. Волкана). *Інфо Поділля*. URL: <https://infopodillya.km.ua/tpost/vyjhzenx51-perodi-protse-su-goryuvannya-teorya-v-vol>
5. Що таке емоція горя? *Міністерство у справах ветеранів*. URL: <https://marta.mva.gov.ua/articles/shcho-take-emotsiia-goria>

УДК 159.922.8:159.955

Софія Березка
*кандидат психол. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Альона Світлична
*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ВІКОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальної нестабільності, високої динамічності суспільних змін та зростання психоемоційних навантажень проблема прийняття рішень у дорослому віці набуває особливої значущості. Доросла особистість щоденно стикається з необхідністю ухвалення життєво важливих рішень, що стосуються професійної реалізації, сімейних стосунків, ціннісних орієнтацій, особистісного розвитку та адаптації до нових реалій. Від якості цих рішень залежить рівень психологічного благополуччя, суб'єктивне відчуття успішності й здатність ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем. Попри наявність наукових досліджень, багато аспектів процесу ухвалення рішень у дорослості залишаються недостатньо вивченими, особливо щодо поєднання когнітивних, емоційно-вольових і смислових чинників. Вказане зумовлює потребу подальшого поглибленого аналізу цієї проблематики для удосконалення психологічної підтримки та розвитку

компетентностей дорослої особистості у сфері прийняття рішень.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика прийняття рішень у дорослому віці за останні десятиліття отримала значну увагу в українській та зарубіжній психологічній науці, що підтверджується напрацюваннями у галузі вікової, когнітивної, кризової та практичної психології. У наукових працях М.Й. Варія, В.П. Кутішенка, Т.М. Титаренко, Л.І. Магдисюк, О.В. Вдовіченко та інших дослідників висвітлено як когнітивні, так і емоційно-вольові механізми вибору дорослої особистості. Особливу увагу науковці приділяють впливу життєвого досвіду, кризових станів, ризику, саморегуляції та ціннісних орієнтацій на якість і характер ухвалення рішень у період зрілості. Водночас комплексне вивчення взаємозв'язку індивідуально-психологічних особливостей, вікових змін та соціального контексту прийняття рішень потребує подальшого поглиблення. Отже, незважаючи на наявні дослідження, проблема зберігає актуальність і потребує подальшої наукової систематизації та емпіричного розширення.

Мета статті полягає у всебічному аналізі вікових та індивідуально-психологічних особливостей процесу прийняття рішень у дорослому віці з урахуванням когнітивних, емоційно-вольових та ціннісно-смислових детермінант.

Виклад основного матеріалу. Процес прийняття рішень у дорослому віці є складним психічним утворенням, що поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціально зумовлені компоненти. Доросла особистість ухвалює рішення з урахуванням попереднього досвіду, життєвих ролей, відповідальності, внутрішніх переконань та зовнішніх соціальних очікувань. Саме в період дорослості вибір набуває сталого ціннісного підґрунтя, стаючи механізмом самореалізації й засобом відтворення власної ідентичності. З віком зростає здатність до рефлексії, аналізу наслідків та врахування перспектив розвитку подій. Водночас доросла людина частіше стикається з дилемами морального, професійного, міжособистісного та екзистенційного характеру, що робить процес вибору неоднозначним. Важливу роль відіграє сформована система цінностей, яка впорядковує пріоритети та надає рішенням особистісного сенсу. Ухвалення рішень у цьому віці відображає психологічну зрілість особистості, її автономність та здатність брати відповідальність за наслідки. Дорослий індивід не лише реагує на обставини, а й активно конструює власну життєву траєкторію, використовуючи рішення як інструмент самотворення.

М. Варій розглядає дорослий вік як етап інтеграції життєвого досвіду, накопичених знань і сформованих смислів,

що визначають характер ухвалення рішень. Учений підкреслює, що у зрілому віці рішення ґрунтуються на взаємодії когнітивної оцінки ситуації, усвідомлених мотивів та емоційної регуляції. Він наголошує на ролі самосвідомості як базового механізму, що забезпечує узгодження рішень із внутрішніми переконаннями й моральними принципами. Важливе місце відводиться концепту «Я» як системотворчому чиннику поведінки дорослого індивіда. М. Варій зазначає, що зріла особистість орієнтується на власну життєву логіку, демонструє автономність і здатність до обґрунтованого вибору навіть у складних обставинах. Рішення відображають цілісність особистості та її прагнення до самореалізації, сприяючи внутрішній гармонії. Учений підкреслює, що психологічно зріла людина ухвалює рішення, спираючись не лише на зовнішні стимули, а на власні цінності й довгострокові життєві орієнтири. Такий підхід формує конструктивні стратегії поведінки та забезпечує стійкість до життєвих викликів [1].

О. Вдовіченко акцентує увагу на феномені ризику як одному з визначальних чинників процесу прийняття рішень у дорослому віці. Дослідниця підкреслює, що дорослий індивід схильний до зваженого й контрольованого ризику, оскільки відчуває відповідальність за наслідки власного вибору. На схильність до ризику впливають індивідуально-психологічні

якості, рівень саморегуляції, емоційна стійкість та попередній досвід подолання труднощів. О. Вдовіченко зазначає, що дорослі люди обирають стратегії, які не суперечать їхнім цінностям і моральним принципам, навіть якщо вони містять елемент невизначеності. Оптимальний рівень ризику сприяє особистісному зростанню, розширює життєвий досвід і дає можливість для розвитку нових життєвих стратегій. Дослідниця підкреслює необхідність балансу між обережністю та сміливістю, що забезпечує ефективність рішень. Саме емоційна стабільність допомагає уникати імпульсивних дій і зберігати внутрішню рівновагу під час вибору. Такий підхід сприяє формуванню адаптивних моделей поведінки в умовах невизначеності [2].

Л.Карамушка у співавторстві з О. Креденцер і К. Терещенко розглядає процес ухвалення рішень дорослими людьми в умовах стресу та підвищеної соціальної напруги, зокрема у контексті воєнних реалій. Дослідники підкреслюють, що в кризових обставинах рішення набувають характеру адаптивної реакції, спрямованої на збереження психічної рівноваги та життєстійкості. Вони наголошують, що високий рівень тривожності та емоційного напруження знижує когнітивні ресурси, обмежуючи здатність до раціонального аналізу. Однак у таких умовах активізуються інтуїтивні стратегії мислення, що дозволяють швидко реагувати на

загрози. Л.Карамушка і колеги виділяють важливу роль соціальної підтримки, колективної взаємодії й емоційної компетентності у підвищенні ефективності рішень у стресогенних ситуаціях. Вони доводять, що дорослі особистості демонструють гнучкість, здатність змінювати поведінкові стратегії і адаптуватися до нових умов. Ефективне ухвалення рішень у кризі є показником професійної зрілості й психологічної стійкості особистості [3].

А. Катренко разом із В. Пасічником аналізують процес прийняття рішень як когнітивно-поведінкову систему, що має певні етапи та механізми реалізації. Дослідники визначають такі етапи: усвідомлення проблеми, формування цілей, пошук інформації, аналіз альтернатив, вибір рішення та його реалізація. Вони наголошують на важливості критичного мислення, уміння відокремлювати факти від суб'єктивних суджень і оцінювати наслідки рішень. Автори підкреслюють значення емоційного інтелекту як чинника, що регулює емоційний фон вибору і запобігає імпульсивним рішенням. Важливим аспектом процесу є постаналіз, що дає змогу особистості коригувати майбутні стратегії та вдосконалювати навички вирішення проблем. Розвинена здатність до раціонального аналізу формує основу зрілої поведінки дорослої людини. Ухвалення рішень розглядається як навичка, що розвивається упродовж життя, і залежить від досвіду,

освіти та рівня саморефлексії. Такий підхід забезпечує ефективність діяльності в особистісній, професійній та соціальній сферах [4].

В.Кутішенко у співавторстві з С. Ставицькою розглядає дорослий вік як період оптимального функціонування психіки, коли когнітивні процеси досягають стабільності, а рішення стають більш раціональними та прогнозованими. Дослідники підкреслюють, що у дорослості провідним чинником мислення стає життєвий досвід, який забезпечує швидке розпізнавання типових ситуацій і полегшує ухвалення рішень. Вони наголошують на ролі моральної свідомості, яка впливає на вибір поведінкових стратегій і надає рішенням етичного забарвлення. Важливим є факт, що дорослі особистості враховують не лише власні інтереси, а й соціальні наслідки свого вибору. Автори зазначають, що вікові кризи спонукають до переоцінки життєвих орієнтацій і пошуку нових смислів, що змінює стратегії ухвалення рішень. Вони підкреслюють, що здатність до рефлексії є маркером психологічної зрілості й сприяє конструктивному розв'язанню життєвих проблем. Такий підхід формує внутрішню цілісність і підтримує гармонійний розвиток особистості [5].

Л. Магдисюк у співавторстві з Р. Федоренком розглядає кризові стани дорослої особистості як чинники, що безпосередньо впливають на ухвалення рішень. Дослідники

підкреслюють, що у період життєвих трансформацій рішення стають засобом подолання внутрішніх суперечностей і знаходження нового життєвого балансу. Вони зазначають, що кризи активізують потребу у змінах, стимулюють пошук альтернативних шляхів та внутрішніх ресурсів. Л. Магдисюк і Р. Федоренко пояснюють, що рішення в цей період часто мають екзистенційний характер, оскільки стосуються смислів життя, самореалізації та особистісної ідентичності. Ефективність рішень залежить від здатності людини приймати невизначеність, зберігати психологічну гнучкість та довіру до власних можливостей. Дослідники наголошують, що внутрішня сила особистості, підтримка близьких і позитивне мислення допомагають долати кризові стани. Рішення стають каталізатором особистісного оновлення та сприяють духовному зростанню. Такий підхід дозволяє дорослій людині подолати складні життєві перехрестя та знайти новий смисл буття [6].

Т. Титаренко розглядає прийняття рішень у дорослому віці через призму подолання життєвих криз та формування психологічної стійкості особистості. Дослідниця підкреслює, що кожна криза ставить людину перед вибором, який може стати точкою розвитку або занепаду. Вона трактує процес ухвалення рішень як механізм смислотворення, що допомагає людині зберігати внутрішню суб'єктність у складних умовах.

Т. Титаренко наголошує, що ключовими чинниками ефективного вибору є саморефлексія, емоційна регуляція, підтримка соціального оточення та здатність бачити перспективу. Рішення дорослої людини в кризових ситуаціях нерідко пов'язані з переоцінкою цінностей і життєвих орієнтирів, що змінює подальший життєвий шлях. Дослідниця зазначає, що прийняття рішень є не лише раціональним актом, а й глибоко емоційним і духовним процесом. Саме завдяки рішення доросла людина здатна вийти за межі руйнівних переживань і відновити внутрішню рівновагу. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку особистості та підвищує її психологічне благополуччя [7].

Висновки. Аналіз поглядів згаданих дослідників засвідчує, що процес ухвалення рішень у дорослому віці є багатовимірним і залежить від поєднання когнітивних, емоційних, особистісних і соціальних чинників. У працях М. Варія акцент робиться на внутрішній цілісності особистості та її орієнтації на власні цінності, тоді як О. Вдовіченко підкреслює роль ризику та емоційної стабільності. Дослідження Л. Карамушки та колег демонструють специфіку рішень у стресових умовах, а А. Катренко і В.Пасічник структурують процес прийняття рішень як етапний. Погляди В.Кутішенка і С.Ставицької розкривають раціональний та моральний вимір вибору, тоді як Л. Магдисюк і Р. Федоренко

висвітлюють кризові аспекти прийняття рішень, а Т.Титаренко надає екзистенційний смисл цьому процесові. Усі підходи узгоджуються в тому, що доросла особистість приймає рішення з урахуванням відповідальності, сформованої ідентичності та внутрішніх смислів. Таким чином, рішення виступає механізмом саморозвитку, адаптації та забезпечення психологічної стійкості в дорослому житті.

Висновки. Отже, прийняття рішень у дорослому віці є інтегративним процесом, що поєднує раціональний аналіз, емоційну зрілість, саморефлексію та моральну свідомість. Рішення дорослої людини не лише визначають її поведінку, а й формують життєву стратегію, впливаючи на подальший особистісний розвиток. Дослідження провідних українських авторів засвідчують, що доросла особистість здатна до конструктивного вибору, який базується на життєвому досвіді, ціннісних орієнтирах і відповідальності перед собою та іншими. У кризових ситуаціях рішення стають інструментом відновлення внутрішньої рівноваги та переосмислення життєвих смислів. Таким чином, процес ухвалення рішень є показником психологічної зрілості та забезпечує гармонійний розвиток особистості в умовах сучасних життєвих викликів.

Література

1. Варій М. Й. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
2. Вдовіченко О. В. Психологія ризику : підручник. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. 216 с.
3. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни : навч.-метод. посіб. Київ : ІСПП НАПН України, 2023. 124 с.
4. Катренко А. В., Пасічник В. В. Прийняття рішень: теорія та практика : підручник. Львів : Новий Світ. 2000, 2020. 447 с.
5. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія : практикум : навч. посіб. Київ : Каравела, 2009. 448 с.
6. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П. Психологія життєвих криз : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 292 с.
7. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи : монографія. Київ : ІСДО, 1998. 348 с

УДК 37.015.3:159.942-053.4:7

Софія Березка
*кандидат психол. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*
Катерина Співак

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ- ТЕРАПІЇ

Постановка проблеми. Емоційна сфера є одним із найважливіших аспектів різнобічного гармонійного розвитку дитини. Емоційна сфера дитини розглядається як одна з базових передумов загального психічного розвитку, як ядро становлення дитини, її поведінки, як основа формування вищих психічних функцій, як один із фундаментальних внутрішніх факторів, що визначає психічне здоров'я дитини та становлення її психіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Розглядаючи проблему розвитку емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку в науковій літературі можна констатувати, що цільовими орієнтирами сучасних досліджень є розвиток соціального та емоційного інтелекту, емоційної чуйності, співпереживання. Важливість розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку зазначено в працях сучасних дослідників (Н. Компанець [1, 2], О. Олійник [3], А. Ревть [4], Н. Трофаїла [5] та ін.), де пріоритетним напрямом визначено

створення умов для емоційного розвитку дітей.

Мета статті – схарактеризувати процес розвитку емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу сучасних досліджень (Н. Компанець [1, 2], О. Олійник [3], А. Рєвть [4], Н. Трофаїла [5]) було розкрито поняття «емоційна сфера», як систему психічних процесів безпосереднього суб'єктивного переживання життєвої значущості предметів, явищ чи подій. Емоційна сфера є складною системою взаємодіючих і взаємозумовлюючих афектів, настроїв, станів і почуттів. Вона розвивається упродовж усього дошкільного дитинства, ускладнюючись та розширюючись із кожним роком, у міру дорослішання дитини та виникнення новоутворень у сфері соціальної взаємодії.

Особливості розвитку емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку полягають у підвищенні рівня розуміння дітьми емоційного стану; відмінності розуміння різних емоцій у старших дошкільників стають менш значущими; сприйняття експресії стає більш диференційованим, що позначається на точності оцінки емоційного стану людини; збільшенні активного, а також пасивного, словника визначень емоційного стану. Основними взаємопов'язаними напрямками (лініями) розвитку емоційної сфери у дошкільному віці можна назвати

емоційно-експресивний напрям, емоційне регулювання поведінки та спілкування, розвиток соціальних емоцій.

Одним із дієвих засобів розвитку емоційної сфери дошкільників є арт-терапія. Можливості арт-терапії у розвитку емоційної сфери дитини полягають в тому, що дитина отримує можливість сприймати різноманітність емоцій та втілювати свої емоційні переживання у творчості. Так, у малюнку дитина відображає своє ставлення до дійсності; при цьому знімається емоційний блок, який гальмує розвиток; дитина використовує творчу діяльність як спосіб осмислення дійсності та своїх взаємин із нею.

Для розвитку дитині важливі різноманітні види творчої діяльності: малювання, нетрадиційне малювання, ліплення, вирізування з серветок фігурок і наклеювання їх та ін. Завдання психолога полягають у створенні необхідних умов для емоційного, образного сприйняття дійсності, формуванні естетичних почуттів та уявлень, розвитку образного мислення та уяви, формуванні навичок та умінь, способів створення зображень. Процес має бути спрямований на розвиток дитячої творчості, творче відображення вражень від навколишнього світу, творів літератури та мистецтва.

У процесі експериментального вивчення проблеми розвитку емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії з метою визначення рівня розвитку

емоційної сфери у дітей 5-6 років були виділені критерії та показники (когнітивний критерій: знання дітей про емоції, способи їх вираження і розуміння емоцій іншої людини; емоційний критерій: емоційний стан дитини, наявність і глибина соціальних емоцій; діяльнісний критерій: вміння виражати емоції, вміння взаємодіяти з іншою людиною з урахуванням її емоційного стану) та підібрані методики (мімічний тест (К. Ізард), методика «Вивчення емоційного стану дітей» (М. Люшер), методика «Мій настрій», діагностика розвитку емоційної сфери дошкільника (діагностичний пакет Т. Піроженко), методика «Сюжетні картинки»).

Результати діагностики на констатувальному етапі дослідження показали переважання середнього рівня розвитку емоційної сфери у старших дошкільників, що дозволило зробити висновок про необхідність проведення роботи, спрямованої на розвиток емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку. З цією метою здійснювалося проектування роботи з розвитку емоційної сфери у дітей 5-6 років, що передбачало розробку та апробування комплексу занять на основі арт-терапевтичних засобів та застосування ігрових завдань.

Розроблений комплекс містив 9 занять, спрямованих на розвиток у дітей старшого дошкільного віку емоційної сфери засобами арт-терапії.

Тематика занять:

1. «Радість і журба»
2. «Гнів і злість»
3. «Здивування і страх»
4. «Заздрість і доброзичливість»
5. «Дружба»
6. «Спілкування»
7. «Взаємодія»
8. «Взаємодопомога і співпраця»
9. «Ми – відмінна команда!»

Комплекс занять з розвитку емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії містив знайомство з емоціями радості та смутку, гніву та агресії, здивування та страху, заздрості та доброзичливості. На заняттях діти вчилися контролювати свої емоції, розвивали навички самоконтролю, вчилися керувати своїм емоційним станом, розуміти свої почуття та почуття інших, висловлювати їх за допомогою малювання; вчилися долати негативні емоційні стани, навичкам конструктивної соціальної взаємодії, освоювали поняття дружби та спілкування, взаємодії, співробітництва та взаємодопомоги. Після проведення комплексу занять, спрямованих на розвиток емоційної сфери у дітей 5-6 років, було виявлено позитивну динаміку.

Висновки. Отже, розвиток емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку є важливим завданням сучасної дошкільної освіти, оскільки саме в цьому віці формуються основи емоційної регуляції, емпатії, самосвідомості та соціальних навичок. Арт-терапія як метод психолого-педагогічного впливу є ефективним засобом гармонізації емоційного стану дитини, розвитку її емоційної чутливості, самовираження та здатності до рефлексії.

Використання засобів арт-терапії у роботі з розвитку емоційної сфери старших дошкільників допомагає скоригувати поведінку дітей із недостатньо розвиненою емоційною сферою.

Література

1. Компанець Н. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта, 2023. 120 с.
2. Компанець Н. М. Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку: науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта, 2023. 42 с.
3. Олійник О. Емоційна компетентність: шляхи реалізації якісного розвитку дитини дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2018. Випуск 24 (1–2018). Частина 2. С.

265-270.

4. Ревть А. Особливості емоційної сфери дошкільника.
Acta Paedagogica Volynienses. 2022. № 1 (1). С. 112–117.

5. Трофаїла Н. Д. Психологічні особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 3, No. 5, 2024, pp. 17-25.

УДК 37.015.3:159.928-053.4:7

Софія Березка

кандидат психол. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Дар'я Філіппова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ
АРТ-ТЕРАПІЇ**

Постановка проблеми. Актуальність розвитку творчих здібностей людини сформульована і відображена в цільових орієнтирах процесу освіти, де йдеться, про інтелектуальний, духовно-моральний та творчий розвиток особистості. Одним із напрямів освітньої галузі є розвиток самостійної творчої діяльності дитини (образотворчої, конструктивно-модельної та ін.). Поняття «творчість», як необхідна умова реалізації особистості, визначене в концептуальних документах як базова національна цінність.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку привертає значну увагу науковців, педагогів і психологів, оскільки саме в цей період інтенсивно формуються уява, креативність, елементи абстрактного мислення та здатність до нестандартного вирішення завдань. У сучасних умовах зростає інтерес до використання інноваційних педагогічних підходів, зокрема арт-терапії, як ефективного засобу стимулювання творчого потенціалу дитини.

У вітчизняній та зарубіжній науці накопичено значний теоретичний і практичний досвід щодо застосування арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми.

Розглядаючи проблему розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку можна зазначити, що окремі аспекти цієї проблеми вивчаються у галузі психології творчості (І. Біла [2], О. Туриніна [4] та ін.); питання розвитку

творчих здібностей (О. Гевко [3], Л. Шульга [5] та ін.); арт-терапії як засобу розвитку творчих здібностей (І. Бабій [1] та ін.) тощо.

Мета статті – схарактеризувати процес розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу. Творчі здібності – це результат оволодіння людиною знаннями, вміннями та навичками, необхідними для того чи іншого виду творчості (художнього, музичного, технічного та ін.).

Розвиток творчих здібностей – це процес перетворення знань, умінь і навичок, необхідних для будь-яких видів творчості, у такі здібності:

- виробляти максимально велику кількість ідей у відповідь на задану тему;
- легко та швидко знаходити нові рішення, встановлювати незвичайні асоціативні зв'язки;
- висувати нові ідеї, що відрізняються від знайомих, банальних;
- впроваджувати ідеї на продукти творчості, деталізувати виконаний продукт творчості, наповнювати продукт творчості цікавими подробицями [4].

У старшому дошкільному віці закладаються основи

розвитку творчої діяльності. Розвиток гнучкості творчого мислення в період дошкільного дитинства дозволяє дитині бачити проблему з іншого боку та розробляти новий спосіб виходу із проблемної ситуації. Аналітичні здібності, що розвиваються, дозволяють оцінювати ідеї, які є доцільними чи не доцільними для подальшої їх розробки.

Удосконалення мовленнєвої функції у процесі вербальної взаємодії, здатність до мовленнєвого коментування процесу та результату власної діяльності визначають здатність до проговорення власних ідей для переконання інших у їх цінності. Це, безумовно, сприяє чіткості подання своїх дій, їх послідовності, що характеризує розвиток продуктивності та оригінальності творчих здібностей.

Розвиненість пам'яті та уваги сприяє розширенню досвіду отриманої інформації, і виявляється у нових ідеях, здатності до деталізації у виконанні продуктів творчої діяльності, наповненні продукту творчості цікавими подробицями [2].

Відповідно до критеріїв та показників розвиненості творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку були підібрані та застосовані діагностичні завдання: з метою визначення рівня розвиненості продуктивності творчого мислення – «Фігури», «Чарівні окуляри»; з метою визначення рівня розвиненості гнучкості творчого мислення – «Палац»,

«Незнайко»; з метою визначення рівня розвиненості оригінальності творчого мислення – «Пляма», «Закінчи розповідь»; для визначення здатності до розробки творчих ідей – «Вийшла кішка погуляти», «Зоопарк».

Результати діагностування засвідчили, що 5% дітей мали високий рівень розвитку творчих здібностей, у 15% дітей було виявлено низький рівень розвиненості творчих здібностей, у більшості дітей групи (80%) – середній рівень розвиненості творчих здібностей.

Результати констатувального етапу експерименту підтвердили потребу у розробці комплексу арт-терапевтичних занять із розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Завдання комплексу були сформульовані з урахуванням отриманих результатів діагностики за виділеними критеріями та показниками розвиненості творчих здібностей (продуктивності творчого мислення, оригінальності творчого мислення, гнучкості творчого мислення, розробці ідей): 1) познайомити з різними способами аплікації для збагачення навичок застосування ідей у продукт творчості; 2) розвивати здатність виробляти максимально велику кількість ідей у відповідь на задану тему; 3) розвивати здатність висувати нові ідеї, що відрізняються від знайомих, банальних; 4) формувати

здатність легко і швидко знаходити нові стратегії розв'язання поставлених завдань, встановлювати незвичайні асоціативні зв'язки, переходити у мисленні та поведінці від явищ одного класу до явищ іншого класу далекого за змістом;

5) розвивати здатність застосування ідеї на продукт творчості, деталізувати продукт творчості, наповнювати продукт творчості цікавими подробицями, заглиблюватися у розв'язання проблеми.

Розроблений комплекс арт-терапевтичних занять «Загадковий космос» містив десять взаємозалежних між собою занять. Заняття розробленого комплексу мають інтегрований характер і дозволяють вирішуються кілька завдань розвитку. Тема «Космос» для розвитку творчих здібностей була обрана не випадково, бо безпосередньо у Космосі діти не можуть побувати, а отже – це дозволяє фантазувати без опори на досвід. Тай й сам Космос приваблює своєю загадковістю.

Тематика занять: 1. «Космічний пейзаж», 2. «Людина і Космос», 3. «Ракета», 4. «Зірки», 5. «Планети» та ін.

Інтегрованість різних видів мистецтв у розробленому комплексі арт-терапевтичних занять для старших дошкільників «Загадковий Космос» була реалізована за допомогою включення таких компонентів як: зоровий, літературний, музичний; за допомогою застосування різноманітних методів (словесного – бесіда, читання; наочного – розгляд репродукцій

картин художників; практичного – дидактичні ігри та фізкультхвилинки), різних форм роботи: самостійної роботи (виконання ігрових дидактичних завдань, створення продуктів творчості), колективної роботи (створення виставки продуктів творчості, виконання колективних робіт) та різних видів діяльності для створення творчих образів.

Висновки. Отже розвиток творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку є важливою складовою їхнього особистісного становлення, гармонійного розвитку та готовності до навчання у школі.

Арт-терапія як один із ефективних психолого-педагогічних засобів позитивно впливає на розвиток творчого потенціалу дітей. Її методи дозволяють дітям вільно виражати свої почуття, емоції, ідеї, стимулюють творче мислення та уяву, сприяють зниженню психологічної напруги і створенню умов для самореалізації.

Використання засобів арт-терапії у роботі з розвитку творчих здібностей старших дошкільників допомагає підвищити продуктивність, оригінальність та гнучкість творчого мислення.

Література

1. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань: Алмі, 2014. 75 с.

2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. С. 53–59.

3. Гевко О. Формування творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. *Виховання дітей та молоді: теорія і практика*: збірка наукових праць / за ред. О. Карпенко. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного університету ім. Івана Франка, 2020. С. 38–44.

4. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 160 с.

5. Шульга Л. Упровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. Том 3. 2019. № 23. С. 179-183.

УДК 159.923.2:159.947

Софія Березка

*кандидат психол. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Катерина Чанглі

*здобувачка першого, бакалаврського, рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психологічних механізмів самосприйняття особистості зумовлена зростаючою потребою людини у формуванні цілісного образу

«Я» в умовах швидких соціальних змін та інформаційного перенасичення. У сучасному суспільстві самосприйняття виступає ключовим чинником психічного здоров'я, особистісного розвитку та ефективної соціальної взаємодії. Невідповідність між реальним та ідеальним «Я» дедалі частіше стає джерелом внутрішніх конфліктів, емоційної нестабільності та поведінкових труднощів. Зростає кількість досліджень, що підкреслюють вплив соціальних мереж, медіакультури та порівнянь із «цифровими образами» інших на викривлення самосприйняття, особливо у молоді. Поглиблене вивчення механізмів формування самосприйняття дозволяє своєчасно виявляти ризики розвитку заниженої самооцінки, тривожності та самооточення негативними установками. Важливим є також аналіз внутрішніх психічних процесів, що забезпечують адекватне й гнучке сприйняття себе, адже це створює основу для саморозвитку, стійкості та психологічного благополуччя. Таким чином, дослідження самосприйняття особистості має високу теоретичну та практичну значущість для психологічної науки та сфери психоконсультації.

Аналіз досліджень і публікацій. Ступінь дослідженості феномену самосприйняття є достатньо високою у світовій психологічній науці, що підтверджується широким спектром теоретичних і практичних розвідок. У працях зарубіжних дослідників, зокрема В. Джеймса [3], К. Р. Роджерса [4], А.

Бандури [1], Л. Фестінгера [2] та Г. Теджфела [5], представлено різні теоретичні підходи до аналізу структури, функцій і механізмів формування самосприйняття. Попри ґрунтовні напрацювання, дослідження самосприйняття продовжують розвиватися у напрямі вивчення його динаміки в умовах соціальних змін, цифровізації та трансформації міжособистісних комунікацій. Актуальною залишається потреба в інтеграції когнітивних, емоційних і соціокультурних аспектів самосприйняття з метою формування цілісної моделі цього феномену. Водночас недостатньо вивченими залишаються питання впливу самосприйняття на самопрезентацію в онлайн-середовищі та особливості його корекції в контексті психологічного консультування.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі психологічних механізмів самосприйняття особистості, узагальненні підходів зарубіжних учених до розуміння структури та детермінант цього феномену, а також визначенні його ролі у процесі особистісного розвитку та соціальної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Самосприйняття є фундаментальним психологічним феноменом, що визначає характер ставлення особистості до себе, її поведінку, емоційно-вольову сферу та особливості соціальної взаємодії. Воно охоплює усвідомлення людиною власних фізичних, інтелектуальних,

моральних і соціально значущих якостей, а також інтеграцію цих уявлень у цілісний образ «Я». Самосприйняття не є статичним утворенням, оскільки воно формується впродовж життя під впливом індивідуального досвіду, соціального оточення, умов виховання та культурних норм. Формування самосприйняття є результатом інтеріоризації соціальних оцінок і особистісних переживань, які згодом набувають форми когнітивних схем, визначаючи самооцінку, рівень самоприйняття та ступінь самоповаги. Позитивне самосприйняття сприяє психологічній стійкості, самореалізації та здатності до ефективної регуляції власної поведінки у складних життєвих ситуаціях. Натомість негативне або викривлене самосприйняття призводить до внутрішніх відчуттів меншовартості, емоційної нестійкості, невпевненості в собі та може стати джерелом психоемоційних порушень. Вивчення цього феномену є важливою складовою сучасної психологічної науки, оскільки формує основу для розуміння самооцінки, самоприйняття та механізмів адаптації особистості у соціумі.

Концептуальні засади дослідження самосприйняття були закладені ще у працях класиків психології, серед яких значний внесок зробив В. Джеймс [3]. У праці «The Principles of Psychology» він розробив ідею багаторівневої будови «Я», виокремивши матеріальне, соціальне, духовне та «чисте» Я. На думку В. Джеймса, кожна з цих складових формується під

впливом особистого досвіду, соціальних взаємодій та рефлексії, а сукупність цих уявлень забезпечує цілісність образу особистості [3]. Учений наголошував, що самосприйняття людини залежить від оцінки її успіхів і невдач, які впливають на самооцінку та рівень життєвої задоволеності. Концепція В. Джеймса стала ключовою для подальшого розвитку ідей про структуру «Я», заклавши підґрунтя для формування напрямів гуманістичної та когнітивної психології.

Значущим внеском у розвиток теорії самосприйняття є гуманістичний підхід, розроблений К. Р. Роджерсом [4], який розглядав цей феномен як центральний компонент особистісного розвитку. Учений наголошував, що структура самосприйняття включає реальне «Я» (образ того, ким особистість є) та ідеальне «Я» (образ того, ким вона прагне бути). Відповідність або невідповідність між цими двома компонентами визначає ступінь особистісної гармонії та психологічного благополуччя [4]. К. Р. Роджерс стверджував, що узгодженість цих компонентів забезпечується через досвід безумовного прийняття, підтримку та емпатійне ставлення з боку значущих інших. Натомість розрив між реальним і ідеальним «Я» призводить до внутрішнього конфлікту, емоційної напруги та дисфункціональної поведінки. Ідеї К. Р. Роджерса стали основою гуманістичної терапії і сучасних психокорекційних підходів, спрямованих на формування адекватного самосприйняття та самоприйняття.

У соціально-психологічному вимірі проблема самосприйняття пов'язана з ідеями теорії соціальної ідентичності, започаткованої Г. Теджфелом [5]. Він довів, що самосприйняття особистості формується не лише на основі індивідуальної самооцінки, але й через відчуття належності до певних соціальних груп. За Г. Теджфелом, люди прагнуть позитивної соціальної ідентичності, тому схильні оцінювати власну групу як більш значущу та позитивну порівняно з іншими [5]. Це сприяє підвищенню самооцінки та самоприйняття, але водночас може провокувати упередження, стереотипізацію та міжгрупові конфлікти. Теорія Г. Теджфела дає змогу зрозуміти соціальні механізми формування самосприйняття, його залежність від групових норм, статусу та соціального порівняння, що є важливим для аналізу поведінки особистості у полікультурному середовищі.

Вагомий внесок у вивчення самосприйняття здійснив А. Бандура, який розробив соціально-когнітивну теорію особистості [1]. Він увів поняття «самоефективність», яке визначає суб'єктивне уявлення людини про власну здатність впливати на події життя й досягати бажаних результатів. Згідно з концепцією А. Бандури, висока самоефективність сприяє позитивному самосприйняттю, формує мотивацію до досягнення цілей, підвищує витривалість у ситуаціях стресу та впливає на емоційне благополуччя [1]. Натомість низька самоефективність може

призводити до відчуття безсилля, зниження самооцінки, уникнення складних завдань та формування пасивної життєвої позиції. Соціально-когнітивний підхід А. Бандури створив наукове підґрунтя для розуміння того, як самосприйняття впливає на регуляцію поведінки, рівень домагань і стратегії подолання труднощів.

Важливим механізмом, що впливає на самосприйняття, є когнітивний дисонанс, концептуалізований Л. Фестінгером [2]. Учений пояснив, що внутрішній психологічний дискомфорт виникає у разі суперечності між переконаннями, установками та реальною поведінкою людини. За Л. Фестінгером, прагнення до внутрішньої узгодженості між переконаннями та діями мотивує особистість змінювати або поведінку, або власні когнітивні установки, щоб зменшити дисонанс [2]. Цей механізм забезпечує корекцію самосприйняття, допомагає людині адаптуватися до нових життєвих обставин та формувати більш реалістичні уявлення про себе. Теорія когнітивного дисонансу є важливою для розуміння саморегуляції, оскільки пояснює, як саме особистість узгоджує внутрішні суперечності, що виникають під час рефлексії власних учинків і прийняття рішень.

Висновки. Таким чином, самосприйняття є багатовимірним утворенням, що розвивається під впливом когнітивних процесів, емоційних переживань і соціально-психологічних чинників. У працях В. Джеймса, К. Р. Роджерса, Г.

Теджфела, А. Бандури та Л. Фестінгера розкрито різні аспекти цього феномену, що дає змогу комплексно осмислити його природу та механізми формування. Дослідження самосприйняття створюють підґрунтя для розробки ефективних психокорекційних, освітніх і психотерапевтичних програм, спрямованих на формування адекватного образу «Я», розвиток самоприйняття та зміцнення психологічного благополуччя особистості.

Література

1. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman. 604 p.
2. Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press. 291 p.
3. James, W. (1890). The principles of psychology (Vol. 1–2). New York: Henry Holt and Company. 1214 p.
4. Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin. 420 p.
5. Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press. 385 p.

УДК 378.147:005.336.2

Олександр Білаковський

*здобувач третього, освітньо-наукового рівня вищої освіти,
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти дедалі більше орієнтується на компетентнісний підхід, у межах якого важливе місце поряд із професійними знаннями посідають універсальні навички – soft skills. Роботодавці наголошують, що саме комунікація, креативність, командна робота та критичне мислення визначають конкурентоспроможність випускників на

сучасному ринку праці. Водночас традиційні освітні методи здебільшого спрямовані на засвоєння академічних знань і залишають недостатньо можливостей для цілеспрямованого розвитку «м'яких» компетентностей. У цьому контексті проєктно-орієнтоване навчання виступає ефективним засобом практичного застосування знань і створює сприятливі умови для формування ініціативності та соціальної відповідальності студентів. Спільна проєктна діяльність забезпечує розвиток міжособистісної взаємодії, навичок планування, організації часу й досягнення командних цілей. Проте педагогічною проблемою залишається пошук оптимальних шляхів інтеграції проєктної діяльності у навчальні програми різних спеціальностей. Тому актуальність дослідження полягає в необхідності оновлення освітніх практик, здатних відповідати викликам глобалізованого й цифрового суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні дослідники, зокрема В. Євтушенко, О. Кірдан, К. Коваль, Н. Коляда, О. Кравченко, Г. Мозгова, А. Мозгова, С. Наход, О. Торосян, А. Шелякіна, Ю. Ясенчук у своїх працях приділяють значну увагу вивченню теоретичних і прикладних аспектів розвитку soft skills у сфері освіти. Науковці акцентують на тому, що саме проєктно-орієнтоване навчання є одним із найбільш дієвих засобів формування «м'яких» навичок у студентів, адже воно поєднує здобуття знань із практичним їх застосуванням. Дослідники

підкреслюють, що глобалізація та технологічні зміни швидко трансформують освітнє й професійне середовище, висуваючи нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. У цих умовах актуальним стає формування у студентів гнучкості, здатності до командної взаємодії, критичного мислення та креативності, що найбільш ефективно розвивається саме через участь у спільних навчальних проєктах.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі можливостей проєктно-орієнтованого навчання як ефективного педагогічного засобу формування soft skills у студентів закладів вищої освіти, а також у визначенні його потенціалу для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасних освітніх викликів.

Виклад основного матеріалу. Формування soft skills у студентів закладів вищої освіти сьогодні розглядається як одна з ключових проблем модернізації освітнього процесу. Ці навички охоплюють комунікативні здібності, критичне мислення, креативність, уміння працювати в команді та адаптуватися до змінних умов. Саме вони забезпечують конкурентоспроможність випускників на ринку праці, оскільки дозволяють швидко реагувати на виклики глобалізованого світу. Традиційні методи навчання переважно зорієнтовані на формування фахових знань, що створює потребу у пошуку нових педагогічних підходів, здатних поєднати знання і практичні навички [1-3].

Одним із найбільш перспективних напрямів у цьому контексті є проєктно-орієнтоване навчання. Воно передбачає організацію навчальної діяльності у формі виконання студентами різних проєктів, які мають практичну значущість. Проєкт може бути індивідуальним або груповим, але у будь-якому випадку він вимагає від студентів активної участі, ініціативності та самостійності. Цей підхід сприяє розвитку гнучкості мислення, навичок дослідження й уміння презентувати результати. Завдяки проєктній діяльності навчання набуває більшої практичної спрямованості та стає ближчим до реальних потреб суспільства й ринку праці.

Особливо важливим є те, що проєктно-орієнтоване навчання інтегрує різні види діяльності. Студенти одночасно навчаються планувати, аналізувати інформацію, співпрацювати, брати на себе відповідальність і долати труднощі. Таким чином, освітній процес виходить за межі простого засвоєння знань і перетворюється на процес формування життєво необхідних компетентностей. У ході реалізації проєктів у студентів формується не лише академічна грамотність, а й навички лідерства, міжособистісної взаємодії та емоційної регуляції.

Розглянемо більш детально ті soft skills, які найбільш активно розвиваються у процесі проєктного навчання. Насамперед це комунікативні навички, оскільки робота над проєктом вимагає постійної взаємодії з іншими учасниками,

викладачами та, інколи, зовнішніми експертами. Студенти навчаються чітко формулювати власні думки, висловлювати аргументовані позиції, домовлятися та досягати консенсусу. Уміння слухати та бути почутим стає основою командної співпраці, що має важливе значення для майбутньої професійної діяльності [1-3].

Не менш важливим є розвиток критичного мислення. Проекти завжди містять проблемні завдання, які не мають єдиного правильного рішення. Студенти повинні аналізувати інформацію з різних джерел, відокремлювати факти від суб'єктивних оцінок, робити обґрунтовані висновки. Така діяльність формує здатність ставити під сумнів готові відповіді й шукати альтернативні підходи до вирішення проблем. У сучасному світі, де інформаційні потоки є надзвичайно великими, критичне мислення стає необхідною умовою для ефективного навчання та професійної діяльності.

Важливу роль у проектно-орієнтованому навчанні відіграє розвиток креативності. Проекти передбачають створення нового продукту, ідеї чи рішення, що стимулює студентів мислити нестандартно. У процесі колективного обговорення народжуються інноваційні ідеї, які можна втілити в освітньому або соціальному середовищі. Викладач у такій ситуації виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором творчого пошуку, що створює нову педагогічну культуру взаємодії.

Ще одним важливим аспектом є формування навичок роботи в команді. Студенти, виконуючи групові проєкти, стикаються з необхідністю розподілу ролей, узгодження спільних дій і розв'язання конфліктів. Це створює унікальні можливості для розвитку лідерських якостей, відповідальності та толерантності. Уміння працювати у мультикультурному середовищі також стає дедалі важливішим, особливо в умовах інтеграції української освіти до європейського та світового освітнього простору [1-3].

Не менш значущим є розвиток навичок самоорганізації та управління часом. Робота над проєктом завжди обмежена термінами виконання, що вимагає від студентів планування діяльності, постановки пріоритетів і контролю результатів. Це готує їх до реальних умов професійної діяльності, де дедлайни та швидка зміна завдань є нормою.

Разом із тим упровадження проєктно-орієнтованого навчання супроводжується низкою труднощів. Однією з основних проблем є недостатня підготовка викладачів до організації проєктної діяльності. Багато хто з них звик працювати за традиційними методами й відчуває певні труднощі у зміні ролі з лектора на наставника чи фасилітатора. Також проблемою є нестача методичного забезпечення, яке б систематизувало проєктну діяльність у різних спеціальностях.

Ще одним викликом є оцінювання результатів проєктів. Традиційні форми контролю знань не завжди дозволяють адекватно оцінити рівень розвитку soft skills. Необхідно розробляти комплексні критерії, які враховують внесок кожного учасника, якість командної взаємодії та кінцевий продукт. Такий підхід потребує нових педагогічних інструментів і готовності закладів вищої освіти до їх запровадження.

Варто зазначити, що проєктне навчання може ефективно інтегруватися як у навчальні дисципліни, так і в позааудиторну діяльність. Наприклад, студенти можуть працювати над соціальними або культурними проєктами, які мають реальний вплив на громаду. Це створює додаткові можливості для формування громадянської активності та соціальної відповідальності. Участь у міжнародних освітніх програмах і студентських обмінах також є ефективним майданчиком для розвитку soft skills у межах проєктної діяльності.

Сучасні дослідження підтверджують, що проєктно-орієнтоване навчання суттєво підвищує мотивацію студентів. Вони бачать практичний сенс у навчанні, оскільки результати їхньої роботи мають конкретну цінність. Це сприяє усвідомленню власної відповідальності за освітні результати та формує здатність до самостійного прийняття рішень [1-3].

Окремо варто відзначити роль цифрових технологій у проєктно-орієнтованому навчанні. Використання онлайн-

платформ для комунікації, спільної роботи над документами, презентацій та візуалізацій робить навчальний процес більш гнучким і доступним. Студенти навчаються користуватися сучасними інструментами, які знадобляться їм у майбутній професійній діяльності. Це також розширює можливості для дистанційної та змішаної форми навчання.

Таким чином, проектно-орієнтоване навчання є ефективним педагогічним засобом формування soft skills у студентів закладів вищої освіти. Воно дозволяє поєднувати набуття академічних знань із розвитком комунікативних, критичних і креативних здібностей, умінням працювати в команді та організовувати власну діяльність. Попри наявні труднощі впровадження, цей підхід має значний потенціал для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Його системне використання сприятиме формуванню нового покоління випускників, здатних до ефективної діяльності в умовах постійних змін та викликів сучасного суспільства.

Висновки. Формування soft skills є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти, оскільки саме ці компетентності визначають конкурентоспроможність майбутніх фахівців. Проектно-орієнтоване навчання виступає ефективним педагогічним інструментом, що поєднує засвоєння знань із практичним їх застосуванням у реальних чи наближених до них умовах. У процесі проектної діяльності у студентів активно

розвиваються комунікативні вміння, критичне мислення, креативність та здатність працювати у команді. Такий підхід сприяє також формуванню навичок самоорганізації, відповідальності та готовності приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Важливою умовою ефективності проєктного навчання є належна підготовка викладачів, забезпечення якісною методичною базою та створення об'єктивних критеріїв оцінювання результатів. Значного потенціалу додає використання цифрових технологій, що робить проєктну діяльність більш гнучкою, інтерактивною та доступною для студентів. Отже, системне впровадження проєктно-орієнтованого навчання сприятиме підвищенню якості підготовки здобувачів вищої освіти й формуванню покоління фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасних викликів.

Література

1. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2015. Вип. 3. С. 191–195.
2. Шелякіна А., Торосян О. Формування та розвиток soft skills у студентів вищих навчальних закладів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 66, т. 3. С. 273–276.

3. Ясенчук Ю. Особливості розвитку та застосування soft skills у майбутніх менеджерів: інтерактивні засоби навчання. *Economy and Society*. 2024. № 54.

УДК 159.9.07

Ірина Ендеберя

канд. психол. наук, старший викладач кафедри практичної психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Олена Маляр

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія
безперервної освіти»*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЕТАПУ РОБОТИ З ТРАВМОЮ

Постановка проблеми. У сучасному світі проблема психотравм та їх наслідків посідає важливе місце серед досліджень у сфері психології та психотерапії. В Україні актуальність цієї теми значно зросла в умовах воєнного стану, яка спричинила масові психотравматичні переживання серед військових та цивільного населення. Травматичний досвід суттєво впливає на психічне здоров'я, спричиняючи порушення емоційної регуляції, тривожність, депресивні стани та посттравматичні розлади. У цих умовах особливого значення набуває стадія стабілізації – як необхідний етап у роботі з травмою, що передує глибокій терапевтичній інтеграції травматичного досвіду.

Психологічна стабілізація дозволяє людині відновити базове відчуття безпеки, сформувати навички саморегуляції, знизити рівень дистресу й підготувати психіку до подальшої роботи з болючими спогадами. Без якісної стабілізації існує ризик повторної ретравматизації, що ускладнює терапевтичний процес. Тому стабілізація є першочерговим етапом психотерапевтичної взаємодії, спрямованим на формування відчуття безпеки, зниження симптомів гіперактивації та мобілізацію ресурсів клієнта.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження українських науковців (А. Гусєв, Л. Цибух; О. Ілов, Т. Бородулькіна; О. Кирилова; Я. Овсяннікова) засвідчують

важливість стабілізації психічного стану особистості в умовах війни. Зарубіжні автори, зокрема Дж. Герман, П. Огден, К. Мінтон, С. Пейн, у своїх працях підкреслюють роль стабілізації як фундаментального етапу роботи з травмою. Огляди С. Бенінкази та І. Ржепки-Марот зі співавторами демонструють ефективність стабілізаційно орієнтованих втручань у зменшенні симптомів посттравматичного стресового розладу. Водночас актуальною залишається потреба адаптації стабілізаційних підходів до специфіки українського контексту.

Метою статті є узагальнення сучасних наукових підходів до стабілізації як базового етапу роботи з травмою та окреслення її ключових психологічних аспектів у контексті кризових станів особистості.

Виклад основного матеріалу. Психологічна травма визначається як порушення у функціонуванні психіки, спричинене подіями, що перевищують адаптивні можливості особистості [6]. Робота з травмою неможлива без етапу стабілізації, адже передчасне занурення у травматичний матеріал може викликати ретравматизацію [8]. Стабілізація передбачає формування відчуття безпеки, контроль над симптомами та розвиток внутрішніх ресурсів клієнта. Стабілізація психіки розглядається як окремий різновид психологічної корекції та форма психологічної інтервенції. Водночас, погоджуючись з позицією О. Ілова, доцільно зазначити, що жодна з форм

психологічної допомоги (психодіагностика, консультування, корекція, реабілітація, психотерапія) не може бути ефективно реалізована, якщо клієнт перебуває у нестабільному чи розбалансованому психічному стані. У таких випадках першочерговим завданням спеціаліста є саме стабілізація стану людини, що створює умови для подальшого надання повноцінної психологічної допомоги [2, с. 324].

Ефективність та доцільність стабілізуючих дій психолога значною мірою визначається рівнем розуміння ним сутності процесу стабілізації, що є актуальним як для практикуючих фахівців, так і для майбутніх спеціалістів. У науковій літературі стабілізація часто асоціюється з усвідомленням, адже «стабілізувати» можна трактувати як «зробити свідомим» [4]. Відтак, здатність чітко усвідомлювати власні професійні дії в процесі стабілізації психічного стану клієнта слід розглядати як важливу компетентність фахівця, що надає психологічну допомогу.

Систематичний огляд досліджень (І. Ржепка-Марот, Н. Гебгардт, Й. Новак, Б. Брунс, Г.-К. Фрідеріх, К. Нікендей) проведених серед травмованих біженців, продемонстрував ефективність стабілізаційних підходів у зниженні симптомів посттравматичного стресового розладу. Встановлено, що як групові, так і індивідуальні формати, включно з цифровими

програмами, сприяють зменшенню рівня дистресу та покращенню психоемоційного стану [9].

Архівні клінічні дані, отримані в умовах стаціонарної терапії, засвідчили, що стабілізаційні техніки суттєво підвищують рівень емоційної регуляції, адаптивності та знижують дисоціативні прояви у пацієнтів із комплексними травматичними розладами [5].

В українському контексті особливу увагу привертають дослідження серед студентів та медичних працівників. Було встановлено, що інтеграція стабілізаційних практик у навчальний процес допомагає здобувачам освіти підвищити здатність до саморегуляції та зменшити відчуття невизначеності [1]. У дослідженнях серед медичного персоналу Харкова виявлено поступове зниження рівня емоційного дистресу та збереження високої стресостійкості впродовж року роботи в умовах війни [1].

Перспективним напрямом виявляються дистанційні та цифрові інтервенції. Програми онлайн-реабілітації продемонстрували стійке зниження тривоги, депресії, симптомів ПТСР та покращення якості життя навіть через кілька місяців після завершення втручання [1]. Окремі інноваційні підходи – наприклад, використання цифрових коміксів – спрямовані на емоційну підтримку та самовираження молоді, яка пережила травму.

Сучасні огляди також підкреслюють ефективність творчих і природоорієнтованих практик, зокрема nature-based therapy та експресивного письма, які сприяють відновленню внутрішніх ресурсів та інтеграції травматичного досвіду [5].

До ключових аспектів, що визначають результативність стабілізаційних заходів, належать кілька взаємопов'язаних компонентів. Емоційна регуляція полягає у формуванні здатності суб'єкта усвідомлювати власні емоційні стани та здійснювати контроль над ними, що дозволяє знижувати рівень дистресу та запобігати емоційній дестабілізації. Когнітивна перебудова передбачає вироблення альтернативних способів інтерпретації травматичних подій, що сприяє корекції деструктивних переконань і формуванню більш адаптивних когнітивних схем. Тілесна інтеграція виражається у відновленні взаємозв'язку з тілесними відчуттями та подоланні психосоматичних проявів, що забезпечує більш цілісне сприйняття власного досвіду. Соціальна підтримка виступає чинником формування безпечного простору взаємодії, у межах якого відновлюється довіра до оточення та зміцнюється відчуття належності. У комплексі ці складові не лише зменшують інтенсивність проявів психотравматичних розладів, але й підвищують рівень психологічної резиліентності, що є передумовою ефективного подолання майбутніх стресових ситуацій.

У сучасній психотерапевтичній практиці використовується широкий спектр стабілізаційних технік, спрямованих на відновлення психоемоційної рівноваги та формування відчуття безпеки. Дихальні вправи та релаксаційні методики забезпечують зниження рівня фізіологічної активації завдяки регуляції дихальних процесів та стимуляції стану спокою. Техніки заземлення ґрунтуються на залученні сенсорних каналів (зору, слуху, дотику), що дозволяє фокусувати увагу на теперішньому моменті та знижує інтенсивність травматичних переживань. Образні методи включають створення уявного «безпечного місця», яке виконує функцію внутрішнього ресурсу стабільності та психологічної підтримки. Когнітивні підходи спрямовані на ідентифікацію та трансформацію дисфункціональних переконань, що формуються під впливом травматичного досвіду, із подальшим розвитком адаптивних когнітивних схем. Тілесно-орієнтовані практики передбачають роботу з м'язовими напруженнями, нормалізацію тілесних відчуттів і відновлення адекватного відчуття власних фізичних та психологічних меж. У сукупності зазначені техніки становлять основу стабілізаційної фази терапії, забезпечуючи оптимальні умови для подальшого опрацювання травматичного досвіду.

Висновки. Таким чином стабілізація є ключовим етапом у роботі з травмою, оскільки створює фундамент для подальшої терапії та інтеграції травматичного досвіду. Її психологічні

аспекти – емоційна регуляція, когнітивна перебудова, тілесна інтеграція та соціальна підтримка – формують цілісний підхід до відновлення психічного здоров'я. Поєднання різних методів дозволяє адаптувати терапію під індивідуальні потреби. Роль психолога або психотерапевта у цьому процесі полягає не лише у застосуванні технік, але й у формуванні атмосфери довіри та підтримки.

Література

1. Гусєв А. І., Цибух Л. М. Стабілізація психічного стану здобувачів вищої освіти в умовах війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. URL: <https://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/123>
2. Ілов О. А., Бородулькіна Т. О. Стабілізація психічних станів особистості в умовах війни (до постановки проблеми). Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі : матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 02 лист. 2022 р.) / ред. В. Л. Погребна, В. В. Кузьмін, Н. В. Островська, Т. О. Бородулькіна та ін. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 323–324.
3. Кирилова О. О. Динаміка рівня психологічної травматизації медичного персоналу у Харкові за 2022–

2023 роки. Український радіологічний та онкологічний журнал. 2024. URL:

<https://ukroij.com/index.php/journal/article/view/224>

4. Овсяннікова Я. О. Деякі аспекти щодо збереження ментального здоров'я особистості в умовах війни. Психологія життєвого простору особистості в сучасних умовах кризи, глобалізації та цифрової трансформації суспільного життя : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (14–15 верес. 2023 р.). Одеса : Міжнародний гуманітарний університет, 2023. С. 226–228. DOI: <https://doi.org/10.32837/11300.26418>
5. Benincasa, C. A., O'Connor, S., Pierorazio, N. A., Wentling, S. S., Brand, B. L., Israel, B. S., & Schielke, H. J. (2024). *Inpatient outcomes following admission to stabilization-focused complex trauma- and dissociation-specific unit*. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/tra0001748>
6. Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books. 276 p.
7. Kotera, Y., Richardson, M., & Sheffield, D. (2022). Effects of Shinrin-yoku (forest bathing) and nature therapy on mental health: A systematic review and meta-analysis. *International*

Journal of Mental Health and Addiction, 20(1), 75–95.

<https://doi.org/10.1007/s11469-020-00363-4>

8. Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: W. W. Norton. 390 p.
9. Rzepka-Marot, I., Gebhardt, N., Nowak, J., Bruns, B., Friederich, H.-C., & Nikendei, C. (2025). Stabilization interventions in the treatment of traumatized refugees: A scoping review. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 12, e73, 1–16. <https://doi.org/10.1017/gmh.2025.10028>

УДК 159.942.5:355.48:305

Елліна Панасенко

докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Юлія Безмогорична

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕАКЦІЙ НА БОЙОВІ ДІЇ

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена як зростанням масштабів збройних конфліктів, так і

необхідністю забезпечення психологічного благополуччя осіб, які безпосередньо залучені до бойових дій. Сучасна війна в Україні актуалізувала питання вивчення бойового стресу, адже військовослужбовці стикаються з надзвичайними психотравмівними ситуаціями, що потребують ефективних підходів до збереження їх психологічної стійкості. Особливої уваги набуває вивчення того, як різні за статтю військовослужбовці сприймають, переживають і подолують бойовий стрес. Гендерний підхід дозволяє глибше зрозуміти індивідуальні варіації у реагуванні на стрес, що, своєю чергою, забезпечує підвищення ефективності психологічної допомоги.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема бойового стресу та ПТСР широко досліджується вітчизняними науковцями. Н. Агаєв, О. Кокун, Н.Лозінська, І. Пішко розробили підходи до самопомоги й профілактики психічних розладів у військових. Ю. Бондарук, Г. Дубровинський, В. Комар, О. Матеюк висвітлюють питання морально-психологічної підготовки та адаптації у бойових умовах. В. Гаврилькевич, І. Гузенко, Т. Титаренко досліджують засади психологічної реабілітації. У роботах С. Васильєва, В. Климчука, О. Шелестової розглядається діагностика та психокорекція ПТСР, а О. Кокун, Н. Лозінська, І. Пішко пропонують тренінги зі стресостійкості для військовослужбовців.

Мета статті – проаналізувати гендерні особливості психологічних реакцій на бойові дії та виявити специфіку впливу стресових і травматичних факторів війни на психоемоційний стан чоловіків і жінок-військовослужбовців, визначивши основні напрями психологічної підтримки й реабілітації з урахуванням гендерного підходу.

Виклад основного матеріалу. Гендерний підхід у вивченні психологічних реакцій на бойові дії ґрунтується на визнанні існування відмінностей у способах сприйняття, переживання та подолання стресових ситуацій жінками і чоловіками. У контексті військової служби ці відмінності стають особливо помітними, оскільки умови бойових дій є надзвичайно стресогенними й часто перевищують адаптаційні можливості людини. Особливу цінність такий підхід має для розроблення диференційованих програм психологічної підготовки та відновлення.

Питання гендерних відмінностей у переживанні бойового стресу активно вивчаються як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій традиції. Проте багато аспектів залишаються недостатньо дослідженими, зокрема щодо посттравматичних наслідків та специфіки копінг-стратегій у жінок-військовослужбовців. Саме тому теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження гендерної специфіки психологічного реагування на бойові дії становить важливе наукове завдання.

Такий підхід дозволяє не лише розширити наукове розуміння психологічного феномена бойового стресу, але й підвищити ефективність психологічної допомоги військовослужбовцям.

Психологічні реакції на бойовий стрес зумовлюються як біологічними особливостями (гормональний фон, тип нервової системи), так і соціально-культурними чинниками, зокрема очікуваннями щодо «гендерно прийнятної» поведінки. Як зазначає О. Кокун, І. Пішко, Н. Лозінська, жінки схильні до більш виражених емоційних реакцій, таких як тривожність і депресія, тоді як чоловіки частіше демонструють агресивність або емоційне «загартування» [3-4]. Науковці підкреслюють, що соціалізація чоловіків і жінок передбачає різні сценарії дозволених проявів стресу: жінкам дозволено плакати, а чоловікам – стримувати емоції.

Важливу роль у переживанні бойового стресу відіграє нейротип особистості – лабільна нервова система більше схильна до тривожності та сенситивних реакцій. У той час як представники з сильним типом нервової системи демонструють вищу стресостійкість, незалежно від статі, хоча гендерні очікування можуть модифікувати прояви цих реакцій.

Нейроендокринні особливості жінок, зокрема вплив естрогенів, можуть посилювати емоційну реактивність на стресори, що підтверджується низкою клінічних спостережень у військовій медицині. Чоловіки ж, за спостереженнями А.

Мельник, більш схильні до соматизації бойового стресу, що проявляється у вигляді порушень сну, підвищеного артеріального тиску, головного болю [6].

Культурні настанови на маскуліність часто призводять до того, що військовослужбовці-чоловіки приховують стресові симптоми, що, своєю чергою, може ускладнити ранню діагностику та призвести до хроніфікації стресових розладів. Водночас жінки-військові в умовах бойових дій демонструють високий рівень адаптації, зумовлений сильною внутрішньою мотивацією, але водночас – вищий ризик емоційного вигорання.

Таким чином, психологічні реакції на бойовий стрес мають як статевоспецифічні, так і особистісно-типологічні компоненти, що зумовлює необхідність урахування гендерних відмінностей у психологічній підготовці та реабілітації військовослужбовців.

Гендерні ролі, закріплені в суспільстві, можуть обмежувати або, навпаки, стимулювати певні типи психологічної відповіді. Дослідження свідчать, що чоловіки у військових умовах частіше демонструють зовнішньо агресивні або унікальні стратегії реагування, тоді як жінки – схильні до внутрішнього переживання та емоційної вразливості. Як зауважує О. Шелестова, в умовах бойового стресу чоловіки частіше обирають дію як спосіб зниження тривожності, тоді як жінки схильні до рефлексивного осмислення ситуації [7]. Це зумовлено не лише

біологічними чинниками, а й соціальними очікуваннями щодо «сильної статі», які стимулюють маскулінну модель поведінки.

На думку С. Хоружого, гендерні ролі формують відповідні очікування як у самих військових, так і в їхньому оточенні – від жінок частіше очікують емоційної реакції, а від чоловіків – стриманості й рішучості [6]. Це нерідко призводить до того, що симптоми ПТСР у чоловіків залишаються непоміченими або маскуються під фізичне виснаження чи агресію. Натомість жінки частіше звертаються по психологічну допомогу, відкрито говорять про емоційні труднощі, що, з одного боку, полегшує діагностику, а з іншого – може сприяти стигматизації.

Як зазначають О. Кокун, І. Пішко, Н. Лозінська, гендерно зумовлені копінг-стратегії не є абсолютними, однак мають тенденцію проявлятися в умовах надзвичайного стресу, коли активізуються глибинні механізми поведінки. Жінки в таких умовах частіше використовують соціальні ресурси – звертаються до колег, психологів, родичів, тоді як чоловіки покладаються на індивідуальне подолання труднощів [3-4].

У роботі Г. Дубровинського зазначено, що чоловіки більш схильні до стратегій уникання, зокрема через зловживання алкоголем або ризиковану поведінку, в той час як жінки демонструють підвищену тривожність і схильність до депресивних станів. Такі відмінності мають бути враховані під

час організації психологічної допомоги – від підбору методів до форми комунікації зі спеціалістами [2].

Н. Агаєв підкреслює, що формування морально-психологічної готовності має враховувати гендерну специфіку: жінкам важливі емоційна підтримка та визнання, а чоловікам – зміцнення образу сили та компетентності [1]. У цьому контексті особливе значення мають тренінги з розвитку стресостійкості, які моделюють поведінку в кризових ситуаціях з урахуванням гендерно зумовлених реакцій.

Як вказує В. Комар, жіночі підрозділи нерідко демонструють високу згуртованість і взаємопідтримку, що є потужним ресурсом у подоланні наслідків стресу. Водночас чоловічі колективи частіше характеризуються конкуренцією та пригніченням проявів слабкості, що може ускладнювати емоційну взаємодію [5].

Таким чином, гендерна рольова поведінка визначає не лише зовнішні прояви стресу, а й внутрішню схему реагування, типові копінг-стратегії, готовність звертатися по допомогу та ефективність реабілітаційних заходів. З огляду на це, доцільно формувати програми психологічної підтримки, які враховують індивідуальні та гендерні особливості військовослужбовців.

Водночас сучасні дослідження ставлять під сумнів стереотипні уявлення про «слабкість» жінок у бойових умовах, адже багато жінок демонструють високу стресостійкість і

психологічну зрілість. У деяких випадках жінки краще справляються з тривалим психоемоційним навантаженням завдяки розвиненішим навичкам емоційної саморегуляції.

Цей аспект також знайшов підтвердження в роботах сучасних дослідників. Як зазначають О. Кокун, І. Пішко, Н. Лозінська, жінки, залучені до бойових дій, часто демонструють високий рівень емоційної саморефлексії, що дозволяє їм своєчасно виявляти ознаки дистресу та ефективніше застосовувати психологічні стратегії самодопомоги [3-4].

На думку Г. Дубровинського, жіночі військові колективи нерідко виявляють кращу згуртованість і емоційну підтримку, ніж чоловічі, що слугує буфером проти хронічного стресу [2]. У низці випадків жінки проявляють більшу психологічну витривалість у тривалому бойовому навантаженні, що зумовлено не лише особистісними, а й соціальними чинниками – наприклад, потребою доводити свою професійну спроможність у «традиційно чоловічій» сфері.

С. Хоружий підкреслює, що жіночі стратегії подолання стресу зазвичай більш орієнтовані на відновлення емоційного балансу, залучення підтримки та осмислення ситуації, що у довгостроковій перспективі може виявитися ефективнішим шляхом, ніж пригнічення емоцій чи уникнення проблеми. Водночас жінки в бойових умовах не менш за чоловіків схильні до проявів ПТСР, однак їхні способи реагування часто мають

інший характер і потребують диференційованих підходів до психодіагностики та допомоги [7].

Ці висновки узгоджуються з позицією Н. Агаєва, який наголошує на потребі створення гендерно чутливих програм підготовки, що враховують як біопсихологічні, так і соціокультурні відмінності в реагуванні на бойовий стрес [1].

Таким чином, стереотипне уявлення про меншу стресостійкість жінок у бойових умовах не витримує наукової критики. Емпіричні дані свідчать про те, що жінки демонструють не лише емоційну гнучкість, а й здатність до глибокої внутрішньої мобілізації, що дозволяє ефективно функціонувати в умовах високої загрози.

Висновки. Отже, у працях встановлено, що чоловіки та жінки відрізняються не лише типом переживання стресу, але й використовуваними копінг-стратегіями та рівнем емоційної саморегуляції. Звернуто увагу на вплив соціокультурних стереотипів, які формують різні очікування щодо поведінки військовослужбовців різної статі. Проаналізовані дослідження доводять, що жінки у бойових умовах не поступаються чоловікам за стійкістю та здатністю до адаптації. Зроблено висновок про необхідність розробки гендерно чутливих підходів до психологічної підтримки військовослужбовців.

Література

1. Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Прийоми психологічної самодопомоги учасникам бойових дій : метод. реком. для військовослужбовців учасників бойових дій. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2014. 41 с.
2. Дубровинський Г.Р. Психологічне забезпечення діяльності силових структур України: навчальний посібник. Київ: ВПЦ "Київський університет", 2019. 352 с.
3. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога : метод. посіб. К. : НДЦ ГП ЗСУ, 2018. 310 с.
4. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Корня Л. В. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України: метод. посіб. К. : ФОП Маслаков, 2019. 288 с.
5. Комар З. Психологічна стійкість воїна: підр. для військ. психологів. Київ, 2017. 185 с.
6. Мельник А.П. Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в умовах бойових дій. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип. 28. Луцьк. С.135-145.
7. Хоружий С.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Психологічна робота з посттравматичними стресовими розладами у військовослужбовців Збройних Сил України. Частина

перша: Когнітивно біхевіоральні підходи в роботі з ПТСР.
Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 50 с.

8. Шелестова О. В. Медико-психологічні чинники розладів
військово- професійної адаптації військовослужбовців :
дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Інститут психології
імені Г. С. Костюка. Київ, 2018. 217 с.

УДК 159.9:159.944

Елліна Панасенко

*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Назар Волівач

*здобувач першого баклаврського рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія», ОП «Практична психологія»,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

МЕХАНІЗМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Постановка проблеми. В умовах соціальної нестабільності, невизначеності майбутнього, інформаційного перевантаження та постійного тиску з боку соціуму рівень психоемоційного навантаження на молодь суттєво зростає. Це підвищує ризик розвитку дезадаптації, емоційного виснаження та

депресивних станів. Тому питання своєчасної психологічної підтримки юнаків і дівчат є надзвичайно важливим. Особливої уваги потребує розвиток навичок психологічної самодопомоги – здатності особистості самостійно розпізнавати та регулювати свій емоційний стан, долати внутрішні труднощі та підтримувати психічне здоров'я.

Аналіз досліджень і публікацій. Ступінь дослідженості проблеми психологічної самодопомоги у зарубіжній психології є достатньо високою, що підтверджується наявністю теоретичних моделей і емпіричних досліджень, представлених у працях Р. Лазаруса, С. Фолкман, К. Роджерса, А. Маслоу, Е. Фрайденберг, М. Зіммер-Гембек, Е. Скіннер та ін. Найбільш ґрунтовно вивчені механізми самодопомоги в межах когнітивно-поведінкового, гуманістичного та стресово-копінгового підходів, що стали основою сучасного розуміння процесу психологічної підтримки особистості. Водночас питання вікової специфіки, індивідуальних відмінностей і культурного контексту самодопомоги залишаються актуальними та потребують подальшого наукового осмислення й інтеграції у сучасні психологічні практики.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз зарубіжних психологічних підходів до розуміння механізмів та особливостей психологічної самодопомоги особистості, узагальнити наукові концепції і моделі самодопомоги, а також визначити їх

значущість для удосконалення практики психологічної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Психологічна самодопомога в юнацькому віці є важливим ресурсом подолання життєвих труднощів, внутрішніх конфліктів та вікових криз. Саме у цей період особистість активно шукає шляхи вирішення проблем самотійно, прагне автономії, незалежності та відповідальності за власне життя. У процесі становлення «Я-концепції» молода людина стикається з викликами, які вимагають не лише зовнішньої підтримки, а й вміння впоратися з емоційною напругою, страхами, невизначеністю самотійно.

Самодопомога включає в себе цілісний комплекс психологічних процесів: від усвідомлення власного стану до застосування певних технік емоційної регуляції, внутрішнього діалогу, мобілізації ресурсів та самопідтримки. Здатність до самодопомоги базується на сформованій рефлексії, емоційному інтелекті, навичках конструктивного мислення. Особливої актуальності це набуває в умовах війни, нестабільності, невизначеності, коли зовнішні джерела допомоги можуть бути обмеженими або недоступними.

Таким чином, дослідження механізмів психологічної самодопомоги в юнацькому віці дозволяє глибше зрозуміти, як молода особистість долає критичні ситуації, активізує внутрішні ресурси та формується як суб'єкт власного життя.

Американські психологи Р. Лазарус та С. Фолкман у класичній праці «Stress, Appraisal, and Coping» (1984) запропонували когнітивно-мотиваційну теорію стресу, що стала основою для розуміння процесів психологічної самодопомоги. Автори розглядають копінг як динамічний процес свідомих зусиль особистості, спрямованих на подолання внутрішніх чи зовнішніх вимог, які сприймаються як загрозливі. Ключовим є поняття когнітивної оцінки ситуації, оскільки саме інтерпретація події визначає рівень стресу [2].

На думку дослідників, здатність переосмислювати ситуацію, змінювати установку та спиратися на внутрішні ресурси є базовими механізмами самодопомоги. Р. Лазарус і С. Фолкман виокремлюють два типи копінг-стратегій: проблемно-орієнтовані (спрямовані на зміну ситуації) та емоційно-орієнтовані (спрямовані на зміну внутрішнього стану). Саме другий тип набуває особливого значення у юнацькому віці, коли можливості впливати на зовнішні обставини часто обмежені [2].

Учені підкреслюють, що копінг є не стільки реакцією, скільки процесом, що залежить від особистого досвіду, установок та соціального контексту. У юності важливими стають навички внутрішнього діалогу, позитивної переоцінки та пошуку сенсу труднощів. Здатність до самодопомоги може формуватися через розвиток емоційного інтелекту, рефлексивності та стресостійкості. Надмірна емоційна реактивність і несвідомі

захисні механізми, навпаки, знижують ефективність подолання. Концепція Р. Лазаруса і С. Фолкман є методологічним підґрунтям для розуміння самодопомоги як багатовимірного процесу, пов'язаного з досвідом, когнітивною оцінкою та емоційною регуляцією.

Австралійська дослідниця Е. Фрайденберг у монографії «Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives» (1997) розробила комплексний підхід до вивчення копінг-стратегій підлітків та юнацтва. Вона розглядає копінг як активний процес збереження психоемоційної рівноваги в умовах стресу, актуальний саме в юності. Е. Фрайденберг виділяє близько двадцяти стратегій, поділяючи їх на продуктивні, непродуктивні та нейтральні [1].

До продуктивних стратегій самодопомоги дослідниця відносить уміння планувати, звертатися по соціальну підтримку, шукати позитивні аспекти, зміцнювати впевненість у собі. Проте молодь часто використовує непродуктивні стратегії – уникнення, самозвинувачення, агресивність чи заперечення проблеми, що свідчить про недостатню сформованість саморегуляції. Е. Фрайденберг наголошує, що самодопомога не є вродженою якістю – вона потребує навчання, тренінгів та емоційного виховання. У юності психіка найбільш чутлива до впливів, а сформовані стратегії мають довготривалі наслідки. Значущими є вплив статі, особистісних рис, сімейного середовища та культури.

Особливу роль відіграє рефлексія як основа вибору ефективної стратегії реагування [1].

Австралійська дослідниця М. Зіммер-Гембек у співпраці з американською психологинею Е. Скіннер у праці «Adolescents Coping with Stress: Development and Diversity» (2008) представили глибокий аналіз використання молоддю стратегій самодопомоги для подолання стресу. Спираючись на аналіз понад 400 досліджень, вони запропонували системну модель копіngu як механізму психологічної адаптації, що формується під впливом вікових змін, соціального оточення та культури [3].

М. Зіммер-Гембек і Е. Скіннер класифікують копінг-стратегії за спрямованістю (на проблему, емоцію, уникнення), формою (активні або пасивні) та рівнем усвідомленості. У юності часто домінують емоційно-орієнтовані та унікальні стратегії через недостатню зрілість виконавчих функцій, що знижує ефективність самодопомоги. Авторки підкреслюють, що самодопомога розвивається поступово у відповідь на повторювані життєві виклики. Важливими є внутрішній діалог, самозаспокоєння, ментальні настанови та переоцінка ситуації. Значна увага приділена індивідуальним відмінностям, зокрема темпераменту, мисленню та рівню тривожності. Дослідниці також відзначають гендерні особливості: дівчата частіше використовують рефлексію та вербалізацію емоцій, тоді як хлопці

схильні до уникнення та ізоляції, що потребує різних підходів у формуванні навичок самодопомоги [3].

Практична цінність праці полягає у пропозиції програми психологічної підтримки, яка передбачає не лише корекцію копінгу, а й розвиток навичок емоційної грамотності, рефлексії та стрес-менеджменту. Таким чином, авторки обґрунтовують, що психологічна самодопомога в юності є складним динамічним процесом, який можна ефективно формувати через цілеспрямоване навчання та підтримку.

Висновки. Отже, аналіз зарубіжних досліджень свідчить про те, що психологічна самодопомога в юнацькому віці розглядається як складна, динамічна система внутрішніх дій, спрямованих на збереження психоемоційної рівноваги в умовах життєвих труднощів. Зарубіжні науковці наголошують на важливості розвитку копінг-стратегій, рефлексії, емоційної регуляції та самопідтримки як ключових механізмів самодопомоги. Більшість теоретичних моделей підкреслюють, що ці навички не є вродженими, а потребують цілеспрямованого формування, особливо в період юнацьких змін. Вагому роль у процесі самодопомоги відіграють не лише внутрішні ресурси особистості, а й соціальне середовище, яке впливає на вибір копінг-стратегій і стиль реагування.

Література

1. Frydenberg, E. (1997). Adolescent coping: Theoretical and research perspectives. London: Routledge.
2. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
3. Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents coping with stress: Development and diversity. *The Prevention Researcher*, 15(4), 3–7.

УДК 159.9:616.89-008.441.44

Елліна Панасенко

*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Андрій Доманов

*здобувач першого бакалаврського рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія», ОП «Практична психологія»,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ФЕНОМЕН АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Постановка проблеми. Адиктивна поведінка залишається однією з найактуальніших проблем сучасної зарубіжної психології, оскільки її масштаби постійно зростають серед різних вікових груп, особливо молоді. Розвиток цифрових технологій та соціальних мереж спричинив появу нових форм залежностей, зокрема інтернет-, гаджет- та ігрової адикції, що потребує

глибшого наукового аналізу. У зарубіжній психології активно вивчаються біопсихосоціальні чинники формування адикцій, що розширює уявлення про природу залежної поведінки та можливості її профілактики. Важливим аспектом є розробка ефективних психокорекційних та психотерапевтичних підходів, які б відповідали сучасним викликам і різноманітності видів адикцій. Актуальність теми зумовлена також необхідністю міждисциплінарної взаємодії та адаптації зарубіжного досвіду до національних моделей психологічної допомоги залежним особам.

Аналіз досліджень і публікацій. Ступінь дослідженості проблеми адиктивної поведінки у зарубіжній психологічній науці є високою, що підтверджується значною кількістю теоретичних і емпіричних праць, присвячених вивченню залежностей. Дослідники Г. Шаффер, Б. Александер, М. Гріффітс, Н. Волков, Дж. Куб та К. Діклементе розробили фундаментальні моделі, які пояснюють природу, механізми формування та динаміку адикцій. У науковому дискурсі сформовано кілька провідних підходів до розуміння залежності — біопсихосоціальний, когнітивно-поведінковий, нейробіологічний та транстеоретичний, що забезпечує комплексне бачення явища. Попри значну розробленість проблеми, актуальними залишаються питання ранньої профілактики, впливу цифрового середовища та нових форм нехімічних залежностей. Сучасні дослідження спрямовані на інтеграцію наукових концепцій у практику психологічної

допомоги та вдосконалення терапевтичних стратегій подолання адиктивної поведінки.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз феномену адиктивної поведінки як предмета наукового дослідження у зарубіжній психології, узагальнити ключові концепції та підходи до вивчення залежностей, а також визначити їх значення для вдосконалення системи психологічної допомоги особам з адикціями.

Виклад основного матеріалу. Проблема адиктивної поведінки є однією з центральних у сучасній психології особистості та клінічній психології, оскільки вона безпосередньо пов'язана з функціонуванням людини у кризових і постстресових станах, а також з питаннями соціальної адаптації. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), емоційна пригніченість, почуття провини, втрата життєвих орієнтирів – все це створює передумови для виникнення неконструктивних стратегій саморегуляції, серед яких найпоширенішими є хімічні та нехімічні залежності. У зарубіжній психологічній науці адиктивна поведінка розглядається як складний феномен, що поєднує особистісні, соціальні, біологічні та ситуативні чинники. Значна увага приділяється класифікації видів залежностей, глибинним психологічним механізмам та їх профілактиці.

Американський дослідник Г. Шаффер у праці «The Addiction Syndrome: An Integrative Conceptual Framework» (2004)

пропонує концепцію так званого «синдрому залежності», що пояснює спільну основу різних форм адикцій [5]. Г. Шаффер доводить, що всі види залежностей – як хімічні, так і поведінкові – мають подібну структурну модель розвитку, яка включає біологічний, психологічний і соціальний компоненти. Автор підкреслює важливість раннього виявлення формування звички, яка є ключовою у закріпленні адиктивної поведінки, та обґрунтовує необхідність системного підходу до діагностики і лікування залежностей.

Г. Марлатт у виданні «Relapse Prevention: Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviors» (2005) сфокусував увагу на профілактиці рецидивів як ключовій стратегії боротьби з адиктивною поведінкою [4]. Учений пропонує модель підтримки тривалої ремісії, побудовану на принципах когнітивно-поведінкової терапії. Він описує стадії розвитку рецидиву, «пускові фактори» зриву та стратегії відновлення самоконтролю. Значущим елементом є розвиток навичок усвідомлення тригерів, самоспостереження та формування альтернативних моделей поведінки. Модель релапс-профілактики ґрунтується на інтеграції теорії та практики і широко використовується у психотерапевтичній роботі.

М. Гріффітс у статті «A 'Components' Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework» (2005) пропонує модель із шести базових компонентів залежності: домінування, зміна

настрою, толерантність, симптоми відміни, конфлікт і рецидив [2]. Дослідник наголошує, що залежність можуть спричиняти не лише психоактивні речовини, а й певні форми поведінки, зокрема інтернет- та ігрова адикція. Модель М. Гріффітса відіграла важливу роль у визнанні нехімічних залежностей у клінічній практиці та сприяла розширенню діагностичних критеріїв для нових видів адикцій.

У дослідженні Г. Куба та Н. Волков «Neurobiology of Addiction: A Neurocircuitry Analysis» (2016) розкрито нейробіологічні механізми формування залежності [3]. Автори розглядають адикцію як хронічний рецидивуючий розлад мозку, що пов'язаний із дисфункцією системи винагороди, мотивації та самоконтролю. Описано зміни активності дофамінових шляхів, порушення роботи префронтальної кори та лімбічної системи, що пояснює втрату контролю над імпульсами і розвиток компульсивної поведінки.

К. Діклементе у монографії «Addiction and Change: How Addictions Develop and Addicted People Recover» (2018) розглядає залежність як процес, що включає етапи передусвідомлення, усвідомлення, підготовки, дії та підтримки змін [1]. Автор акцентує на ролі мотивації та готовності до змін, спирається на транстеоретичну модель, що стала основою сучасних програм лікування залежностей. Особливу увагу приділено рецидивам, які

він розглядає не як поразку, а як закономірний етап на шляху відновлення.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу зарубіжних наукових джерел, можна стверджувати, що проблема адиктивної поведінки посідає важливе місце в сучасній психологічній науці та розглядається як багатовимірний феномен, що потребує комплексного вивчення. Зарубіжні дослідники підкреслюють, що залежність формується під впливом поєднання біологічних, психологічних і соціальних чинників, що зумовлює необхідність інтегрованих моделей її пояснення та подолання. Концепція «синдрому залежності» Г. Шаффера дозволяє розглядати різні форми адикцій як такі, що мають спільну структуру й механізми розвитку, незалежно від їх природи. Модель профілактики рецидивів Г. Марлатта доводить ефективність когнітивно-поведінкових стратегій у підтримці стабільної ремісії та формуванні контрольованої поведінки у залежних осіб. Теоретичні положення М. Гріффітса акцентують увагу на важливості визнання нехімічних форм залежності та необхідності їх включення в офіційні клінічні протоколи. Дослідження Г. Куба та Н. Волков розширюють розуміння нейробіологічних основ адикції, демонструючи зміни у нервових структурах, що відповідають за мотивацію, винагороду та самоконтроль. Модель змін К. Діклемента наголошує на важливості мотиваційного аспекту, внутрішньої готовності особистості до подолання

залежності та активного залучення до процесу терапії. У дослідженнях підкреслюється необхідність міждисциплінарної взаємодії психологів, психіатрів, педагогів і соціальних працівників. Актуальними залишаються питання удосконалення програм допомоги особам із поведінковими залежностями, зокрема пов'язаними з цифровим середовищем. Таким чином, інтеграція досягнень зарубіжної психології створює потужне підґрунтя для вдосконалення національних підходів до профілактики та подолання залежностей. Отримані дані можуть бути використані як у наукових дослідженнях, так і в практичній діяльності фахівців, спрямованій на надання ефективної психологічної допомоги особам з адиктивною поведінкою.

Література

1. DiClemente, C. C. (2018). *Addiction and change: How addictions develop and addicted people recover* (2nd ed.). Guilford Press.
2. Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
3. Koob, G. F., & Volkow, N. D. (2016). Neurobiology of addiction: A neurocircuitry analysis. *The Lancet Psychiatry*, 3(8), 760–773. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)00104-8)

4. Marlatt, G. A., & Donovan, D. M. (Eds.). (2005). Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors (2nd ed.). Guilford Press.
5. Shaffer, H. J., & LaPlante, D. A. (2004). The addiction syndrome: An integrative conceptual framework. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 27(3), 203–213. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2004.06.004>

УДК 159.942.5-053.9

Елліна Панасенко

*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Оксана Духонченко

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ У ЗРІЛОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві значна увага приділяється якості міжособистісних стосунків на різних етапах життєвого циклу. Особливого значення набуває підтримка партнерських взаємин у період зрілості, коли особистість стикається з численними викликами – професійним вигоранням, кризами сенсу, відчуттям самотності або втратами. У зрілому віці партнерські стосунки часто зазнають тиску з боку зовнішніх обставин – проблем з дітьми, догляду за літніми батьками, економічної нестабільності або змін у соціальному статусі.

Додатково, фізіологічні та психологічні зміни, притаманні цьому віковому етапу, можуть посилювати відчуття ізольованості та фрустрації в подружньому житті. Водночас саме в зрілому віці партнери потребують глибшого взаєморозуміння, емоційної підтримки, прийняття та співпереживання. Підтримка партнерських стосунків набуває нового значення – як ресурсу психологічної стійкості, джерела сенсу та взаємної адаптації до вікових змін.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема психологічних механізмів партнерських стосунків у зрілому віці є недостатньо систематизованою в сучасній науковій літературі, хоча окремі її аспекти досліджувалися у працях Г. Боденманна, С. Дж. Таткіна, Н. Хаджлу, О. Яцини та інших учених. Більшість робіт зосереджена на окремих складових – емоційній регуляції, когнітивній гнучкості чи емпатії, тоді як комплексне вивчення взаємодії цих механізмів у зрілому віці залишається актуальним напрямом психологічних досліджень.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та узагальнити основні психологічні механізми партнерських стосунків у зрілому віці, зокрема емоційну регуляцію, рефлексивність, когнітивну гнучкість, емпатію та особистісну автономію, а також виявити їх роль у забезпеченні стабільності, гармонії та психологічного благополуччя подружніх і партнерських взаємин.

Виклад основного матеріалу. У зрілому віці партнерські стосунки набувають особливої психологічної значущості, адже саме в цей період життя особистість прагне емоційної стабільності, підтримки та глибокого міжособистісного зв'язку. Після проходження основних вікових криз та етапів становлення, індивід шукає у партнерстві не лише романтичну складову, а й спільні цінності, взаєморозуміння, безпеку та прийняття. Психологічні механізми партнерської взаємодії у зрілому віці істотно відрізняються від молодіжного чи раннього дорослого періоду, оскільки вони ґрунтуються на досвіді, емоційній зрілості та сформованих життєвих позиціях. На перший план виходить здатність до конструктивної комунікації, емоційної регуляції, рефлексії, а також потреба у взаємній підтримці в умовах життєвих змін. Вікові трансформації, зокрема зниження соціальної активності, зміна життєвих пріоритетів, поглиблення духовних потреб, впливають на характер взаємин і стратегії їх підтримки. Успішне партнерство в цьому віці потребує не лише гнучкості мислення, а й здатності до емпатії, прийняття індивідуальних відмінностей, адаптації до змін у партнері. Водночас зростає важливість спільної історії, згадок, спільного досвіду, які зміцнюють відчуття приналежності та безпеки.

Психологічні механізми партнерства у зрілому віці включають процеси когнітивного переосмислення ролей, активізацію морально-ціннісних орієнтацій, розвиток здатності

до прощення, а також переоцінку власних очікувань. Саме тому дослідження партнерських стосунків у цьому періоді життя вимагає комплексного, міждисциплінарного підходу, який враховує як індивідуально-психологічні, так і соціокультурні аспекти.

Зрілий вік у психології розглядається як період, що охоплює приблизно від 35–40 до 60–65 років, залежно від класифікацій різних авторів і культурних особливостей. У більшості сучасних концепцій цей період поділяють на ранню зрілість (35–45 років), середню зрілість (45–55 років) і пізню зрілість або передпенсійний вік (55–65 років). Саме в ці роки відбувається переоцінка життєвих досягнень, професійних результатів і особистісних пріоритетів. Людина починає гостріше відчувати плин часу, часто переживає кризу середини життя, що супроводжується емоційними, когнітивними й екзистенційними змінами. Водночас це період максимальної психологічної компетентності, глибокого самопізнання та сформованої ідентичності.

У зрілому віці значущими стають питання якості міжособистісних стосунків, зокрема подружніх і партнерських. Багато людей прагнуть до стабільності, глибокого зв'язку, взаєморозуміння та емоційної підтримки в партнерстві. Досвід минулих років формує здатність до прощення, компромісу та прийняття іншого таким, яким він є. У цьому віці посилюється

потреба в емоційній безпеці, щирості, співпереживанні. Важливими стають моральні цінності, взаємна повага, вміння чути й підтримувати партнера. Змінюється акцент із зовнішньої привабливості на внутрішню глибину стосунків. Партнерство у зрілому віці часто розглядається як союз двох особистостей, що підтримують одне одного на етапі життєвих змін і викликів. Саме в цей період можливе як оновлення подружніх відносин, так і руйнування деструктивних союзів. Виникає потреба в осмисленні спільного майбутнього, перегляді життєвих цілей, плануванні старості. Соціальні й фізіологічні зміни також впливають на динаміку партнерства – зміни в кар'єрі, здоров'ї, сімейному статусі (наприклад, «порожнє гніздо»). Водночас багато людей у цьому віці починають нові стосунки, прагнуть гармонії та психологічного благополуччя. Зрілий вік – це також період інтеграції власного життєвого досвіду та пошуку сенсу в партнерстві. Психологічна зрілість дозволяє розглядати стосунки не як джерело задоволення, а як простір для зростання, підтримки й співтворчості. Цей етап життя є критично важливим для формування стабільного образу «Ми» та глибокої взаємної довіри.

Одним із ключових механізмів партнерських стосунків у зрілому віці є емоційна регуляція – здатність усвідомлено керувати власними емоційними станами у взаємодії з партнером. Емоційна регуляція – є ключовим чинником стабільності

партнерських взаємин, адже дозволяє партнерам усвідомлено керувати власними емоціями у процесі спілкування. Здатність контролювати афективні реакції знижує напруження у конфліктних ситуаціях і сприяє швидшому відновленню близькості. За Г. Боденманном, емоційна регуляція може цілеспрямовано тренуватися у рамках парної терапії, що допомагає формувати взаємну підтримку та довіру [3]. С. Дж. Таткін наголошує, що повторювані ритуали близькості – спільні розмови, обійми, турбота – стабілізують нервову систему та знижують стрес партнерів, зміцнюючи почуття безпеки [6]. Отже, емоційна регуляція виступає фундаментом психологічної гармонії у зрілому партнерстві.

Рефлексивність – це здатність аналізувати власні дії, емоції та реакції у взаємодії з партнером, розуміючи їхній вплив на стосунки. Б. Чейні та Д. Боком вважають, що рефлексивність розвиває відповідальність і допомагає уникати взаємних звинувачень, сприяючи конструктивному діалогу [4]. О. Яцина трактує цей механізм як ознаку зрілого партнерства, у якому партнери переосмислюють свої ролі, потреби й цінності, що підтримує стабільність стосунків [2]. Таким чином, рефлексивність сприяє усвідомленості, гнучкості й глибшому розумінню себе та іншого.

Когнітивна гнучкість – означає здатність змінювати установки й способи реагування залежно від контексту,

приймаючи іншу точку зору. Г. Боденманн довів, що когнітивна гнучкість допомагає подружжю краще долати стрес і конфлікти, адаптуючись до життєвих змін [3]. Н. Хаджлу зазначає, що пари, здатні переглядати свої уявлення про «правильні» ролі, легше зберігають емоційний зв'язок і уникають вигорання [89]. Отже, гнучке мислення дозволяє партнерам залишатися адаптивними, конструктивними та відкритими до розвитку.

Емпатія – це здатність розуміти емоційний стан партнера, підтримувати його і співпереживати. Н. Хаджлу підкреслює, що емпатійне ставлення знижує рівень подружнього вигорання та підтримує почуття єдності [5]. О. Яцина розглядає емпатію як «емоційний клей» сучасних стосунків, який забезпечує психологічну безпеку й довіру навіть у періоди невизначеності [2]. Таким чином, емпатія є ключовим чинником стабільності й душевної близькості у партнерстві.

Особистісна автономія – полягає у здатності зберігати власну ідентичність, внутрішню свободу й водночас залишатися у близьких стосунках. Г. Коцюба зазначає, що здорова автономія дозволяє уникати залежних і симбіотичних моделей поведінки, зберігаючи баланс між самостійністю та емоційною близькістю [1]. О. Яцина наголошує, що автономія не суперечить партнерству, а навпаки – є передумовою зрілих взаємин, заснованих на взаємоповазі, прийнятті та самодостатності [2].

Отже, автономія створює умови для гармонійного поєднання незалежності й емоційної прихильності у парі.

Висновки. Отже, партнерські стосунки у зрілому віці ґрунтуються на взаємодії кількох взаємопов'язаних психологічних механізмів – емоційної регуляції, рефлексивності, когнітивної гнучкості, емпатії та особистісної автономії. Кожен із цих компонентів має власну функцію, але разом вони утворюють цілісну систему підтримки, розвитку й стабільності взаємин між зрілими людьми.

Емоційна регуляція забезпечує здатність партнерів усвідомлено керувати почуттями, знижувати напруження у конфліктних ситуаціях і відновлювати емоційну близькість після суперечок. Вона формує основу довіри, спокою й психологічної безпеки у парі.

Рефлексивність дає змогу партнерам усвідомлювати власну роль у взаємодії, брати відповідальність за свої дії та переосмислювати поведінку. Саме вона сприяє формуванню глибшого розуміння один одного, розвитку взаємоповаги та вмінню бачити ситуацію очима партнера.

Когнітивна гнучкість допомагає адаптуватися до змін, переглядати стереотипні уявлення про ролі та поведінку у стосунках. Завдяки цьому пари здатні конструктивно вирішувати конфлікти, не фіксуючись на минулих образах, і сприймати нові життєві обставини як можливість для розвитку.

Емпатія забезпечує емоційний зв'язок і створює атмосферу прийняття та підтримки. У зрілому віці саме здатність співпереживати й розуміти почуття іншого стає ключем до взаємної довіри, тепла й гармонії. Вона дає змогу партнерам бути не лише поруч фізично, а й психологічно – у глибинному, емоційному сенсі.

Особистісна автономія, своєю чергою, гарантує, що кожен партнер зберігає власну ідентичність, внутрішню свободу й самоповагу. Вона допомагає уникати симбіотичних або залежних моделей поведінки, дозволяючи будувати союз двох самодостатніх, рівних особистостей.

Узгоджене поєднання цих п'яти механізмів створює основу зрілого партнерства, у якому панують взаємна довіра, психологічна стабільність, здатність до конструктивного діалогу та підтримка у процесі особистісного й спільного розвитку. Саме така взаємодія дає змогу перетворити стосунки у зрілому віці на простір гармонії, співтворчості й духовного зростання пари.

Література

1. Коцюба Г. О. Психологічні особливості організації узаалежненого кохання у жінок: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2010. 18 с.

2. Яцина О. Ф. Трансформації практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства: постмодерні реалії : монографія. Ужгород : Карпати, 2018. 280 с.
3. Bodenmann, G., Randall, A. K., & Harris, P. (2022). Cognitive-Behavioral and Emotion-Focused Therapy for Couples: Similarities, Differences, and Effectiveness. *Frontiers in Psychology*, 13, 1034–1047. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875784>
4. Chaney, B. R., & Baucom, D. H. (2024). Implementation of Cognitive-Behavioral Therapy for Couples in the Context of Sexual Interest/Arousal Disorder (SIAD) in Women: An Analysis of Applicability. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 50(1), 112–124. URL: <https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2333477>
5. Hajloo, N., et al. (2018). The Impact of Cognitive-Behavioral Therapy on the Marital Quality of Women's Lives. *BMC Psychology*, 6(1), 42.
6. Tatkin, S. J. *Wired for Love: How Understanding Your Partner's Brain and Attachment Style Can Help You Defuse Conflicts and Build a Secure Relationship*. Boulder, CO: Sounds True, 2012. 264 p.

УДК 159.9:355.1

Елліна Панасенко

*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Тарас Дученко

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження полягає у зростаючій потребі глибокого наукового аналізу психологічних особливостей комунікації військовослужбовців в умовах екстремальних ситуацій. Сучасні воєнні конфлікти, високий рівень професійного та особистісного навантаження,

необхідність діяти у швидкоплинних і небезпечних обставинах обумовлюють підвищені вимоги до якості міжособистісної взаємодії у військових підрозділах. Успішне виконання бойових завдань і забезпечення психологічної стійкості значною мірою залежить від ефективності комунікації, яка стає одним з ключових чинників згуртованості, взаєморозуміння та підтримки у військовому колективі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика психологічних особливостей комунікації військовослужбовців в екстремальних ситуаціях ґрунтовно висвітлена у вітчизняній військовій та екстремальній психології. Фундамент закладено в працях про морально-психологічну готовність та організацію взаємодії підрозділів: Н. Агаєв, О. Кокун, П. Лісовський, І. Приходько, В. Ягупов та ін. У цих роботах окреслено роль дисципліни, субординації та психологічної готовності як підґрунтя надійної комунікації.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості військовослужбовців як суб'єктів міжособистісної комунікації, визначити специфіку їхніх комунікативних потреб, емоційно-вольових і когнітивних характеристик, що впливають на ефективність професійної та соціальної взаємодії, а також

окреслити шляхи оптимізації міжособистісного спілкування у військовому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Проблематика міжособистісної комунікації у військовому середовищі посідає важливе місце в сучасній психологічній науці. Військова служба передбачає діяльність в умовах підвищеного ризику, що зумовлює специфічні вимоги до особистості військовослужбовця та його здатності до ефективної взаємодії в колективі. Спілкування у військових підрозділах має не лише інформаційний, але й регулятивний, підтримувальний та адаптаційний характер, оскільки воно забезпечує згуртованість, дисципліну та взаємну підтримку в екстремальних ситуаціях.

Інформаційний характер спілкування у військових підрозділах визначається передусім доведенням наказів, розпоряджень, доручень та вказівок. Своєчасність і точність повідомлень забезпечують координацію дій у складних ситуаціях, знижуючи ризик втрат. У військових колективах інформація часто подається стисло й чітко, аби мінімізувати ймовірність неправильного тлумачення. Додаткову роль відіграють невербальні сигнали, які підкріплюють зміст вербальних повідомлень.

Регулятивний характер спілкування проявляється у функціях контролю та координації поведінки військовослужбовців. Він реалізується через накази, інструкції та

стандартизовані процедури, що формують основу дисципліни. В умовах підвищеного ризику чітка регуляція дає змогу швидко реагувати на зміну обстановки й утримувати згуртованість підрозділу. Це підкреслює важливість командирської комунікації у кризових ситуаціях [1-3].

Підтримувальний характер комунікації у військових підрозділах спрямований на формування атмосфери взаємодопомоги та довіри. Він проявляється у вмінні вислухати побратима, поділитися власним досвідом і знизити емоційне напруження. Групова підтримка відіграє роль психологічного буфера, що зменшує відчуття ізоляції та страху. Усе це сприяє збереженню психічного здоров'я військовослужбовців [1-3].

Адаптаційний характер спілкування пов'язаний зі здатністю військових пристосовуватися до змінних умов середовища. Він допомагає швидко інтегрувати рекрутів у колектив, а також сприяє засвоєнню нових форм поведінки й стратегій дії. Дослідники наголошують, що обмін досвідом між військовослужбовцями значно прискорює процес адаптації. Це особливо важливо в екстремальних ситуаціях, де успіх залежить від згуртованості групи [1-3].

Дослідники відзначають, що психологічні особливості комунікації військових визначаються поєднанням індивідуальних рис особистості та умов служби. Психологічні особливості комунікації військовослужбовців формуються у тісній взаємодії

двох блоків чинників – індивідуально-особистісних характеристик та специфіки військової служби. Як зазначають М. Корольчук і В. Крайнюк, саме поєднання внутрішніх ресурсів людини з екстремальними умовами діяльності визначає рівень її стресостійкості та готовності до ефективної взаємодії [2]. Індивідуальні особливості – темперамент, емоційна стабільність, когнітивний стиль – задають межі можливостей комунікативної поведінки. У той же час служба у військовому підрозділі накладає свої вимоги, які часто виходять за рамки звичних соціальних контактів [2].

Дослідження І. Приходька та його колег свідчать, що екстремальні ситуації активізують приховані резерви психіки, змушуючи військових швидко приймати рішення й координувати дії з побратимами [3]. Саме тут проявляється значення комунікації як механізму адаптації до нових умов. Ефективність міжособистісної взаємодії визначається не лише професійною підготовкою, а й рівнем довіри між членами колективу. Відсутність такої довіри може призводити до непорозумінь та загострення конфліктів, що ускладнює виконання завдань.

Особистісні риси військовослужбовця значною мірою впливають на стиль його спілкування. Особи з високим рівнем емоційної стабільності та розвиненими копінг-стратегіями, як показує Р. Лазарус, краще переносять інтенсивний стрес і зберігають здатність до конструктивної взаємодії [4]. Натомість

військовослужбовці з низькою толерантністю до невизначеності більш схильні до тривожності, що відображається у їхній комунікаційній поведінці. У таких випадках навіть дрібні конфлікти або нестача інформації можуть посилювати емоційну напругу. Це вимагає від безпосередніх командирів додаткової уваги до організації комунікативних процесів у колективі [2].

Згідно з дослідженнями Т. Танеліан і Л. Джейкокс, адаптація військовослужбовців до цивільного життя після служби значною мірою залежить від відновлення їхніх комунікативних зв'язків [5]. Втрата звичних каналів взаємодії, сформованих у бойових підрозділах, призводить до відчуття ізоляції й соціальної дезадаптації. Тому, одним із пріоритетних напрямів психологічної допомоги є відновлення здатності до ефективного спілкування та інтеграції в нові соціальні групи. Це підтверджує важливість комплексного підходу, що враховує як індивідуальні риси, так і вплив середовища.

Узагальнюючи, можна сказати, що комунікація у військовому середовищі є відображенням взаємодії внутрішніх якостей особистості та зовнішніх умов служби. З одного боку, індивідуальні особливості визначають здатність військовослужбовця до конструктивного діалогу, а з іншого – сама служба накладає специфічні вимоги до комунікаційної поведінки. Тільки у поєднанні цих аспектів формується система ефективної взаємодії, здатна витримати екстремальні

навантаження. Саме тому вивчення цього питання має особливу актуальність для сучасної військової психології.

Морально-психологічна готовність, здатність долати стрес і підтримувати конструктивну взаємодію з оточенням є ключовими передумовами ефективного виконання завдань. Водночас у структурі спілкування важливу роль відіграють емоційна стабільність, навички емпатії та вміння працювати в команді [1].

Морально-психологічна готовність військовослужбовця є базовим чинником його ефективності у виконанні бойових завдань. Н. Агаєв та співавтори підкреслюють, що вона включає стійкість до психоемоційних навантажень, внутрішню мотивацію та вміння зберігати самоконтроль у кризових умовах. В екстремальних ситуаціях ця готовність виступає основою психологічної стійкості, що дозволяє особовому складу виконувати бойові завдання навіть у разі надмірних стресових впливів [1].

Емоційна стабільність у структурі комунікації військовослужбовців має особливе значення. За спостереженнями М. Корольчука, високий рівень емоційної регуляції допомагає уникати імпульсивних реакцій, знижує ризик конфліктів та сприяє продуктивному діалогу між побратимами. Це створює атмосферу довіри в підрозділі й підтримує відчуття психологічної безпеки навіть у складних умовах бойових дій [2].

Висновки. Таким чином, вивчення військовослужбовців як суб'єктів міжособистісної комунікації дозволяє зрозуміти механізми, що забезпечують не лише успішне виконання професійних функцій, але й психологічну підтримку та адаптацію особового складу в умовах екстремальних навантажень. Отже, психологічні особливості військовослужбовців у комунікації визначаються поєднанням індивідуальних рис особистості та специфічних умов служби, що вимагають високого рівня самоконтролю та стресостійкості. Міжособистісна взаємодія у військових підрозділах виконує інформаційну, регулятивну, підтримувальну та адаптаційну функції, забезпечуючи згуртованість і дисципліну. Важливу роль відіграють морально-психологічна готовність, емоційна стабільність, здатність до емпатії та командна взаємодія, які сприяють конструктивному діалогу й ефективності виконання завдань. Саме комунікативні процеси виступають основним чинником підтримки психологічної рівноваги та взаємної довіри в екстремальних ситуаціях. Таким чином, дослідження даного аспекту є важливим для розуміння механізмів адаптації та психологічної підтримки військовослужбовців.

Література

1. Агаєв Н.А., Деточка О.Д., Єфімова В.В., Малахов М.А., Михайлов В.С., Донченко В.М., Шевчук О.В. Морально-психологічна готовність військовослужбовців Збройних

- Сил України до виконання завдань за призначенням: соціологічний вимір та прогнозування: Методичний посібник / За заг. ред. Н.А. Агаєв. Київ: НДЦ ГС ЗС України, 2018. 72 с.
2. Корольчук М.С., Кранюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Ніка-Центр, 2009. 340 с.
 3. Професійно-психологічний тренінг військовослужбовців Національної гвардії України: монографія / О. С. Колесніченко, Я. В. Мацегора, І. І. Приходько та ін. ; за заг. ред. І. І. Приходька. Х. : НА НГУ, 2016. 281 с.
 4. Lazarus R. S., Folkman S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 456 p.
 5. Tanielian T., Jaycox L. H. (Eds.). (2008). Invisible Wounds of War: Psychological and Cognitive Injuries, Their Consequences, and Services to Assist Recovery. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 453 p.

УДК 159.9:373.5(477):355.01

Елліна Панасенко

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Ірина Каракулова

*директор ЗЗСО №4 Краматорської міської ради
Донецької області;*

Олена Шереметова

*практичний психолог ЗЗСО №16 Краматорської міської ради
Донецької області*

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОНОВЛЕНІ
ПІДХОДИ ШКІЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ
УКРАЇНИ**

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена тим, що повномасштабна війна суттєво трансформувала освітнє середовище України та підвищила психологічні ризики для учнів,

педагогів і батьків. У нових умовах шкільна психологічна служба опинилася перед необхідністю оперативно адаптувати свої підходи до роботи, впроваджуючи інноваційні форми підтримки та кризові інтервенції. Зростання рівня тривожності, емоційної нестабільності та стресових реакцій серед учасників освітнього процесу потребує систематичного супроводу та оновлених методик психологічної допомоги. Важливим викликом стає забезпечення психологічної стійкості шкільних спільнот у ситуаціях небезпеки, втрат, переміщення та порушення освітніх рутин. Саме тому вивчення сучасних підходів шкільної психологічної служби до підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни є надзвичайно значущим для подальшого удосконалення системи психолого-педагогічної допомоги в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Ступінь дослідженості проблеми свідчить про зростання наукового інтересу до питань психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах соціальних змін та криз. У праці В. Панка представлено концептуальні засади діяльності психологічної служби освіти та окреслено напрями її модернізації відповідно до викликів сучасних реформ [1]. Аналітичний звіт команди українських дослідників засвідчує суттєвий вплив повномасштабної війни на функціонування шкільної психологічної служби, виявляючи ключові труднощі, потреби та ресурси фахівців у нових умовах

[2]. У цих роботах визначено базові орієнтири адаптації психологічної допомоги в освіті, однак питання комплексного оновлення підходів до підтримки учнів, педагогів і батьків у воєнний період потребує подальшого поглиблення. Це обумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на уточнення змісту та інструментів сучасної шкільної психологічної служби.

Метою статті є обґрунтування сучасних підходів до психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни та визначення пріоритетних напрямів оновлення діяльності шкільної психологічної служби України.

Виклад основного матеріалу. Шкільна психологічна служба в умовах війни зазнала суттєвих трансформацій, оскільки освітній процес став простором підвищеного ризику, емоційного напруження та нестабільності. Учасники освітнього середовища стикаються з труднощами, які виходять далеко за межі традиційних педагогічних викликів. Психологи сьогодні працюють у ситуаціях, коли освітня діяльність поєднується з елементами кризової інтервенції. Діти, батьки та педагоги демонструють різні рівні стресу, тривожності й виснаження, що ускладнює комунікацію та навчання. Значна частина школярів пережила втрати, вимушене переміщення та руйнування соціальних зв'язків. У таких умовах зростає потреба у психологічному супроводі, що враховує емоційні й соціальні

особливості спільнот. Зміна контексту роботи психологів вимагає оновлених моделей реагування та більш гнучких підходів. У діяльності психологічної служби важливо орієнтуватися на швидкі, цілеспрямовані та чутливі до ситуації методи допомоги. Саме тому адаптація змісту й форм роботи стає необхідною умовою підтримки учасників освітнього процесу [1].

Психологічний супровід у воєнних умовах передбачає врахування того, що звичні освітні процеси порушено, а поведінкові реакції школярів стають більш напруженими. Діти часто демонструють регресивні прояви, небажання навчатися або труднощі із концентрацією уваги. Це пояснюється високим рівнем тривоги, постійною зміною середовища та відсутністю передбачуваності. Психолог має вчасно розпізнавати такі сигнали та пропонувати підтримку, яка стабілізує емоційний стан. Ефективною є робота з рутинними елементами, які повертають відчуття контролю над ситуацією. Зміцнення стійкості учнів починається зі створення умов безпечної взаємодії у класі. У межах цих процесів важлива співпраця психолога, педагога та сім'ї. Психологічна безпека стає основою для відновлення навчальних навичок і соціальних контактів. Оновлені підходи мають відповідати потребам дітей із різними рівнями емоційної напруги та життєвого досвіду. Саме тому робота психолога спрямовується на формування стабілізаційних механізмів підтримки.

Під час війни психологічна служба зосереджується на кризовій інтервенції, проте важливо також забезпечувати довготривалу підтримку. Учасники освітнього процесу потребують не лише швидкого реагування, а й формування навичок адаптивної поведінки. Психолог має навчати технік емоційної саморегуляції, які можуть застосовуватися у різних ситуаціях. Простими, але дієвими є дихальні вправи, вправи на заземлення та переключення уваги. Для школярів молодшого віку ефективними є ігрові та арттерапевтичні методи, які допомагають виражати емоції без перевантаження. Підтримка підлітків вимагає врахування їхніх соціальних страхів і переживань, пов'язаних із майбутнім. У кожній віковій групі актуальним є формування стійкості, яка забезпечує готовність до змін. Психологічна служба має враховувати індивідуальні потреби дітей і створювати умови для їхнього безпечного розвитку навіть у нестабільному середовищі. Такий підхід дозволяє зменшити стрес та підвищити рівень психологічного благополуччя школярів [1].

Окремої уваги потребує підтримка педагогів, адже їхній емоційний стан безпосередньо впливає на атмосферу в класі. Під час війни вчителі часто відчують тривогу, втому та емоційне виснаження. У цих умовах психологічна служба має організовувати програми для педагогів, спрямовані на відновлення ресурсів і профілактику вигорання. До таких

програм можуть входити групові зустрічі, заняття з технік релаксації, тренінги з управління стресом. Підтримка педагогів також передбачає навчання навичкам кризової комунікації з учнями. Важливо, щоб вчителі вміли реагувати на емоційні прояви дітей без підвищення напруги. Формування професійної стійкості педагогів є необхідним для забезпечення ефективного навчального процесу. Психологічна служба має виступати ресурсом, який допомагає педагогам адаптуватися до роботи у складних обставинах. Такий супровід підвищує якість взаємодії між учасниками освітнього процесу.

В умовах війни змінюється і роль батьків, які стають активними учасниками психологічної підтримки дітей. Часто саме сімейне середовище визначає рівень стійкості дитини до стресу. Психологічна служба школи має надавати батькам рекомендації щодо підтримання емоційної рівноваги в родині. Важливо навчати дорослих методів спілкування, що знижують напругу та сприяють довірі. Батьки мають отримувати прості інструкції щодо допомоги дитині у періоди тривоги. У ситуаціях евакуації або вимушеної міграції батьки часто самі потребують психологічної допомоги. У таких випадках психологічна служба виступає посередником, який організовує інформаційну, емоційну та комунікаційну підтримку. Розбудова партнерства між школою та родиною дозволяє швидше реагувати на зміни у

стані дитини. Батьки стають частиною єдиної системи підтримки, що суттєво підвищує її ефективність.

Дослідження українських науковців засвідчують, що діяльність психологічної служби має базуватися на науково обґрунтованих концепціях. Підходи, описані Паноком, наголошують на важливості системності супроводу та необхідності переосмислення цілей психологічної допомоги в освіті. Концепція психологічного супроводу реформ у сфері освіти, запропонована вченим, підкреслює важливість адаптації допомоги до змін у соціальному середовищі. У воєнних умовах ці положення набувають особливої значущості. Психологічна служба повинна реагувати на ситуацію швидко, але в межах цілісної системи координат. Психологічний супровід стає засобом забезпечення стабільності учнів, педагогів і батьків. Наукове підґрунтя допомагає уникати хаотичних або ситуативних рішень і формувати стратегії довготривалої підтримки. Концептуальна цілісність є основою якості психологічної допомоги в школах [1-2].

Аналітичний звіт «Психологічна служба у школах: вплив повномасштабної війни» демонструє, що система психологічної допомоги переживає значні навантаження. Фахівці зазначають, що обсяг роботи збільшився у кілька разів порівняно з довоєнним періодом. У психологічних службах фіксується зростання запитів на індивідуальні консультації, кризову допомогу та групові

заходи. Діти частіше звертаються з питаннями страхів, порушень сну та труднощів у навчанні. Педагоги висловлюють потребу у методичній та емоційній підтримці. Батьки потребують рекомендацій щодо стабілізації родинного середовища. Дослідження засвідчує, що психологічна служба стала центральним елементом освітньої підтримки. Проте фахівці потребують оновлених методичних матеріалів, навчання та організаційної допомоги. Важливо створювати ресурси, які спрощують роботу психологів у воєнних умовах [2].

Висновки. Узагальнюючи вивчені джерела, можна стверджувати, що психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни вимагає поєднання стабілізаційних, профілактичних та корекційних стратегій. У центрі уваги перебувають емоційні стани дітей, стійкість педагогів та ресурсність батьків. Усі ці компоненти впливають один на одного й формують цілісну систему підтримки. Оновлені підходи психологічної служби передбачають роботу з групами ризику, швидке реагування на кризові прояви, формування безпечного простору та посилення співпраці всередині шкільної спільноти. Психологічна служба стає стратегічно важливою структурою, яка забезпечує стабільність у надзвичайних обставинах. В умовах війни психологічна допомога вже не є додатковою послугою, а стає базовою складовою освітнього процесу. Саме тому

оновлення підходів до роботи психологічної служби є пріоритетом сучасної освітньої системи України.

Література

1. Панок В. Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-9-1>
2. Психологічна служба у школах: вплив повномасштабної війни : аналітичний звіт за підсумками дослідження / авт. кол.: О. Будзь, І. Когут, Т. Жерьобкіна, Ю. Назаренко ; за ред.: А. Аносової, О. Петушкової. Київ : Центр інноваційної освіти «Про.Світ», 2024. 93 с.

УДК 159.944.4:355.1-055.2

Елліна Панасенко

*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Валерія Кас'яненко

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМА У ЖІНОК-ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВИЦЬ

Постановка проблеми. Проблема збереження психічного здоров'я військовослужбовців набула особливої актуальності в умовах війни, яка триває в Україні. Психологічне навантаження, пов'язане з бойовими діями, загрозою життю, втратами, вимушеним розлученням із сім'єю та постійною напругою, чинить серйозний вплив на психіку військових. Окрему категорію становлять жінки-військовослужбовиці, психоемоційний стан

яких часто залишається поза увагою традиційних програм психологічної допомоги. Зростання кількості жінок у Збройних силах України зумовлює потребу у вивченні специфіки їхнього психічного реагування на стрес і пошуку ефективних способів підтримки.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях [1–7] значну увагу приділено питанням психологічної підтримки, реабілітації та розвитку стресостійкості військовослужбовців. У працях О. Борисової, В. Горбунової, Н. Кальки, Л. Карамушки, З. Кісарчук, О. Кокуна, Г. Одинцової та ін. розкрито різні підходи до подолання психотравматичних наслідків, застосування арттерапії, психосоціальної допомоги й методів відновлення психічного здоров'я. Водночас питання переживання стресу та психологічної травми у жінок-військовослужбовиць залишаються малодослідженими й потребують подальшого теоретичного та практичного опрацювання.

Мета статті – розкрити психологічні особливості переживання стресу та наслідків психологічної травми у жінок-військовослужбовиць, визначити чинники їх виникнення та прояву, а також окреслити ефективні напрями психологічної підтримки й профілактики дезадаптивних реакцій у процесі військової служби.

Виклад основного матеріалу. Служба в армії супроводжується численними стресогенними чинниками, які можуть мати різну інтенсивність і тривалість. Для жінок-військовослужбовиць ці фактори часто поєднуються з додатковими психоемоційними навантаженнями, зумовленими гендерними ролями, очікуваннями суспільства та особистими зобов'язаннями. Переживання стресу у військовому середовищі має як фізіологічний, так і психологічний вимір.

Як зазначає О. Борисова, стрес у жінок-військовослужбовиць часто набуває затяжного характеру, особливо в умовах недооцінки їхньої ролі в армії та відсутності цільової психологічної підтримки [2]. Жінки, на думку О. Кокуна, І. Пішко, Н. Лозінської, частіше проявляють симптоми психоемоційного виснаження, тривожності та соматичних порушень, особливо за відсутності чітких каналів емоційного розвантаження [7]. За даними Л. Карамушки, підвищене психоемоційне напруження у жінок зумовлено не лише зовнішніми чинниками, а й внутрішніми конфліктами, зокрема між потребою бути сильною та бажанням відчувати підтримку [5].

З огляду на це, дослідники наголошують на важливості гендерно орієнтованого підходу до оцінки стресових чинників. Арттерапія, як вважає Н. Калька, може виступати ефективним способом м'якого пропрацювання травматичного досвіду завдяки

активізації несвідомих ресурсів і символічного вираження емоцій [1]. Також доведено, що включення артпрактик, як-от мандалотерапія чи колажування, сприяє зниженню рівня тривожності й відновленню психоемоційної рівноваги.

Переживання стресу у жінок-військовослужбовиць слід розглядати як багатофакторний феномен, у якому поєднуються фізіологічні, психологічні, соціальні та гендерні аспекти. Наукові джерела переконливо свідчать про необхідність диференційованого підходу до надання психологічної підтримки жінкам, зокрема із застосуванням арттерапевтичних технік, адаптованих до їхніх емоційних, когнітивних і культурних особливостей.

Жінки, порівняно з чоловіками, демонструють іншу модель реагування на стрес, що зумовлює потребу у специфічному підході до їхньої підтримки. Тривалий або інтенсивний стрес може призвести до розвитку емоційного виснаження, депресивних станів, тривожних розладів або навіть посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Жінки, порівняно з чоловіками, демонструють іншу модель реагування на стрес, що зумовлює потребу у специфічному підході до їхньої підтримки. Тривалий або інтенсивний стрес може призвести до розвитку емоційного виснаження, депресивних станів, тривожних розладів або навіть посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Особливо це

стосується жінок-військовослужбовиць, які одночасно стикаються з високими професійними вимогами, ризиками для життя, а також зі стереотипним ставленням до своєї ролі в армії.

У низці досліджень [2-4] вказується, що жінки частіше, ніж чоловіки, звертають увагу на внутрішні переживання, ретельніше осмислюють травматичний досвід, що, з одного боку, сприяє глибшій рефлексії, а з іншого – посилює ризик формування тривалих емоційних розладів. Їхня психіка, як правило, більш чутлива до змін соціального контексту, міжособистісних взаємин та морально-етичних дилем. Підвищена емпатія, притаманна багатьом жінкам, може перетворюватися з ресурсу на тягар у разі постійного контакту з травмуючим досвідом інших людей, що часто трапляється у військових умовах.

Психофізіологічна реакція на стрес у жінок також має деякі відмінності. Наприклад, за даними нейропсихологічних досліджень, у жінок активніше функціонує гіпокамп, який відповідає за збереження емоційної пам'яті. Це означає, що емоційно насичені події, пов'язані зі стресом або травмою, залишаються в їх свідомості довше та викликають більш стійкі емоційні реакції. Крім того, гормональні коливання, пов'язані з менструальним циклом, можуть підвищувати вразливість до тривожних станів або коливань настрою.

Слід враховувати також те, що жінки рідше за чоловіків демонструють зовнішню агресію як реакцію на стрес і частіше

схильні до внутрішнього переживання напруги, що призводить до психосоматичних симптомів – болю у тілі, порушення сну, втрати апетиту або, навпаки, компульсивного переїдання. У дослідженнях [2-4] відзначено, що частіше саме жінки звертаються по допомогу до психологів, але водночас вони можуть довше зволікати з визнанням власних проблем, побоюючись бути слабкими або нездатними виконувати свої службові обов'язки.

Соціальні фактори також відіграють значну роль у посиленні або пом'якшенні стресових проявів. Серед жінок-військовослужбовиць поширене явище подвійного навантаження – виконання бойових чи службових завдань і водночас переживання за дітей, батьків, родину. У деяких випадках жінки соромляться говорити про власні труднощі в суто чоловічому колективі, побоюючись бути осміяними чи не сприйнятими серйозно. Це створює додатковий бар'єр до отримання допомоги.

Феномен так званого «емоційного самоконтролю» у жінок, що постійно підтримують образ сильної, стійкої особистості, може призводити до внутрішнього вигорання. Саме тому важливою є профілактика емоційного виснаження – як за допомогою психологічної підтримки, так і шляхом впровадження регулярних заходів для саморегуляції, зокрема арттерапії. Цей напрям, як показали праці Н. Кальки [1], О. Борисової [2], дозволяє безпечним способом вивільнити пригнічені емоції,

трансформувати негативний досвід і зміцнити ресурси особистості.

Отже, для забезпечення повноцінної психологічної підтримки жінок-військовослужбовиць необхідно враховувати не лише загальні принципи подолання стресу, а й специфіку жіночого досвіду: емоційні особливості, фізіологічну циклічність, соціальні ролі та культурні очікування.

Психологічна травма у військовослужбовиць нерідко формується внаслідок не лише бойових дій, а й структурного тиску всередині військового колективу. Важливу роль відіграє особистий контекст – наявність дітей, підтримки з боку родини, життєвий досвід до служби.

Психологічна травма у жінок-військовослужбовиць справді нерідко формується не лише як наслідок безпосередньої участі у бойових діях, а й у результаті структурного, міжособистісного та системного тиску всередині військового середовища. Цей тиск може проявлятися у формі латентної дискримінації, гендерних упереджень, ігнорування потреб, а також нестачі довіри або надмірного контролю з боку керівництва. Такі умови створюють тривале відчуття тривоги, самотності й недооцінення, що чинить хронічний стресовий вплив на жінку.

Важливу роль при цьому відіграє особистий життєвий контекст. Наприклад, наявність неповнолітніх дітей часто

породжує додаткове емоційне напруження: постійне почуття провини через відрив від сім'ї, страх за їхню безпеку, сумніви у правильності обраного шляху. Якщо підтримка з боку рідних є слабкою або відсутня, психологічне навантаження може ставати непосильним. У таких випадках служба в армії сприймається як подвійний фронт – з одного боку, службовий обов'язок, а з іншого – внутрішня боротьба з емоційними дилемами.

Значення має і досвід, який жінка мала до служби: рівень освіти, попередній соціальний статус, пережиті травматичні події. Ті, хто вже мали досвід психологічної травми (наприклад, домашнє насильство або втрату близьких), мають вищий ризик повторної травматизації в умовах армії. Водночас, жінки з розвиненим рівнем рефлексивності, емоційної обізнаності та адаптивного мислення можуть краще справлятися з викликами, однак саме вони глибше переживають внутрішній конфлікт між цінностями мирного життя та вимогами військової дисципліни.

Таким чином, психологічна травма жінки у військовій службі формується на перетині трьох векторів – службових реалій, особистих обставин і системного середовища. Адекватна профілактика й допомога потребують урахування всіх трьох складових і передбачають не лише роботу з травмою бойового досвіду, а й відновлення особистої гідності, безпеки та сенсу власного вибору. Арттерапевтичні засоби, як і психоедукація,

наставництво та групові форми підтримки, можуть бути ефективними саме в контексті цієї системної взаємодії.

Також важливим чинником формування психологічного стану жінок-військовослужбовиць є мікроклімат у підрозділі, стиль командування та доступ до фахової психологічної допомоги. На думку О. Кокуна [1], якість міжособистісних взаємин у військовому колективі та підтримка з боку командування є ключовими у збереженні емоційного балансу та профілактиці професійного вигорання. Якщо командир дотримується авторитарного стилю, ігнорує потреби підлеглих або нехтує зворотним зв'язком, це сприяє формуванню психологічної відчуженості, особливо у жінок, які є менш численною групою в армії.

Як підкреслює О.Борисова [11], відсутність доступної та якісної психологічної допомоги у військових частинах є критичною проблемою, особливо для жінок, які рідше звертаються за підтримкою через страх бути неправильно зрозумілими або стигматизованими. Унаслідок цього виникає «ефект внутрішнього замикання», коли емоції, тривоги та страхи не знаходять виходу, а натомість виявляються у формі тілесних симптомів — головного болю, м'язового напруження, порушень сну тощо.

Отже, мікроклімат підрозділу, стиль керівництва та доступ до психологічної підтримки є не менш значущими факторами

психічного благополуччя жінок у війську, ніж сам факт участі у бойових діях.

У військовому середовищі жінка, що пережила психологічну травму, часто стикається з бар'єрами у зверненні по допомогу через страх осуду або знецінення. Симптоматика травми може проявлятися у вигляді нічних кошмарів, нав'язливих спогадів, розладів сну, підвищеної дратівливості, емоційної апатії чи тривожності. Особливо небезпечною є затяжна реакція на травму, коли симптоми не зменшуються з часом, а поглиблюються. Це ускладнює професійну діяльність і погіршує якість життя. Індивідуальні ресурси жінки – життестійкість, самооцінка, копінг-стратегії – відіграють вирішальну роль у подоланні наслідків стресу.

Психологічна травма, зокрема ПТСР, має у жінок свою клінічну специфіку: частіше спостерігається тривожно-депресивний фон, емоційне відчуження, порушення тілесного образу та схильність до самозвинувачення. У таких випадках необхідне раннє виявлення симптомів і надання професійної допомоги.

Психологічна травма у жінок-військовослужбовиць, особливо у формі посттравматичного стресового розладу (ПТСР), дійсно має низку клінічних особливостей, що відрізняють її перебіг від чоловічого варіанта. Як зазначає О. Борисова [2], у жінок частіше фіксується тривожно-депресивний фон, відчуття

емоційного оніміння та дисоціація, які можуть бути як захисною реакцією психіки, так і проявом глибокого внутрішнього болю. На думку Л.Карамушки [5], важливим компонентом є порушення тілесного образу – жінки частіше, ніж чоловіки, фіксуються на переживанні змін у сприйнятті власного тіла, включаючи напругу, біль або втрату чутливості до тілесних сигналів.

Висновки. Отже, переживання стресу й психологічної травми у жінок-військовослужбовиць – це складний багатофакторний процес, що охоплює фізіологічні, емоційні, соціальні та культурні виміри. Його розуміння вимагає інтердисциплінарного підходу, адаптації практик психологічної підтримки та формування середовища, у якому жінка відчувається не лише професіоналкою, а й людиною з правом на підтримку, емоції та відновлення.

Література

1. Арт-терапія і війна: контексти і досвід практичної роботи : колективна монографія / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. Львів : ЛьвДУВС, 2023. 283 с.
2. Борисова О. О. Психореабілітація учасників/учасниць бойових дій як психологічна допомога другого рівня в Україні. *Наукові Записки*. 2024. Вип. 1(3). С. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-1>
3. Горбунова В., Савиченко О., Тичина І., Портницька Н. Методичний посібник для соціальних працівників:

Посилення спроможності здійснювати психосоціальну підтримку ветеранів та їх сімей з питань психічного здоров'я. 2022. 61 с.

4. Гульбс О. А., Кобець О. В. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій. *Психологічний журнал*. 2021. № 7. С. 100–106.
5. Карамушка Л. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 48 с.
6. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., Лазос Г. П., Литвиненко Л. І., Царенко Л. Г. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : метод. посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Логос, 2023. 207 с.
7. 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. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с.

УДК 159.944.4:355.1

Елліна Панасенко

*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Ростислав Кас'яненко

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ВІЙСЬКОВІЙ СЛУЖБІ

Постановка проблеми. Сучасні умови військової служби в Україні характеризуються високим рівнем фізичного, емоційного та психічного навантаження на особовий склад. Військовослужбовці, виконуючи службові завдання в умовах підвищеної небезпеки та невизначеності, постійно перебувають під впливом стресогенних факторів, що зумовлює підвищення рівня тривожності. Тривожні стани у військових можуть мати як ситуативний, так і хронічний характер, впливаючи на їхню бойову готовність, працездатність, комунікативні навички та загальний рівень психологічного благополуччя.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема виникнення та прояву тривожності у військовій службі є предметом уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників, проте залишається актуальною у контексті сучасних викликів, що стоять перед військовими психологами. У працях Н. Агаєва, О. Кокуна, І. Пішко, Н. Лозінської [1; 2; 3] розкрито психологічні механізми адаптації особового складу, чинники виникнення психоемоційного напруження та роль тривожності як адаптивної реакції в умовах служби. М. Корольчук і В. Крайнюк [4] досліджують соціально-психологічні особливості діяльності в екстремальних умовах, акцентуючи увагу на стресових та тривожних станах військовослужбовців. Питання подолання наслідків тривалого психоемоційного напруження й збереження психологічного здоров'я розглянуто у працях Т. Титаренко [5], де окреслено стратегії самодопомоги при переживанні тривалого стресу та тривоги. Разом із тим, недостатньо висвітленими залишаються аспекти психологічних механізмів формування тривожності саме у військовій службі, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті – проаналізувати психологічні механізми виникнення та прояву тривожності у процесі військової служби, виявити чинники, що зумовлюють її інтенсивність та динаміку, визначити особистісні й ситуаційні передумови формування тривожних реакцій, а також обґрунтувати можливості

психологічної підтримки та саморегуляції з метою зниження рівня тривожності у військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу. Військова служба є особливим видом професійної діяльності, що передбачає виконання завдань у складних та часто екстремальних умовах, які супроводжуються підвищеним рівнем ризику для життя та здоров'я. Постійна готовність до дії, необхідність швидко приймати рішення в умовах невизначеності та висока відповідальність за результати виконання завдань створюють сприятливе підґрунтя для виникнення тривожних станів. Тривожність у цьому контексті виступає не лише як емоційна реакція на стресор, але й як комплексний психологічний феномен, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні прояви. Вона може виконувати адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси організму, або ж набувати дезадаптивного характеру, знижуючи боєздатність та ефективність діяльності. Особливість військової сфери полягає в тому, що навіть у відносно спокійний період службові обов'язки передбачають високий рівень напруження, що сприяє закріпленню тривожних реакцій.

Розуміння психологічних механізмів виникнення та прояву тривожності у військовій службі дозволяє більш точно визначити фактори ризику, виявити індивідуальні відмінності у реагуванні на стрес та розробити ефективні методи психологічної підтримки. Саме тому у даному підпункті увага зосереджується

на аналізі внутрішніх і зовнішніх чинників, а також процесів, які зумовлюють формування та закріплення тривожності у військовослужбовців.

Тривожність у військовослужбовців розглядається як складний психічний феномен, що виникає під впливом поєднання когнітивних, емоційних, мотиваційних та фізіологічних чинників. Як зазначають О. Кокун та Н. Лозінська, психогенез тривожності часто пов'язаний із суб'єктивною інтерпретацією ситуацій, у яких військовослужбовець відчуває невизначеність або загрозу, навіть за відсутності реальної небезпеки [2]. У військовій службі постійна готовність до дій в умовах підвищеної відповідальності та контролю призводить до формування стану очікування потенційних ускладнень, що активізує тривожні реакції.

Продовжуючи цю думку, варто підкреслити, що, за даними О.Кокуна, І. Пішко та Н. Лозінської, постійне перебування у середовищі з високим рівнем інформаційного навантаження та непередбачуваністю подій зумовлює формування так званого «хронічного стану настороженості», який поступово закріплюється на рівні особистісних рис [3]. Така настороженість підтримується когнітивними установками, серед яких провідними є очікування негативного розвитку подій, схильність до гіперінтерпретації нейтральних сигналів як загрозливих та переоцінка власної відповідальності за результат діяльності.

Як наголошує М. Корольчук, у військових колективах ці установки підкріплюються колективними нормами та цінностями, орієнтованими на безпомилкове виконання завдань та високі стандарти дисципліни, що створює додатковий тиск на психіку військовослужбовця [4]. Унаслідок цього відбувається поєднання індивідуальних і групових психологічних механізмів, яке підсилює ймовірність розвитку стійких тривожних станів.

Крім того, за спостереженнями Н. Агаєва та І. Пішко, у процесі адаптації до військових умов відбувається зміщення уваги у бік пошуку потенційних загроз, що призводить до хронічного перевантаження системи емоційної саморегуляції [1]. Це, у свою чергу, активує фізіологічні механізми стресу, зокрема підвищене функціонування симпато-адреналової системи, яке, за умови тривалого впливу, може спричинити зниження загальної психічної та фізичної витривалості.

Важливим механізмом є когнітивне викривлення, зокрема схильність до перебільшення можливих негативних наслідків або заниження власних ресурсів. На думку Т. Титаренко, такі особливості мислення формують стійкі тривожні установки, що закріплюються у професійному досвіді та стають основою для повторюваних емоційно-напружених станів [5]. Військові психологи підкреслюють, що в умовах постійної дисциплінарної регламентації і високої залежності від колективної злагоженості

індивідуальні когнітивні установки набувають особливого значення у регуляції емоційних реакцій.

За спостереженнями О. Кокуна, когнітивні викривлення у військовослужбовців можуть посилюватися під впливом дефіциту достовірної інформації та надмірного потоку тривожних сигналів із зовнішнього середовища [2]. Це створює умови для формування так званого «замкненого кола тривожності», коли суб'єктивне відчуття загрози підтримується не лише реальними подіями, а й власними очікуваннями негативного результату.

За даними М. Корольчук, такий механізм особливо помітний у ситуаціях, що вимагають швидких рішень за умов невизначеності: військовослужбовець схильний обрати найбільш песимістичний сценарій, що підвищує рівень внутрішньої напруги [4]. Згодом це впливає не лише на емоційний стан, а й на ефективність професійної діяльності, оскільки надмірна тривожність знижує здатність до концентрації, уповільнює когнітивну обробку інформації та зменшує гнучкість мислення.

Таким чином, когнітивні викривлення у військовослужбовців виступають не лише наслідком впливу стресових факторів, а й самостійним чинником підтримання тривожних станів. Їхнє своєчасне виявлення та корекція є важливим завданням психологічного супроводу у військовій сфері, що узгоджується з підходами вітчизняних дослідників до

профілактики професійного вигорання та емоційного виснаження.

Емоційний компонент тривожності у військовій службі відображається у формі підвищеної збудливості, внутрішньої напруги, відчуття загрози, що супроводжується труднощами у концентрації уваги. О. Корольчук та В. Крайнюк відзначають, що інтенсивні емоційні реакції у відповідь на стресові чинники без належної психоемоційної регуляції можуть переходити у хронічні форми, зумовлюючи зниження загальної адаптаційної здатності [4].

Як підкреслює О. Кокун, тривале перебування у стані підвищеної емоційної напруги призводить до емоційного виснаження, що проявляється у зниженні мотивації, відчутті безсилля та втраченні інтересу до професійної діяльності [2]. Такий стан часто супроводжується дратівливістю, коливаннями настрою та труднощами у встановленні ефективної комунікації з побратимами, що ускладнює злагоджену роботу підрозділу.

М. Корольчук, В. Крайнюк зазначає, що у військових колективах емоційний компонент тривожності може поширюватися за принципом «ланцюгової реакції», коли напруження однієї особи провокує підвищення рівня тривоги у всього оточення [4]. Це явище особливо небезпечне у критичних ситуаціях, де від емоційної стабільності кожного залежить успішність виконання завдання.

У поєднанні з фізіологічними реакціями, такими як прискорене серцебиття, підвищене потовиділення та м'язова напруга, емоційний компонент тривожності може значно знижувати швидкість і точність прийняття рішень. За відсутності цілеспрямованих заходів психологічної підтримки, такі прояви здатні закріплюватися, перетворюючись на стійкі патерни поведінки, що негативно впливають на професійну ефективність та психічне здоров'я військовослужбовця.

Фізіологічна основа тривожності пояснюється активацією симпатно-адреналової системи, що супроводжується підвищеним викидом кортизолу та адреналіну. За результатами досліджень О. Кокуна та І. Пішко, довготривале перебування в такому стані призводить до виснаження нервової системи, порушення сну та зниження ефективності діяльності [2].

Крім того, як зазначає М. Корольчук, В. Крайнюк, постійна активація механізмів стресової відповіді спричиняє дисбаланс у роботі серцево-судинної та ендокринної систем, що може проявлятися у вигляді тахікардії, коливань артеріального тиску, зниження імунної резистентності та загального виснаження організму [4].

Такі фізіологічні зміни посилюють відчуття тривоги, утворюючи замкнене коло, в якому емоційна напруга стимулює тілесні реакції, а вони, у свою чергу, підсилюють психологічний дискомфорт. За відсутності адекватних стратегій саморегуляції

цей процес може призвести до розвитку психосоматичних розладів та зниження боєздатності.

Отже, фізіологічний компонент тривожності у військовослужбовців є не лише проявом адаптаційних механізмів організму, але й чинником, що потребує цілеспрямованого коригування через психопрофілактичні та відновлювальні заходи.

Важливу роль у виникненні та закріпленні тривожності відіграють і соціально-психологічні фактори: стиль лідерства, психологічний клімат у підрозділі, підтримка з боку товаришів по службі. Дослідження Н. Агаєва та співавторів показують, що за умов дефіциту міжособистісної підтримки рівень тривожності значно зростає, навіть у добре підготовлених військовослужбовців [1].

Крім того, за спостереженнями О. Кокуна, недостатня згуртованість колективу та наявність міжособистісних конфліктів посилюють відчуття ізоляції, що сприяє формуванню хронічних тривожних станів [3].

Позитивний психологічний клімат, навпаки, виконує буферну функцію, знижуючи вплив стресових чинників та підвищуючи стресостійкість особового складу. Наявність довірчих стосунків, ефективна комунікація та відчуття взаємної підтримки здатні значною мірою пом'якшувати прояви

тривожності навіть у складних бойових чи навчально-бойових умовах.

Висновки. Таким чином, соціально-психологічні чинники є ключовим елементом у формуванні як позитивного, так і негативного емоційного фону військовослужбовців, а отже – мають бути враховані при розробці програм психологічної підтримки. Відтак, механізми виникнення та прояву тривожності у військовій службі мають багатокомпонентну структуру, де переплітаються індивідуально-психологічні особливості, когнітивні оцінки ситуацій, емоційна регуляція, фізіологічні реакції та соціальне оточення. Розуміння цих механізмів є ключем до розробки ефективних програм психологічної підтримки та профілактики тривожних станів у військовослужбовців.

Література

1. Агаєв Н.А., Дєточка О.Д, Єфімова В.В., Малахов М.А., Михайлов В.С., Донченко В.М., Шевчук О.В. Морально психологічна готовність військовослужбовців Збройних Сил України до виконання завдань за призначенням: соціологічний вимір та прогнозування: Методичний посібник / За заг. ред. Н.А. Агаєв. Київ: НДЦ ГС ЗС України, 2018. 72 с.
2. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога : метод. посіб. К. : НДЦ ГП ЗСУ,

2018. 310 с.

3. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Корня Л. В. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України: метод. посіб. К. : ФОП Маслаков, 2019. 288 с.
4. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Ніка-Центр, 2009. 340 с.
5. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

Елліна Панасенко

*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

Дар'я Міхеєва

*здобувачка першого бакалаврського рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія», ОП «Практична психологія»,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ «Я- КОНЦЕПЦІЇ» ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі дедалі більше уваги приділяється особистісному розвитку дитини, зокрема на етапі дошкільного дитинства, коли закладаються основи самосвідомості, самооцінки та уявлення про себе. Важливим психологічним утворенням цього вікового періоду є «Я-концепція» – цілісна система уявлень особистості про власне «Я», яка формується у взаємодії з дорослими, однолітками, а також у процесі діяльності, що є провідною в певному віці.

«Я-концепція» – це система уявлень людини про саму себе, в яку входить осмислення власних фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінка. «Я-концепція» виникає у людини у процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке, підвладне внутрішнім змінам і коливанням психологічне

утворення «Я-концепція» виступає як психологічна характеристика особистості, яка є і результатом особистісного розвитку, і засобом такого розвитку.

Формування позитивної «Я-концепції» сприяє розвитку таких якостей, як самостійність, ініціативність, відповідальність і відкритість до нового досвіду. Натомість недорозвинене чи негативне уявлення дитини про себе може викликати труднощі у соціальній взаємодії, сприяти виникненню тривожності, заниженої самооцінки та поведінкових проблем. Саме тому вкрай важливо своєчасно підтримати дитину на шляху до самопізнання та формування здорового, адаптивного образу «Я».

Одним із найефективніших інструментів для такого розвитку є ігрова діяльність, адже гра в дошкільному віці – це не лише засіб розваги, а насамперед ключова форма пізнання світу й себе в ньому. Через гру дитина моделює різноманітні життєві ситуації, виконує соціальні ролі, висловлює емоції, пізнає власні можливості та межі. Саме в ігрових ситуаціях дитина отримує зворотний зв'язок, осмислює себе як суб'єкта дії, вчиться співпереживати, приймати рішення та нести за них відповідальність. Ігрові технології мають надзвичайно великий потенціал для формування й розвитку «Я-концепції», особливо якщо вони організовані цілеспрямовано, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

На жаль, на практиці ігрові методи ще не завжди використовуються як повноцінний засіб особистісного розвитку дошкільнят. Бракує систематизованих методичних рекомендацій для педагогів і практичних психологів, які б дозволили ефективно впроваджувати ігрові технології з метою розвитку «Я-концепції». Спостерігається також певний розрив між теоретичними напрацюваннями в цій сфері та реальними освітніми практиками в дошкільних закладах. Відтак постає необхідність у створенні психолого-педагогічних програм, що інтегрують ігрову діяльність і спрямовані на розвиток позитивного ставлення дитини до себе.

Аналіз досліджень і публікацій. При цьому феномен «Я-концепції» презентується відомими науковцями В. Андрущенко, Р. Бернсом, М. Боришевським, О. Гуменюк, Г. Олпортом та ін. як найбільш повна сутнісна характеристика, що віддзеркалює динамічність, гнучкість, суперечливість та складність даної сторони особистості. У роботах І. Беха, А. Валлона, Е. Еріксона, О. Запорожця, О. Кононко, Г. Костюка, Т. Піроженко, К. Роджерса та ін. встановлено, що саме в дошкільному віці починають складатися такі психологічні утворення, як рефлексія, самосвідомість, емоційно-почуттєва сфера особистості. «Я-концепція» виступає як психологічна характеристика особистості, яка є і результатом особистісного розвитку, і засобом такого розвитку.

Ігрові технології визначено у теорії і практиці психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості у роботах Л. Азарової, М. Барчій, А. Валлона, Г. Католик, О. Пометун та ін.

Мета статті полягає у визначенні ролі ігрових технологій у психолого-педагогічному супроводі розвитку „Я-концепції” дитини дошкільного віку

Виклад основного матеріалу. Аналіз дослідницьких позицій щодо значення гри у процесі особистісного розвитку людини дозволяє обґрунтувати образний вислів про те, що гра є «колисковою піснею» людства. Задовго до того, коли гра стала предметом наукових досліджень, вона широко використовувалася як один із важливіших засобів виховання дітей.

Вчені (А. Валлон [2], Е. Еріксон [4], Л. Азарова [1], Т. Піроженко [5; 6]) виокремили наступні функції гри, що суголосні завданням нашого дослідження:

1. Діагностична функція виявляється в уточненні особливостей характеру дитини, взаємостосунків з оточенням. Спостереження за іграми дозволяє отримати додаткову інформацію.

2. Терапевтична функція гри полягає у створенні умов для дитячого емоційного та моторного самовиявлення. Гра надає конкретної форми для виявлення внутрішнього світу

дитини, дає можливість організувати свій досвід. Для дитини є важливим процес гри, а не результат.

3. Розвивальна функція гри полягає у перебудові стосунків, поширенні діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадaptaції і соціалізації.

4. Функція самореалізації дитини виявляється у тому, що завдяки грі діти пізнають усе різноманіття сфер життя суспільства, навчаються знаходити вихід із складних життєвих ситуацій, засвоюють культурне та соціальне середовища

5. Комунікативна функція дозволяє дитині приймати участь у міжособистісній взаємодії адекватно формувати ставлення до людини, до його дій

6. Розважальна функція полягає у тому, що дитина, граючи, спочатку розважається, а потім розвивається; гра як розвага допомагає встановлювати позитивні відносини між людьми, створює позитивний настрій і знімає психічну напругу.

У контексті обговорення проблеми використання ігрових технологій з дітьми дошкільного віку акцентуємо погляди науковців Т. Піроженко, С. Ладивір та І. Білої щодо виокремлення методів організації ігрової діяльності: метод ігрового тренінгу (припускається певний алгоритм організації взаємодії учасників); метод театралізації (у його основі безліч

сюжетів та соціальних ролей); метод змагань (використовується завжди, коли відбувається поділ на групи); метод рівноправного духовного контакту (в його будові рівноправна діяльність дорослих і дітей щодо вигадування разом будь-якого творчого продукту – вірша, загадки, музикальної казки тощо); метод презентації визнання (ситуації успіху, довіри, схвалення, що спеціально організовано); метод імпровізації (стимулює дітей до творчого прояву власного практичного досвіду).

Акцентуємо, що відмінною особливістю ігрових технологій у рішенні розвивальних завдань дітей дошкільного віку – це образність і універсальність, так як гра, спираючись на природу дитини і специфіку ігрової діяльності, у повному обсязі відповідає його інтересам і потребам; інтегрує, активізує зусилля дитини щодо прийняття цілі пошуку шляхів вирішення завдань та аналізу результатів. Таким чином, ігрові технології обумовлюють результативність рішення актуальних завдань виховання, навчання, соціалізації та розвитку дитини (Л. Азарова, В. Бутенко) та ін.

За думкою Н. Волкової [3], процес створення ігрових технологій для дітей дошкільного віку можливо репрезентувати наступним алгоритмом:

- організація практичним психологом або педагогом ігрової ситуації, визначення ігрового завдання і прогнозування результату;

- створення ігрової ситуації і прийняття дитиною ігрової ролі;
- виокремлення завдань та правил відповідно до ролі;
- моделювання ігрової ситуації;
- перенесення моделей вирішення завдань ігрових ситуацій в самостійну діяльність дітей.

Використання ігрових технологій у розвитку особистості дитини дошкільного віку є адекватним, оптимальним та ефективним засобом, у якому гра є не лише розвагою, а й важливою умовою становлення. У контексті проблеми розвитку «Я-концепції» дитини дошкільного віку ігрові технології є фактором кращого пізнання себе, усвідомлення власної цінності, розвитку самоповаги та позитивного ставлення до себе та до світу.

У контексті проблеми дослідження, вважаємо доцільним, підкреслити, що ігрові технології є засобом не тільки розвитку, а й корекції «Я-концепції дитини». Гра як діяльність, що є вільною від примусу, страху, залежності дитини від світу дорослих, являє собою, на думку прихильників не директивної терапії, єдине місце, де дитина отримує можливість вільного самовиявлення та вивчення власних почуттів та переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруги і фрустрації, що споконвічно зумовлюються антагонізмом реальних життєвих стосунків між дитиною та дорослим.

Рекомендуємо психологам та педагогам, що взаємодіють з дітьми старшого дошкільного віку, наповнювати їх діяльність психологічною інтерактивною грою, яка актуалізує на когнітивному, емоційному та поведінковому рівні усвідомлення та переживання простих життєвих правил: проаналізувати ситуацію, в якій ти опинився, прийняти рішення, не дозволяти себе підганяти; визнати, що взаємостосунки людей – це велика цінність, і треба підтримувати їх; не очікувати від інших, що вони прочитають твої думки, говорити їм про те, чого ти бажаєш, що відчуваєш і думаєш; не ображати інших людей і не давати їм «втратити обличчя»; не нападати на інших.

Підкреслюємо, що проведення інтерактивних ігор потребує реалізації принципів інтерактивної діяльності та створення спеціальних умов її проведення. До принципів відносимо:

- одночасна взаємодія – всі діти працюють в один і той же час;
- однакова участь – для виконання завдання кожному дитини дається однаковий час;
- позитивна взаємодія – група виконує завдання при успішній роботі кожної дитини;
- індивідуальна відповідальність – при роботі у групі у кожної дитини своє завдання.

Умовами проведення є:

- підбір психологом або педагогом завдань і вправ для групи дітей (на основі аналізу результатів індивідуальної і групової діагностики);
- ознайомлення дошкільників з проблемою, яку треба буде розв'язати, з метою, якої треба досягти (проблема і мета завдання повинні бути чітко і доступно сформульовані вихователем, щоб у дітей не виникло відчуття незрозумілості і непотрібності того, чим вони збираються займатися);
- взаємодія дітей у процесі гри один з одним для досягнення поставленої мети (при появі утруднень, педагог коригує дії дошкільнят);
- після закінчення гри обов'язковим є аналіз результатів, підведення підсумків (складається з концентрації уваги на емоційному аспекті – на почуттях, які зазнали дошкільнята, і обговорення змістовного аспекту).

Завдання розвивально-психологічної програми для дітей старшого дошкільного віку «Я – людина»:

1. Виховувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе, стимулювати самосприйняття, вправляти дитину в умінні радіти з власної спроможності, умілості своєрідності;

2. Розвивати почуття свободи, радості від подолання перешкод, упевненості у власних можливостях;

3. Вчити бути у згоді з самим собою, акцентувати увагу на своїх чеснотах, а не вадах;

4. Орієнтувати дитину на досягнення успіхів, а не на уникнення невдач;

5. Виховувати почуття гідності, прагнення відстояти територію власного «Я», в межах якої можна розпоряджатись своїми переживаннями, думками, діями;

6. Розвивати помірковане ставлення до труднощів;

7. Вправляти в умінні терпляче ставитись до негативних оцінок та критичних зауважень;

8. Формувати здатність до рефлексії).

Висновки. Вважаємо, що наповненість освітнього простору ЗДО різними видами ігрових технологій та впровадження авторської програми «Я – людина» при визначених нами психолого-педагогічних умовах буде сприяти становленню оптимальної «Я-концепції» дитини старшого дошкільного віку.

Проте, зміст дослідження не вичерпує усієї повноти висвітлення та не претендує на всебічне розкриття досліджуваної наукової проблеми. Подальшого вивчення потребує пошук можливостей реалізації інноваційних ігрових технологій в умовах дистанційного навчання щодо розвитку у старших дошкільників позитивної «Я-концепції».

Література

1. Азарова Л., Франчук Н. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. №28 (2). С. 283–288.
2. Валлон А. Психічний розвиток дитини. Харків. Ранок, 2011. 224 с.
3. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
4. Еріксон Е. Дитинство та суспільство. К.: Каравелла, 1999. 592 с.
5. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку Тернопіль: Мандрівець, 2010. 140 с.
6. Піроженко Т.О. Психологічний супровід інноваційно-освітніх технологій в дитячому садку: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2006. 48 с.

УДК 159.923.2:159.922.7-053.6

Елліна Панасенко
*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
Аліна Сачко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. Сучасні умови життя українського суспільства характеризуються глибокими трансформаціями, спричиненими воєнними подіями, соціальною нестабільністю та змінами в освітньому середовищі. У таких обставинах питання психологічного благополуччя підростаючого покоління набуває виняткової значущості. Старшокласники, які перебувають на межі переходу до дорослого життя, опинилися у ситуації, що вимагає високої гнучкості, емоційної зрілості та стійкої самооцінки. Проблема самооцінки у цьому контексті стає не лише теоретично важливою, а й практично необхідною для підтримки освітньої та особистісної ефективності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема самооцінки старшокласників є достатньо дослідженою у вітчизняній та зарубіжній психології. Українські вчені (І. Бех, І. Булах, Р. Кулаков, Н. Капінус та ін.) розглядають її як чинник навчальної мотивації й емоційної стійкості, тоді як зарубіжні дослідники (А.

Бандура, К. Роджерс, Н. Розенберг) аналізують самооцінку крізь призму когнітивно-поведінкових і гуманістичних підходів, підкреслюючи її роль у розвитку академічної успішності та самоефективності.

Мета статті – теоретично проаналізувати вікові особливості формування самооцінки у старшокласників, визначити її психологічні чинники та зв'язок із навчальною успішністю, мотивацією і соціальною адаптацією, а також окреслити умови, що сприяють розвитку адекватної, стабільної самооцінки в учнів старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Період старшого шкільного віку є надзвичайно важливим етапом у розвитку особистості, коли відбувається формування цілісного образу «Я», зокрема самооцінки як центрального компоненту самосвідомості. У цьому віці підліток поступово переходить від зовнішніх форм контролю до внутрішньої саморегуляції, що супроводжується пошуком власної ідентичності та прагненням до самоствердження. Самооцінка старшокласників стає своєрідним психологічним індикатором їхньої соціальної зрілості, адекватності сприйняття власних можливостей та меж. Саме в цей період спостерігається підвищена чутливість до думки оточення, що може як стимулювати розвиток самоповаги, так і спричиняти внутрішні конфлікти.

Психологи підкреслюють, що динаміка самооцінки у старшокласників тісно пов'язана з академічними досягненнями, міжособистісними відносинами та рівнем емоційної стабільності. Важливою умовою її формування виступає підтримка з боку педагогів, батьків і однолітків, які допомагають підліткові усвідомити власну унікальність і цінність. Недостатній розвиток самооцінки може призводити до дезадаптації, тривожності, неувірності або, навпаки, до завищеного рівня домагань і нереалістичних очікувань. У сучасній психологічній науці цей вік розглядається як сенситивний період становлення позитивного самосприйняття та самоповаги. Отже, вивчення вікових особливостей формування самооцінки у старшокласників має вагоме значення для побудови ефективних психолого-педагогічних програм розвитку особистості.

А. Гадяцька у своїй праці «Психологічні умови подолання негативної самооцінки старшокласників» акцентує увагу на ролі емоційного досвіду у становленні самосприйняття. Дослідниця доводить, що адекватна самооцінка формується під впливом позитивних переживань, успіхів у навчальній діяльності та підтримки значущих дорослих. Авторка підкреслює, що старшокласники з низькою самооцінкою схильні до внутрішніх конфліктів і самообмеження. Вона розробляє психологічні умови, спрямовані на формування стійкого відчуття власної цінності через інтеграцію пізнавальної та емоційної сфер. Особливу увагу

А. Гадяцька приділяє рефлексії як чиннику розвитку самосвідомості. Розвиток уміння аналізувати власні дії, на її думку, є основою конструктивного самосприйняття. Праця авторки підкреслює необхідність створення безпечного психологічного простору для розвитку позитивної самооцінки [2].

Н. Капінус досліджує особливості формування адекватної самооцінки старшокласників у процесі навчання. Вона вказує, що саме навчальна діяльність є ключовим середовищем для прояву самооцінки, оскільки учень безпосередньо стикається з оцінюванням своїх результатів. Авторка підкреслює значення суб'єктивного сприйняття успіху – відчуття задоволення від процесу, а не лише від оцінки. Н. Капінус наголошує, що підтримка вчителя у формі довіри, визнання та схвалення сприяє становленню внутрішньої мотивації до саморозвитку. Вона виявляє залежність між стилем педагогічної взаємодії та рівнем самооцінки учнів. Зокрема, демократичний стиль сприяє адекватному самосприйняттю, тоді як авторитарний – провокує її зниження. Праця є цінною завдяки практичним рекомендаціям для шкільних психологів [4].

В. Левицька у статті «Вплив самооцінки на професійне самовизначення старшокласників» доводить, що самооцінка виступає основним регулятором вибору майбутньої професії. Дослідниця зазначає, що старшокласники з адекватною

самооцінкою демонструють більшу впевненість у професійному виборі та менше піддаються зовнішньому тиску. Вона виявила, що занижена самооцінка знижує готовність до самостійного прийняття рішень і збільшує рівень тривожності перед майбутнім. В. Левицька підкреслює важливість формування реалістичних уявлень про власні здібності та ресурси. Вона пропонує впровадження спеціальних профорієнтаційних тренінгів, спрямованих на розвиток самопізнання. Авторка наголошує, що підтримка педагогів і батьків сприяє формуванню впевненості у власному потенціалі. Її висновки підтверджують тісний взаємозв'язок між самооцінкою та професійним становленням [6].

Р. Кулаков у своєму дослідженні розкриває роль самооцінки як психологічного детермінанта професійного самовизначення старшокласників. Учений підкреслює, що самооцінка у старшокласників формується під впливом не лише навчальних досягнень, а й соціального середовища, спілкування з однолітками та педагогами. Він виявляє, що адекватна самооцінка сприяє формуванню позитивної «Я-концепції» та впевненості у власному професійному виборі. Дослідник вважає, що самооцінка є інтегративним показником внутрішньої гармонії та готовності до дорослого життя. Р. Кулаков пропонує модель розвитку самооцінки через поетапну корекційну роботу, яка охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Він

також підкреслює роль ціннісних орієнтацій як внутрішньої основи самоповаги. Його дослідження стало вагомим внеском у вітчизняну вікову психологію [5].

О. Гірчук у дослідженні «Умови формування самооцінки в підлітковому віці» описує соціально-психологічні чинники, що визначають розвиток самосприйняття. Вона підкреслює значення позитивного мікроклімату в навчальному колективі для становлення впевненості учнів у власних силах. О. Гірчук зазначає, що самооцінка є результатом складного поєднання оцінок оточення та внутрішніх уявлень про себе. Авторка виділяє роль зворотного зв'язку у формуванні почуття компетентності. Вона доводить, що розвиток адекватної самооцінки потребує підтримки індивідуального стилю діяльності школяра. У роботі наголошується, що критика без емпатії може знижувати рівень самоповаги. Праця має прикладне значення для педагогів і практичних психологів [3].

І. Булах у своїй роботі «Витоки особистісного зростання людини» розглядає самооцінку як показник духовної та моральної зрілості. Вона наголошує, що у старшокласників формування самооцінки пов'язане з розвитком відповідальності, моральної позиції та самоконтролю. Авторка підкреслює, що позитивне самосприйняття є передумовою розвитку гуманістичного типу особистості. І. Булах відзначає, що освітній процес має сприяти розкриттю внутрішнього потенціалу кожного

учня. Вона стверджує, що самооцінка є не лише результатом соціального впливу, а й показником духовного розвитку. У праці висвітлюється важливість емпатії та прийняття як умов емоційного благополуччя школярів. Цей підхід підсилює інтеграцію гуманістичних принципів у шкільну психологію [1].

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що старший шкільний вік є сенситивним періодом формування адекватної самооцінки, яка визначає подальший особистісний і професійний розвиток учня. У більшості досліджень підкреслюється, що саме в цей час відбувається інтеграція когнітивних, емоційних та соціальних чинників самосприйняття. Самооцінка виступає не лише показником емоційної зрілості, а й механізмом регуляції поведінки, навчальної мотивації та міжособистісних відносин. Таким чином, розвиток самооцінки старшокласників потребує системного психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на формування самоповаги, впевненості у власних силах та готовності до дорослого життя.

Література

1. Булах І. С. Витоки особистісного зростання людини. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* 2017. Вип. 6 (51). С. 53–64.

2. Гадяцька А. М. Психологічні умови подолання негативної самооцінки старшокласників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 9. С. 98–102.
3. Гірчук О. В. Умови формування самооцінки в підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2008. С. 241–249.
4. Капінус Н. О. Формування адекватної самооцінки старшокласників у процесі навчання. *Психологічна наука і освіта*. 2020. № 3. С. 61–65.
5. Кулаков Р. С. Особливості становлення самооцінки та рівня домагань старшокласників як психологічних детермінант їх професійного самовизначення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / наук. кер. Павелків Р. В. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2013. 20 с.
6. Левицька В. Ю. Вплив самооцінки на професійне самовизначення старшокласників. *Психологічний журнал ХНУ*. 2021. № 2. С. 45–50.

УДК 159.942.5:159.955

Елліна Панасенко
докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
Аліна Сіренко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, ЧИННИКИ ТА СТРУКТУРА

Постановка проблеми. Актуальність дослідження емоційного інтелекту зумовлена зростанням його ролі в забезпеченні особистісної та професійної успішності в умовах соціальної динамічності й підвищених психоемоційних навантажень. У сучасному суспільстві, де інтенсивність соціальної взаємодії та інформаційного потоку постійно зростає, здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції власних і чужих емоцій стає ключовим фактором конструктивної комунікації та психічного благополуччя. Актуальність проблеми підсилюється зростанням рівня стресу, тривожних станів і соціальної нестабільності, за яких емоційний інтелект виступає важливим психологічним ресурсом адаптації та саморегуляції. Науковий інтерес до феномена зумовлений також необхідністю інтеграції різних теоретичних підходів і вироблення єдиної концепції його структури й чинників розвитку. Дослідження емоційного інтелекту має значущість як для теоретичної

психології, так і для практики освіти, менеджменту, психотерапії та профілактики емоційного вигорання.

Аналіз досліджень і публікацій. Ступінь дослідженості проблеми емоційного інтелекту є достатньо високим, що підтверджується наявністю широкого спектра наукових робіт, присвячених його сутності, структурі та функціям у вітчизняній і зарубіжній психології. Значний внесок у теоретичне осмислення феномена зробили Л. О. Цюпенко, Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига, В. В. Лящ, а також зарубіжні дослідники Р. Бар-Он та Дж. Мейєр, П. Саловей і Д. Карузо, які запропонували різні концептуальні моделі емоційного інтелекту. Водночас, попри наявну теоретичну базу, проблема інтеграції підходів до визначення його структури та чинників розвитку залишається актуальною й потребує подальшого наукового опрацювання.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз феномена емоційного інтелекту особистості, з'ясувати його сутність, структурні компоненти та провідні чинники розвитку, узагальнити підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до трактування емоційного інтелекту, а також обґрунтувати його значення як психологічного ресурсу адаптації, саморегуляції та особистісної стійкості в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Емоційний інтелект (EI) сьогодні розглядається як один із ключових психологічних феноменів, що визначає якість особистісного функціонування,

соціальної взаємодії, саморегуляції та адаптації людини в мінливому соціокультурному середовищі. Його вивчення вийшло за межі традиційної когнітивної психології, охопивши афективну, соціальну, комунікативну та професійну сфери. У сучасній психології ЕІ визначають як інтегративну властивість, що забезпечує здатність особистості усвідомлювати власні емоції й емоції інших, інтерпретувати їх, регулювати, а також конструктивно використовувати у поведінці, спілкуванні та розв'язанні життєвих завдань. Попит на розвиток емоційної компетентності зростає в умовах соціальної нестабільності та психологічних навантажень, що підсилює актуальність дослідження ЕІ як ресурсу стійкості й благополуччя людини. Емоційний інтелект постає не лише як здатність або риса, а як внутрішній психологічний ресурс, що зумовлює ефективність життєвих рішень та якість міжособистісних стосунків [3; 4].

Класичний здібнісний підхід до розуміння емоційного інтелекту був сформований Дж. Д. Майєром, П. Саловейєм і Д. Карузо, які описали ЕІ як специфічний прояв інтелектуальної діяльності людини. Згідно з їхньою чотиригалузевою моделлю, ЕІ складається зі здатності до сприймання емоцій, використання їх у мисленні, розуміння емоцій та керування ними. Автори наголошують, що емоції виступають важливим інформаційним ресурсом, який може бути інтегрований у когнітивні процеси для підвищення якості рішень і поведінки. У межах цього підходу

розвиток ЕІ розглядається як зростання точності обробки емоційної інформації, що дозволяє людині адекватно реагувати на соціально значущі ситуації, враховуючи емоційний контекст. Важливою є й психометрична валідація ЕІ, що забезпечується через вимірювання за допомогою спеціальних задачних тестів, зокрема MSCEIT, які досліджують рівень емоційного інтелекту на основі об'єктивних критеріїв правильності відповідей. Це дає змогу здійснювати порівняльний аналіз між індивідами, групами та віковими категоріями [7].

Компетентнісний підхід до трактування емоційного інтелекту представлений у моделі Р. Бар-Она, яка інтегрує емоційні, соціальні, поведінкові та адаптивні характеристики функціонування особистості. Учений розглядає ЕІ як комплекс компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію з оточенням, підтримання внутрішньої гармонії, стресостійкості, а також здатності до конструктивного вирішення проблем. У його моделі структура ЕІ охоплює внутрішньоособистісний, міжособистісний, адаптаційний, регуляційний та настановний компоненти. Такий підхід значною мірою орієнтований на прикладне застосування, зокрема в освіті, управлінні, психологічному консультуванні та організаційному розвитку. Модель Бар-Она активно використовується у програмах тренінгового навчання, коучингу та професійного розвитку, оскільки дозволяє визначити слабкі й сильні сторони емоційної

компетентності особистості. Водночас обговорюється ризик перетину цього конструкту з ширшими поняттями соціальних навичок і адаптивності, що вказує на потребу чіткого розмежування різних вимірів ЕІ у наукових дослідженнях [6].

Вагомий внесок у розвиток теорії емоційного інтелекту у вітчизняному науковому дискурсі здійснили Е. Носенко та Н. Коврига, які визначили ЕІ як багатофункціональний особистісний конструкт, що виконує регулятивну, комунікативну, мотиваційну, адаптивну та розвивальну функції. Авторки наголошують, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє оптимізації міжособистісної взаємодії, підвищенню якості комунікації, формуванню суб'єктивного благополуччя та соціальної успішності. У своїй монографії вони підкреслюють значення емоційного інтелекту для професійної діяльності, особливо в галузях, де домінує взаємодія за принципом «людина-людина». Значна увага у їхніх працях приділяється також методичним аспектам формування емоційного інтелекту в умовах освітнього середовища, що робить внесок у розробку технологій розвитку емоційної компетентності в учнівської та студентської молоді. Таким чином, українська наукова традиція не лише адаптує зарубіжні концепції, а й доповнює їх авторськими підходами до осмислення структури та функцій ЕІ [3].

Теоретичний аналіз С. Марчука дозволив конкретизувати поняттєву структуру та внутрішню організацію емоційного

інтелекту, виділивши когнітивно-оцінний, мотиваційний та рефлексивний блоки як ключові складові. На думку автора, когнітивно-оцінний блок забезпечує усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей; мотиваційний – регулює емоційний вплив на поведінку й цілеспрямовану активність; рефлексивний – відповідає за інтерпретацію емоційного досвіду, узгодження поведінки із внутрішніми переконаннями та самовдосконалення. С. Марчук підкреслює, що без достатнього розвитку рефлексивного компоненту емоційний інтелект втрачає потенціал довготривалого особистісного розвитку, оскільки людина не здатна аналізувати власні емоційні помилки, регулювати стратегії реагування та вибудовувати ефективні стосунки. Робота дослідника також спрямована на обґрунтування освітніх та корекційних програм, що мають інтегрувати розвиток емоційної обізнаності, рефлексії та саморегуляції, що посилює ефективність педагогічного впливу [2].

Емпіричні дослідження засвідчують значний вплив емоційного інтелекту на психоемоційний стан молоді, зокрема в умовах інтелектуальних та соціальних навантажень, характерних для студентського віку. М. Кузнецов і Н. Діомідова встановили, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє зниженню іспитової тривожності, стабілізації емоційних станів та підвищенню психоемоційної витривалості студентів. Автори довели, що емоційний інтелект виконує функцію буфера стресу,

оскільки забезпечує ефективну саморегуляцію в умовах психоемоційного напруження, що своєю чергою позитивно впливає на навчальні результати та загальний психологічний комфорт. Вони також пропонують упровадження цілеспрямованих програм розвитку емоційної компетентності студентів, особливо у період екзаменаційних сесій, що має включати тренінги саморегуляції, техніки емоційного усвідомлення та адаптивні копінг-стратегії [1].

Проблематика вікового становлення емоційного інтелекту знайшла відображення у дисертаційному дослідженні В. Ляща, який проаналізував генезу ЕІ в юнацькому віці. Автор визначив юнацький період як сенситивний етап формування емоційної свідомості, емпатійних здібностей та стратегій емоційної регуляції. Значний вплив на розвиток емоційного інтелекту мають умови соціалізації – шкільне та сімейне середовище, емоційний клімат взаємодії з однолітками, особистий емоційний досвід та стиль виховання. Виявлено, що дефіцит емоційної грамотності в юності може призводити до утворення стійких емоційно-регуляторних труднощів у дорослому житті, що позначається на соціальній адаптації, професійному становленні та психічному благополуччі. Дослідник наголошує на важливості раннього впровадження системи соціально-емоційного навчання з метою формування емоційної стійкості та адаптивності [5].

В умовах сучасних соціальних викликів, психологічної напруги та невизначеності особливої ваги набуває питання ролі емоційного інтелекту у збереженні психологічної стійкості. Т. Цюпенко розглядає ЕІ як засіб розвитку внутрішньої резилієнтності особистості, здатності протистояти стресу, зберігати цілісність емоційної сфери та забезпечувати конструктивну адаптацію до складних життєвих обставин. Науковиця підкреслює, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню рефлексивності, самодетермінації та вміння контролювати власні емоційні реакції, що є критично важливим у ситуаціях емоційної напруги. Емоційний інтелект у цьому контексті постає не лише як когнітивна здатність чи риса характеру, а як інтегрована система підтримання суб'єктивного благополуччя, що функціонує як ресурс психологічної стабільності в умовах невизначеності та кризи [4].

Висновки. Підсумовуючи викладений теоретико-емпіричний матеріал, можна стверджувати, що емоційний інтелект є багаторівневим психічним утворенням, яке охоплює когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. Здібнісний, компетентнісний і рисовий підходи формують три взаємодоповнювальні ракурси наукового розуміння ЕІ: здібнісний описує обробку емоційної інформації, компетентнісний – реальні патерни поведінки, а рисовий – стійкі особистісні схильності. Ефективний розвиток ЕІ вимагає

інтегрованого підходу, що поєднує когнітивне тренування, розвиток емпатії, формування навичок саморегуляції та рефлексії. Важливим завданням сучасної психології та освіти є створення дієвих програм розвитку ЕІ, адаптованих до вікових та соціокультурних особливостей різних груп, що дозволить підвищити емоційну грамотність населення та сприятиме формуванню психологічної стійкості особистості в умовах глобальних викликів.

Література

1. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту : монографія. Харків : Діса плюс, 2017. 189 с.
2. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 3. С. 20–23.
3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 159 с.
4. Цюпенко Т. Емоційний інтелект як засіб розвитку психологічної стійкості особистості в умовах сьогодення. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 4. С. 109–115.

5. Лящ В. В. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2019. 20 с.
6. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
7. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

УДК 159.923.2:316.62-054.73(477)

Елліна Панасенко

докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
Аріна Уманцева

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ВПО

Постановка проблеми. В умовах воєнного конфлікту, політичної нестабільності та гуманітарної кризи проблема вимушеного внутрішнього переміщення набула особливої актуальності в Україні. Згідно з даними міжнародних організацій, мільйони громадян були змушені залишити свої домівки та адаптуватися до нових умов життя внаслідок загроз життю, втраченого майна, втрати близьких та соціальних зв'язків. Внутрішньо переміщені особи (ВПО) стикаються з низкою екстремальних стресових факторів: руйнуванням звичного укладу життя, втратами соціального статусу, економічними труднощами, невизначеністю майбутнього. Такий досвід часто супроводжується дезадаптацією, тривогою, депресією, втратою сенсу життя та зниженням суб'єктивного відчуття контролю над подіями. У зв'язку з цим, виникає потреба у вивченні психологічних механізмів, які дозволяють зберігати життєздатність, гнучкість мислення, емоційний баланс та здатність до самоорганізації в екстремальних умовах.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділено впливу екстремальних обставин – війни, втрати домовки, порушення соціальних зв'язків – на цілісність життєвого шляху та адаптаційний потенціал особистості. У роботах І. Гаркуші, М. Литвин, І. Марченко, О. Петренко аналізуються процеси зміни ідентичності та переосмислення життєвих цілей у ВПО. У контексті внутрішнього переміщення актуалізуються дослідження психологічних ресурсів адаптації. Такі автори, як О. Бондаренко, Т. Ковальчук, А. Недбалюк вказують на важливість відновлення відчуття контролю, розвитку психологічної гнучкості та підтримки емоційної стабільності. Розглядаються механізми формування стратегічного мислення, цілепокладання та екзистенційного зростання у кризових умовах.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати психологічні механізми адаптації й підтримки життєвих стратегій у внутрішньо переміщених осіб, виявити особливості їхнього психоемоційного реагування на стресові життєві зміни та визначити ефективні напрями психологічної підтримки, спрямованої на збереження особистісної цілісності, стійкості й соціальної активності.

Виклад основного матеріалу. Проблема адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) набуває особливої гостроти в умовах тривалих екстремальних подій, пов'язаних із війною,

втратою домівки та соціального оточення. У таких обставинах життєві стратегії, як система орієнтацій на майбутнє, вимагають значного перегляду та переосмислення. Адаптація в даному контексті постає як складний психологічний процес, що охоплює мобілізацію ресурсів особистості для збереження стабільності, суб'єктності та смислу життя.

У науковій літературі психологічна адаптація ВПО розглядається як цілісний процес відновлення життєвої рівноваги в умовах втрати безпеки та життєвих орієнтирів. За твердженням І. Боровинської, ключовими механізмами адаптації виступають розвиток суб'єктності, мотивації до самозбереження та психологічної гнучкості [2]. Дослідниця підкреслює, що саме здатність приймати активну життєву позицію дозволяє переміщеним особам зберігати життєві стратегії навіть у кризових обставинах.

Н. Шевченко вказує на те, що психологічна підтримка має бути спрямована на відновлення стратегічного мислення, яке дозволяє ВПО бачити майбутнє і формувати нові цілі [6]. Вона зазначає, що ключовим у цьому процесі є повернення суб'єкта до активної участі у власному житті.

І. Гаркуша зазначає, що підтримка позитивної життєвої перспективи є базовим чинником адаптації, оскільки саме віра в краще майбутнє стимулює активність та долавання перешкод [3].

Автор вказує на необхідність формування нових цілей та активного ставлення до життєвих змін.

Таким чином, у працях українських науковців адаптація ВПО постає як багатовимірний процес, що включає когнітивні, емоційні, мотиваційні та морально-сміслові механізми. Ці механізми забезпечують не лише подолання дезадаптації, але й відкривають шлях до конструктивного переформатування життєвих стратегій у нових соціальних умовах.

Одним із ключових аспектів процесу адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) є задіяння психологічних механізмів, що спрямовані на підтримку, оновлення або формування нових життєвих стратегій. Ці механізми забезпечують збереження цілісності особистості в умовах радикальної зміни життєвого середовища, втрати стабільності, соціальних зв'язків та екзистенційної безпеки. Науковці підкреслюють, що адаптація не зводиться лише до зовнішньої інтеграції у нове середовище, але й передбачає глибокі внутрішньоособистісні трансформації.

Провідним механізмом виступає когнітивна реорганізація досвіду, яка полягає у зміні способів сприйняття себе, минулого, теперішнього і майбутнього. Це включає переоцінку життєвих пріоритетів, цілей, цінностей, а також реконструкцію смислової картини світу. Такий процес дозволяє особистості інтегрувати травматичний досвід у загальну життєву історію без втрати ідентичності. Когнітивна реорганізація сприяє формуванню

нового бачення життєвого шляху, що дає змогу особі відновити відчуття напрямку та змісту життя.

Водночас, важливим адаптаційним ресурсом є емоційна саморегуляція, яка забезпечує контроль над інтенсивними емоційними реакціями, такими як страх, тривога, розпач. Розвиток цієї здатності дозволяє зменшити рівень психологічного дистресу та уникнути емоційного виснаження. Особи, які володіють навичками емоційної саморегуляції, здатні зберігати емоційну стабільність навіть за умов постійного стресу та невизначеності.

Мотиваційно-вольовий компонент адаптації проявляється через активацію установок на подолання, цілеспрямованість, внутрішню зібраність і рішучість. Мотивація до життя, самозбереження, турботи про близьких стає потужним джерелом енергії для подолання труднощів. Такі установки забезпечують мобілізацію внутрішніх ресурсів особистості, сприяючи формуванню нових життєвих стратегій, що відповідають зміненим умовам.

Нарешті, важливим психологічним механізмом є відновлення відчуття контролю над власним життям. У ситуації вимушеного переміщення особистість часто переживає втрату суб'єктності, що призводить до стану безпорадності та фрустрації. Поступове повернення здатності впливати на хід

подій, приймати рішення, планувати майбутнє стає основою для відновлення автономії та відповідальності за своє життя.

Ці механізми діють у взаємозв'язку, утворюючи складну, динамічну систему адаптаційної перебудови. Їхня ефективність значною мірою залежить від індивідуальних особливостей, рівня суб'єктності, попереднього життєвого досвіду, соціальної підтримки та доступу до фахової психологічної допомоги. Успішне задіяння цих механізмів дозволяє ВПО не лише зменшити наслідки психологічної дезадаптації, а й трансформувати екстремальний досвід у ресурс особистісного зростання. Таким чином, підтримка життєвих стратегій у ВПО є результатом багаторівневого психологічного процесу, що інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні та суб'єктні компоненти.

Один із центральних механізмів адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) полягає в когнітивній реорганізації досвіду, що дозволяє індивіду інтерпретувати кризову ситуацію як виклик, а не загрозу. Згідно з І. Басовою, осмислення травматичних подій у термінах особистісного зростання сприяє збереженню цілісності «Я» та запобігає дезінтеграції життєвих стратегій [1].

Іншою важливою складовою є розвиток емоційної саморегуляції, який дозволяє людині управляти тривогою, злістю та безнадією, що супроводжують вимушене переміщення. Н.

Шевченко підкреслює, що формування навичок емоційного самоконтролю допомагає зменшити рівень дистресу та підвищити ефективність адаптаційних реакцій [6].

Особливе значення має механізм відновлення контролю над власним життям, який передбачає повернення відчуття суб'єктності через прийняття рішень і вплив на події. І. Гаркуша зазначає, що суб'єктивне відчуття контролю виступає ключовим буфером між екстремальною ситуацією та психологічною дезадаптацією [3].

К. Крахмальова звертає увагу на нормативну функцію стратегій, які задають моральні орієнтири у періоди життєвої нестабільності. Вона вважає, що збереження етичного ядра особистості слугує внутрішнім регулятором поведінки навіть у складних обставинах [4].

У процесі адаптації внутрішньо переміщених осіб ключову роль відіграє активізація внутрішніх психологічних ресурсів, що дозволяють особистості долати наслідки екстремальних обставин та відновлювати життєві стратегії. Одним із центральних таких механізмів є соціальна підтримка – як зовнішній, так і внутрішній ресурс, що сприяє зниженню рівня тривоги та посиленню відчуття приналежності. Наявність емоційно значущих стосунків, контакт із родиною або спільнотою знижують ризик ізоляції, сприяючи збереженню ідентичності. За умов втрати попередніх соціальних ролей надзвичайно важливим стає процес

переідентифікації з новими позитивними образами «Я», що дозволяє особистості знайти нові смисли та точки опори.

На думку І. Боровинської, психологічна підтримка повинна враховувати динаміку внутрішньої трансформації, що відбувається з особистістю у процесі подолання кризових ситуацій. Дослідниця наголошує, що механізми психологічного захисту та адаптації активізуються не автоматично, а за умови свідомого включення людини в процес рефлексії щодо власного досвіду [2]. У цьому контексті здатність до рефлексії виступає як чинник інтеграції травматичного досвіду у цілісну особистісну історію. Рефлексивне переосмислення пережитого дозволяє знизити емоційне навантаження та уникнути формування деструктивних копінг-стратегій. Таким чином, рефлексія стає механізмом суб'єктивного контролю над адаптаційними змінами.

Значущим чинником є також когнітивна реорганізація – здатність змінювати інтерпретацію екстремальних подій та знаходити нові способи пояснення ситуації. Це сприяє відновленню відчуття керованості життям і повертає відчуття суб'єктності, втрачене внаслідок вимушеного переміщення. Як зазначає С. Уварова, здатність до позитивної переоцінки життєвих обставин є маркером адаптивного мислення, що протистойть розвитку хронічного дистресу [5]. Особи, які демонструють таку здатність, краще справляються з втратами та змінами, оскільки зберігають смислову структуру життєвого

шляху. Роль когнітивних механізмів адаптації посилюється у разі поєднання з емоційною регуляцією.

Розвиток емоційної саморегуляції є ще одним ключовим фактором, що визначає успішність адаптації. Особи, здатні ідентифікувати та вербалізувати свої емоції, легше справляються з внутрішньою напругою. На думку Н. Шевченко, порушення емоційної регуляції часто виступає предиктором тривалого психоемоційного дистресу, що унеможливорює формування стабільних життєвих орієнтирів [6]. Формування навичок емоційної обізнаності та саморегуляції в умовах кризи допомагає відновити баланс між переживанням і поведінкою, що вкрай важливо для ВПО, які перебувають у стані тривалої невизначеності.

Також важливим механізмом є мотиваційне переформатування – відновлення життєвих цілей і активізація прагнення до самореалізації попри несприятливі обставини. І. Гаркуша підкреслює, що внутрішня мотивація до відновлення життєвого курсу є основою стабілізації психічного стану та підтримки суб'єктності особистості [3]. У ситуації вимушеного переміщення втрачається попередній сенс діяльності, тому необхідним є пошук нових мотиваційних імпульсів. Це може бути соціальна роль, волонтерська діяльність, участь у навчанні або праці, що повертає людині відчуття корисності та цінності.

У цілому, активізація внутрішніх адаптаційних ресурсів є умовою збереження цілісності життєвого шляху в екстремальних умовах. Адаптаційні механізми не є фіксованими – вони змінюються відповідно до контексту та індивідуальних особливостей особистості. Як наголошує К. Крахмальова, здатність до моральної самоорганізації та етичної саморефлексії також є адаптивним ресурсом, який забезпечує ціннісну сталість особистості в умовах кризи [4]. Підтримка внутрішнього смислу, віра в себе, орієнтація на майбутнє – усе це є психологічним підґрунтям збереження стійкості та оновлення життєвих стратегій у ВПО. Отже, наукові підходи підкреслюють необхідність комплексного бачення психологічної допомоги, що інтегрує емоційну, когнітивну, мотиваційну та соціальну складові.

Висновки. Таким чином, адаптація внутрішньо переміщених осіб розглядається як багаторівневий психологічний процес, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціальні механізми. Ключову роль відіграє здатність особистості до рефлексії, реконструкції смислів, емоційної саморегуляції та відновлення суб'єктності. Успішна адаптація пов'язана з формуванням нових життєвих стратегій, які забезпечують відчуття стабільності, цілісності й ціннісної орієнтації. Важливе значення мають також соціальна підтримка та позитивна ідентичність, які сприяють інтеграції в нове середовище. Отже, наукове осмислення механізмів адаптації

ВПО підкреслює потребу у комплексному, індивідуалізованому підході до психологічної допомоги.

Література

1. Басова І. С. Внутрішньо переміщена особа як суб'єкт права соціального забезпечення : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.05 / Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. Київ, 2019. 216 с.
2. Боровинська І. Є. Соціально-психологічні стратегії життєвої успішності внутрішньо переміщених осіб : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. Київ, 2022. 216 с.
3. Гаркуша І. В., Дубінський С. В. Особливості життєвої перспективи вимушених переселенців під час збройного конфлікту в Україні. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2023. № 1. С. 85–91.
4. Крахмальова К. О. Адміністративно-правове забезпечення статусу внутрішньо переміщених осіб в Україні : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. Київ, 2017. 210 с.
5. Уварова С. Г. Теоретичні та практичні аспекти групової психологічної допомоги в кризових ситуаціях. *Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія*. Харків. Випуск 59. 2016. С.89-93

6. Шевченко Н. Ф. Психологічна допомога в кризових та надзвичайних ситуаціях: навчальний посібник для здобувачів магістерського рівня вищої освіти спеціальності «Психологія». Запоріжжя. Запорізький національний університет, 2021. 193 с.

УДК 159.923.2:004.738.5-053.6

Елліна Панасенко
*докторка пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*
Олександра Фігура

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИКО- ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена стрімким зростанням ролі цифрових комунікацій у житті сучасної молоді. Соціальні мережі стали невід’ємною частиною повсякдення, особливо для юнаків і дівчат, які перебувають у процесі формування особистості. Самооцінка, як складова Я–концепції, відіграє ключову роль у становленні емоційного благополуччя, міжособистісних відносин та професійного самовизначення. Під впливом онлайн–контенту, порівнянь із іншими користувачами, лайків і коментарів формується суб’єктивне уявлення про власну значущість і привабливість. Молодь уразлива до ідеалізованих образів, які пропагуються в соціальних мережах, що часто призводить до зниження самооцінки або її викривлення. Водночас, соціальні платформи можуть бути й ресурсом підтримки, самовираження та соціального визнання. Цей амбівалентний вплив потребує наукового осмислення й емпіричного вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема самооцінки є однією з центральних у зарубіжній психології, що висвітлено у працях Р. Баумейстера, С. Куперсмита, С. Хартер, Ч. Мрука, М. Розенберга, які заклали наукові основи вивчення її структури, функцій і поведінкових проявів. Останнім часом спостерігається підвищений інтерес до впливу соціальних мереж на самооцінку молоді. У дослідженнях Х. Аппеля, С. Андреассен, К. Баррі, А. Блахню, Е. Вогеля аналізуються зв'язки між активністю у соцмережах, соціальним порівнянням, нарцисизмом і змінами в самооцінці. Вітчизняні науковці – О. Гречановська, М. Литвин, І. Марченко, К. Мхітарян, О. Петренко, – вивчають вплив цифрового середовища на самоставлення, емоційний стан і самооцінку підлітків та студентської молоді, що підтверджує актуальність і міжкультурну значущість теми.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз впливу цифрового середовища на формування самооцінки осіб юнацького віку, виявлення основних психологічних механізмів цього впливу та окреслення практичних напрямів підтримки позитивної самооцінки молоді в умовах цифрової взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі цифрові технології стали важливою складовою повсякденного життя, особливо серед молоді, яка активно інтегрується у віртуальний простір. Цифрове середовище, зокрема соціальні мережі, дедалі більше визначає умови соціалізації, спілкування та

самопрезентації підлітків і юнаків. У цьому контексті самооцінка постає як чутливий індикатор впливу онлайн–комунікацій та цифрового контенту на психічне здоров'я та особистісний розвиток молоді. Юнацький вік є сенситивним періодом, у якому активно формується ідентичність та уявлення про себе. Самооцінка в цей час зазнає значного впливу з боку соціального порівняння, оцінювання з боку однолітків, публічного зворотного зв'язку та ідеалізованих медійних образів. Соціальні мережі створюють нову реальність, у якій молодь прагне відповідати певним стандартам привабливості, популярності та успішності. Це спричиняє як позитивні, так і негативні наслідки для самооцінки. З одного боку, віртуальне середовище може сприяти самовираженню, підтримці та отриманню схвалення. З іншого – викликати тривожність, незадоволення собою та зниження самооцінки через хибні уявлення про норми та очікування. Формування онлайн–ідентичності часто відбувається у відриві від реального образу Я, що породжує внутрішні суперечності. У контексті цифрової взаємодії надзвичайно важливим стає розвиток критичного мислення, медіаграмотності та здатності до рефлексії. Саме ці навички дозволяють молоді адаптуватися до викликів цифрового світу, зберігаючи стабільне й позитивне самосприйняття. Отже, аналіз впливу цифрового середовища на формування самооцінки осіб юнацького віку є ключовим для

розуміння новітніх тенденцій психологічного розвитку сучасної молоді.

Одним із впливових досліджень у вивченні взаємозв'язку між соціальними мережами, нарцисизмом і самооцінкою стала робота К. Андреассен, С. Паллесен і М.Д. Гріффітса [5]. У ній автори показали, що надмірне використання соціальних мереж може бути пов'язане з підвищеним рівнем нарцисизму та зниженим рівнем самооцінки. Дослідження спирається на великий національний масив даних і підкреслює, що соціальні мережі можуть створювати ілюзорне підкріплення, що ускладнює формування стабільного образу Я. Праця є цінною для розуміння ризиків, які несе цифрове середовище для молодіжної самооцінки. Її результати можуть бути використані для обґрунтування профілактичних психологічних програм.

Праця Е.А. Фогель, Дж.П. Роуз, Л.Р. Робертс і К. Еклс [9] зробила важливий внесок у вивчення впливу соціального порівняння на самооцінку. Автори показали, що часте використання соцмереж активує механізми негативного соціального порівняння, внаслідок чого самооцінка користувача знижується. Теоретичною основою дослідження є концепція соціального порівняння, а емпіричні дані демонструють, що негативний ефект сильніший для осіб з низьким рівнем емоційної стабільності. Праця дає змогу глибше зрозуміти механізми зниження самооцінки через віртуальні взаємодії.

У дослідженні Х. Аппель, А. Герлаха та Й. Крузіуса [6] проаналізовано, як заздрість, викликана переглядом чужих профілів, опосередковує вплив Facebook на самооцінку. Автори доводять, що інтенсивне використання соцмереж може сприяти формуванню почуття незадоволення собою, що знижує рівень самооцінки та підвищує симптоматику депресії. Праця є однією з перших, яка емпірично підтверджує посередницьку роль заздрості у цьому процесі. Її результати актуальні для психопрофілактики в освітньому та клінічному середовищі.

У сучасному цифровому суспільстві соціальні мережі все більше впливають на формування самооцінки особистості, особливо в юнацькому віці, коли активно відбувається процес становлення ідентичності. Одним із перших дослідників, який окреслив значення самооцінки в цьому контексті, був М. Розенберг. У своїй класичній праці він розглянув самооцінку як інтегральне уявлення людини про власну значущість, що формується під впливом соціального середовища. В юності така самооцінка вкрай чутлива до зовнішнього оцінювання, яке у віртуальному просторі набуває форм лайків, підписників і коментарів. Розенберг підкреслив, що позитивне самосприйняття сприяє психологічному благополуччю, а його дефіцит часто асоціюється з депресивністю та соціальним відчуженням. Його шкала глобальної самооцінки широко застосовується для емпіричного вивчення впливу цифрового середовища. Праця дала

підґрунтя для подальших досліджень особистості в умовах інформаційного суспільства [8].

Поглиблене бачення ролі самооцінки в регуляції поведінки особистості запропоновано Р. Баумейстером, який акцентував на важливості реалістичної самооцінки. Науковець запровадив поняття уразливої високої самооцінки, що зовні виглядає впевненою, але залежить від зовнішніх чинників і легко порушується при негативному зворотному зв'язку. У цифрових реаліях така форма самооцінки надзвичайно поширена серед молоді, що прагне схвалення у віртуальних спільнотах. Автор також дослідив зв'язок самооцінки з імпульсивністю, агресією, самоконтролем, що особливо актуально в онлайн-взаємодії. Баумейстер вказує, що і занижена, і надмірно висока самооцінка можуть бути деструктивними, якщо не мають стабільної внутрішньої основи. Його підходи мають велике значення для розробки програм профілактики девіантної поведінки в молодіжному середовищі. Праця є важливим джерелом у дослідженні цифрових трансформацій самосприйняття [7].

На українському науковому полі проблема впливу цифрового середовища на самооцінку молоді також досліджується з різних ракурсів. Так, І. Андрющенко розглядає самооцінку як провідну характеристику особистісного розвитку юнаків. Автор акцентує на ролі навчального середовища у формуванні позитивного самосприйняття. Наголошується, що

здатність до самоспостереження, рефлексії та самокритики є основою для адекватної самооцінки. У роботі також підкреслюється негативний вплив соціальних чинників, зокрема інтернет-контенту, на емоційний стан молоді. І.Андрющенко стверджує, що без розвитку критичного мислення юнак стає залежним від зовнішніх оцінок. Праця містить рекомендації щодо інтеграції психологічного супроводу в освітній процес. Дослідження має прикладне значення для педагогіки та психології розвитку [1].

О. Гречановська присвятила своє дисертаційне дослідження вивченню психологічних наслідків активного використання соціальних мереж молоддю. Авторка виявила, що онлайн-взаємодія сприяє зростанню тривожності, емоційній нестабільності та зниженню тілесної самооцінки. Особливо небезпечним є постійне порівняння з ідеалізованими образами, що веде до депресивних переживань. О.Гречановська вказує на втрату особистісної автентичності внаслідок намагання відповідати віртуальним стандартам. У дослідженні наголошено на потребі у формуванні цифрової грамотності як засобу психічного захисту. Авторка розробила практичні рекомендації для молоді, батьків і педагогів. Її робота є цінним джерелом для профілактики негативного впливу цифрового контенту на самооцінку [9].

У статті Т. Ковальчук окреслено глибокий зв'язок між віртуальною ідентичністю та нестабільною самооцінкою підлітків. Авторка описує феномен розщепленої ідентичності, коли онлайн-образ не відповідає реальному Я, що призводить до внутрішнього конфлікту. Така дисгармонія особливо посилюється у дівчат, які більше схильні до ідеалізації цифрових стандартів. Т. Ковальчук наголошує, що самооцінка в цьому випадку залежить не від особистісних досягнень, а від реакцій аудиторії. У статті пропонуються підходи до розвитку автентичності та самоприйняття як альтернативи залежності від соцмереж. Авторка акцентує на важливості саморефлексії як ресурсу внутрішньої стабільності. Дослідження є вагомим внеском у розуміння ризиків віртуальної соціалізації [3].

Значний внесок зробили також І. Петренко та Н. Литвиненко, які проаналізували вплив соціальних мереж на самооцінку старшокласників. Автори встановили, що активне перебування в соцмережах формує нові критерії успішності, які часто є недосяжними в реальному житті. Самооцінка підлітків стає контекстуальною, залежною від кількості лайків, переглядів і позитивних коментарів. Автори наголошують, що хлопці більше фокусуються на демонстрації досягнень, а дівчата – на зовнішності, що відображає гендерні відмінності у віртуальній самопрезентації. Дослідження також виявило зростання емоційної нестабільності, невдоволення собою та підвищену

потребу у схваленні. У праці запропоновано практичні заходи для психологічного супроводу учнів. Результати мають вагоме значення для освітньої політики та профілактики негативного впливу цифрового контенту [4].

Висновки. Отже, цифрове середовище стало потужним соціальним чинником, що істотно впливає на формування самооцінки в юнацькому віці. Соціальні мережі створюють умови для постійного соціального порівняння, що може як підтримувати, так і руйнувати позитивне самосприйняття. Юнаки та дівчата по-різному реагують на віртуальні стимули, залежно від гендерних особливостей, типу онлайн-активності та рівня емоційної зрілості. Дослідження українських і зарубіжних науковців свідчать про зростання вразливості самооцінки під впливом лайків, коментарів і візуального контенту. У зв'язку з цим важливого значення набуває розвиток медіаграмотності, критичного мислення та психоемоційної стійкості молоді.

Література

1. Андрющенко І. Г. Самооцінка особистості, як компонент особистісно-орієнтованого розвитку в юнацькому віці. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2016. Вип. 4(49). С. 191–198.
2. Гречановська О. В. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Класич.

- приват. ун-т. Запоріжжя, 2023. 22 с. URL:
https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2023/11.pdf
3. Ковальчук Т. В. Віртуальна ідентичність і самооцінка підлітків: ризики впливу соціальних мереж. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. №5. С. 31–36.
 4. Петренко І. М., Литвиненко Н. В. Вплив соціальних мереж на самооцінку старшокласників. *Вісник Нац. ун-ту оборони України*. 2021. №1. С. 120–126.
 5. Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, P. 287–293.
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
 6. Appel, H., Gerlach, A. L., & Crusius, J. (2016). The interplay between Facebook use, social comparison, envy, and depression. *Current Opinion in Psychology*, 9, P. 44–49.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.006>
 7. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>. P. 1–44.
 8. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 326 p.

9. Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), P. 206–222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>

УДК 339.138:658.8:004.738.5

Платон Панасенко

здобувач першого, бакалаврського, рівня вищої освіти,
спеціальність 073 «Менеджмент», ОП «Менеджмент»,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

РОЛЬ МЕНЕДЖЕРА З ІНФЛЮЕНС-КОМУНІКАЦІЙ У ПРОСУВАННІ БРЕНДУ ЧЕРЕЗ БЛОГЕРІВ

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій і зміною підходів до споживання інформації. У сучасних умовах традиційна реклама втрачає ефективність, натомість дедалі більший вплив на аудиторію здійснюють лідери думок та блогери. Інфлюенс-маркетинг став важливою складовою комунікаційної стратегії брендів, особливо у молодіжному та споживчому сегменті. Менеджер з інфлюенс-комунікацій виконує ключову роль у виборі відповідних блогерів, налагодженні партнерства та контролі результатів взаємодії. Такий фахівець відповідає не лише за формування іміджу бренду, а й за досягнення конкретних маркетингових цілей. Відсутність належного менеджменту в роботі з блогерами може призвести до втрати репутації або неефективного використання бюджету. Зростає потреба у професіоналах, здатних поєднувати знання з менеджменту, маркетингу та медіакомунікацій. Актуальність теми також пов'язана з необхідністю теоретичного осмислення нових форм комунікації в цифрову епоху. Дослідження цієї теми сприяє вдосконаленню практик управління брендом та розробці ефективних моделей взаємодії з інфлюенсерами.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій літературі питання інфлюенс-маркетингу та взаємодії брендів із блогерами

розглядаються з різних ракурсів. Так, О. Бурдяк, Л. Помазан і І. Гаврилюк досліджують вплив інфлюенсерів соціальних мереж на ефективність рекламних комунікацій, акцентуючи увагу на зміні споживчої поведінки під впливом лідерів думок [1]. Д. Гишко аналізує використання smm та influence-маркетингу як важливих інструментів просування брендів у цифровому середовищі, зосереджуючись на механізмах залучення цільової аудиторії [2]. О. Горобченко розглядає інфлюенсерство як один із ключових чинників розвитку електронного бізнесу, підкреслюючи роль комунікаційних стратегій у формуванні довіри до бренду [3].

Метою статті є виявлення та обґрунтування ролі менеджера з інфлюенс-комунікацій у процесі просування бренду через блогерів, а також аналіз ефективних управлінських підходів до організації взаємодії з лідерами думок у цифровому середовищі. Особлива увага приділяється функціональним обов'язкам менеджера, етапам співпраці з інфлюенсерами, а також критеріям оцінки результативності таких комунікацій у контексті побудови позитивного іміджу бренду та підвищення його конкурентоспроможності.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку цифрового простору та комунікаційних технологій особливого значення набуває інфлюенс-маркетинг як стратегічний інструмент побудови бренду. Однією з ключових фігур у цьому процесі є менеджер з інфлюенс-комунікацій, який

забезпечує ефективну взаємодію між брендом і лідерами думок, тобто блогерами. З огляду на зростаючу довіру аудиторії до контенту, створеного блогерами, саме через них формується позитивне сприйняття бренду, лояльність до нього та збільшення рівня впізнаваності. Успіх такого просування значною мірою залежить від професіоналізму менеджера, який виконує низку функцій: від стратегічного планування кампанії до моніторингу результативності співпраці.

Менеджер з інфлюенс-комунікацій – це фахівець, який має поєднувати аналітичні здібності, креативність, знання сучасних маркетингових підходів та навички налагодження партнерських стосунків. Його завданням є не лише вибір відповідного блогера, а й адаптація меседжу бренду до цільової аудиторії через авторський стиль інфлюенсера. Особливе значення має аналіз відповідності цінностей бренду та блогера, адже автентичність комунікації є критично важливою умовою довіри аудиторії.

У процесі реалізації інфлюенс-кампанії менеджер виконує функції стратегічного координатора, комунікатора, креативного редактора та аналітика. Він розробляє план співпраці, узгоджує ключові повідомлення, контролює якість виконаного контенту та проводить оцінку ефективності на основі KPI – охоплення, залученості, клікабельності, конверсій. Важливим завданням є забезпечення прозорості домовленостей та етичності взаємодії,

що формує позитивну репутацію бренду в довгостроковій перспективі.

На думку дослідників, зокрема О. Бурдяка, Л. Помазан і І. Гаврилюк, інфлюенсери мають суттєвий вплив на рекламні процеси завдяки особистій довірі з боку підписників, що відкриває нові можливості для брендів [1]. Д. Гижко наголошує на важливості комплексного підходу до поєднання smm і influence-маркетингу, що дозволяє оптимізувати канали комунікації та досягати маркетингових цілей [2]. О. Горобченко вказує на зростання ролі інфлюенсерів у розвитку електронного бізнесу, особливо в сегменті малих і середніх підприємств, де персоніфіковані звернення через блогерів підвищують рівень довіри споживачів [3].

Успішна комунікація бренду через блогера передбачає врахування кількох аспектів: стиль контенту, інтонація, тип аудиторії, попередній досвід блогера у співпраці з іншими брендами. Менеджер має глибоко аналізувати не лише кількісні показники – охоплення, лайки, підписники – а й якісні: рівень коментарів, автентичність відгуків, відповідність аудиторії бренду. Саме тому роль менеджера є ключовою у процесі конструювання та трансляції цінностей бренду через інфлюенсера.

З огляду на стрімке зростання попиту на послуги блогерів, з'являється потреба у формалізації процесів співпраці – створенні

брифів, контрактів, графіків публікацій, чек-листів для звітності. Усе це забезпечує менеджер, виступаючи посередником між компанією та інфлюенсером, одночасно оберігаючи обидві сторони від ризиків. У випадку конфліктних ситуацій – затримка публікацій, негативна реакція аудиторії, невідповідність контенту – саме менеджер відповідає за кризову комунікацію та відновлення репутації.

Крім того, сучасний менеджер з інфлюенс-комунікацій має володіти знаннями щодо правових аспектів співпраці з блогерами, зокрема дотримання рекламного законодавства, позначення рекламного контенту, уникнення маніпуляцій. У контексті цифрової доби важливим є також розуміння алгоритмів соціальних мереж – менеджер повинен орієнтуватися в тому, як працює ранжування постів, що впливає на видимість публікацій, як оптимізувати час розміщення контенту тощо [1].

Значну роль у формуванні успішної комунікаційної стратегії відіграє також аналіз ринку інфлюенсерів. Менеджер повинен постійно моніторити нових блогерів, оцінювати зміни в інтересах аудиторій, тестувати різні формати: відео, стріми, stories, інтерактиви. Це дозволяє зберігати гнучкість бренду, швидко адаптуватися до змін та випереджати конкурентів [2].

Аналіз ефективних управлінських підходів до організації взаємодії з лідерами думок у цифровому середовищі дає змогу виявити ключові фактори, що визначають успішність інфлюенс-

маркетингових кампаній. Сучасні умови вимагають від менеджерів не лише організаційної гнучкості, а й стратегічного мислення, цифрової обізнаності та вміння працювати з нестандартними комунікаційними форматами. Управління співпрацею з блогерами передбачає не лише підбір відповідних партнерів, а й формування чіткої комунікаційної стратегії, у межах якої лідери думок виступають провідниками ідей бренду.

Один із ключових підходів – це орієнтація на ціннісну відповідність між брендом і блогером. Менеджер повинен забезпечити, щоб особистий стиль і світогляд інфлюенсера не суперечили філософії компанії, адже сучасна аудиторія надзвичайно чутлива до неавтентичних партнерств. Другий важливий підхід – планування кампанії на основі SMART-цілей, де чітко визначаються очікувані результати: охоплення, рівень залученості, кількість переходів, продажів тощо. Такий підхід дозволяє обґрунтувати інвестиції в інфлюенсерів і контролювати ефективність кожного етапу.

Третій підхід полягає у сегментації інфлюенсерів за типами впливу: макро-, мікро- та нано-блогери. Кожна категорія має свої переваги, і грамотне управління передбачає комбінування різних типів для досягнення ширшого і водночас більш персоналізованого впливу. Четвертий ефективний підхід – розробка та узгодження брифів, у яких менеджер чітко формулює очікування, меседжі, формати публікацій, дедлайни та критерії

оцінки. Це зменшує ризики непорозумінь і сприяє досягненню передбачуваних результатів.

Окремої уваги заслуговує підхід до побудови довгострокового партнерства, а не разової співпраці. Менеджери, які інвестують у стосунки з блогерами, отримують більш лояльних і вмотивованих інфлюенсерів, які органічно інтегрують бренд у свій контент. Такі стосунки базуються на взаємній довірі, прозорих умовах співпраці та конструктивному зворотному зв'язку. Ще один підхід – застосування цифрової аналітики на кожному етапі кампанії: від вивчення аудиторії блогера до аналізу метрик після публікації. Це дозволяє приймати обґрунтовані рішення та вдосконалювати наступні кампанії.

Менеджери також впроваджують підхід до гнучкого бюджетування, коли виділяються кошти не лише на гонорари блогерам, а й на створення якісного візуального контенту, просування публікацій (таргетинг), бонуси за перевиконання KPI. Щоб уникнути репутаційних ризиків, важливо використовувати етичний підхід до відбору інфлюенсерів – перевіряти їхню публічну поведінку, історію співпраці, відповідність законодавчим нормам (наприклад, позначення реклами згідно з вимогами). Нарешті, актуальним є проєктний підхід, коли менеджер супроводжує всю кампанію як цілісний процес: від постановки задач до фінального звіту з висновками та рекомендаціями [3].

Загалом, ефективне управління інфлюенс-комунікаціями вимагає багаторівневої координації, стратегічного бачення та адаптивності до змін цифрового середовища. Менеджери, які впроваджують сучасні підходи, не лише забезпечують результативність кампаній, а й підвищують загальну комунікаційну силу бренду в очах цифрової аудиторії.

Менеджер з інфлюенс-комунікацій виконує широкий спектр функціональних обов'язків, що охоплюють як стратегічне, так і операційне управління взаємодією з блогерами. Основним завданням цього фахівця є планування, організація та контроль інфлюенс-кампаній з метою ефективного просування бренду через лідерів думок у цифровому середовищі.

Однією з ключових функцій менеджера є розробка стратегії співпраці з інфлюенсерами, яка передбачає формулювання цілей кампанії, визначення цільової аудиторії, вибір релевантних каналів комунікації та типів блогерів. На основі цієї стратегії менеджер складає контент-план і план-графік публікацій, що відповідають маркетинговим цілям компанії.

Наступним важливим обов'язком є пошук, відбір і налагодження контактів з блогерами. Менеджер має проаналізувати профілі потенційних партнерів, оцінити охоплення, залученість аудиторії, репутацію та стиль комунікації. При цьому враховується автентичність контенту, тематична відповідність бренду та ціннісна сумісність.

Менеджер також займається підготовкою брифів і договірною роботою – узгоджує з блогерами формат публікацій, ключові меседжі, дедлайни, а також забезпечує юридичне оформлення співпраці відповідно до рекламного законодавства. У багатьох випадках менеджер бере участь у розробці або редагуванні креативного контенту, щоб забезпечити його відповідність іміджу бренду [2].

Важливою частиною функціоналу є контроль виконання домовленостей і координація процесу публікацій. Менеджер відстежує своєчасність розміщення контенту, дотримання стилістичних вимог, зазначення реклами відповідно до норм. У разі виникнення форс-мажорних ситуацій менеджер здійснює антикризову комунікацію та погоджує нові умови взаємодії [1].

Окремою сферою відповідальності є моніторинг та аналітика ефективності кампаній. Менеджер збирає показники охоплення, переглядів, взаємодій, переходів за посиланнями, а також оцінює зростання впізнаваності бренду або конверсій. На основі цих даних готується аналітичний звіт, що дозволяє оптимізувати майбутні кампанії.

Ще один обов'язок – підтримка довгострокових відносин із перевіреними інфлюенсерами. Менеджер розвиває партнерську мережу, підтримує контакт із блогерами, надсилає їм PR-матеріали, запрошує до участі в івентах, ініціює повторні колаборації.

Крім того, менеджер повинен відслідковувати тренди у сфері інфлюенс-маркетингу, бути в курсі нових форматів контенту, змін алгоритмів соціальних мереж, платформ для колаборацій, а також технологій штучного інтелекту, що впливають на комунікацію в діджитал-середовищі [2].

Таким чином, функціональні обов'язки менеджера з інфлюенс-комунікацій є багатограними та потребують високого рівня професійної підготовки, аналітичного мислення, креативності, емоційного інтелекту та гнучкості у прийнятті управлінських рішень. Ефективна реалізація цих обов'язків безпосередньо впливає на успішність бренду в інформаційному полі.

Етапи співпраці з інфлюенсерами та критерії оцінки результативності таких комунікацій у контексті побудови позитивного іміджу бренду і підвищення його конкурентоспроможності.

Співпраця з інфлюенсерами передбачає ретельно спланований процес, що включає кілька ключових етапів, кожен з яких відіграє важливу роль у досягненні маркетингових цілей. Перший етап – визначення цільової аудиторії та постановка комунікаційних цілей. На цьому етапі компанія аналізує демографічні та поведінкові характеристики бажаної аудиторії, обирає тип повідомлень і визначає, які результати планується

досягти: підвищення впізнаваності, покращення репутації, стимулювання продажів тощо.

Другий етап – пошук та відбір релевантних інфлюенсерів, які мають відповідний тон комунікації, цінності та підписників, дотичних до цільової аудиторії бренду. Важливо враховувати не лише кількість підписників, але й рівень залучення (engagement rate), якість контенту, стиль подачі та історію попередніх колаборацій.

Третій етап – встановлення умов співпраці та укладення договорів. Це включає узгодження формату взаємодії (пости, сторіс, відеоогляди тощо), таймінгу публікацій, фінансових аспектів, вимог до контенту й очікуваних результатів. Прозорість і чіткість на цьому етапі зменшують ризики нерозуміння і конфліктів.

Четвертий етап – створення та погодження контенту, в якому інфлюенсер інтегрує бренд у свої пости в автентичний та органічний спосіб. Контент повинен бути переконливим, відповідати естетиці інфлюенсера та не виглядати як нав'язлива реклама.

П'ятий етап – моніторинг і аналітика результатів кампанії. Оцінка ефективності комунікації базується на заздалегідь визначених KPI. Серед ключових критеріїв оцінки результативності – охоплення (reach), залучення аудиторії (лайки, коментарі, поширення), кількість переходів за посиланням (CTR),

приріст підписників, кількість конверсій (наприклад, покупки або реєстрації), а також вплив на сприйняття бренду (імідж, довіра, асоціації).

Шостий етап – аналіз зворотного зв'язку та формування висновків. Важливо оцінити не лише кількісні показники, а й якісні: тональність коментарів, рецензії користувачів, реакції аудиторії. Це дозволяє зробити висновки про доцільність подальшої співпраці з конкретним інфлюенсером і корегувати стратегію бренду [1-3].

Системна співпраця з інфлюенсерами, за умови дотримання вищезазначених етапів і критеріїв оцінки, сприяє побудові позитивного іміджу бренду, формуванню довіри до нього серед потенційних споживачів, а також підвищенню конкурентоспроможності на ринку, зокрема в умовах насиченого інформаційного простору та зростання ролі персональних рекомендацій.

Критерії оцінки результативності комунікацій з інфлюенсерами у контексті побудови позитивного іміджу бренду та підвищення його конкурентоспроможності:

Охоплення аудиторії (reach) – кількість унікальних користувачів, які побачили контент. Високе охоплення свідчить про успішну видимість бренду серед цільової аудиторії.

Залучення (engagement rate) – співвідношення лайків, коментарів, репостів до загальної кількості переглядів або

підписників. Високий рівень залучення вказує на зацікавленість та емоційну реакцію аудиторії.

Тональність коментарів і згадок (sentiment analysis) – аналіз змісту відгуків та згадок про бренд у соцмережах. Переважання позитивних емоцій є індикатором ефективного формування позитивного іміджу.

Зростання впізнаваності бренду – вимірюється за допомогою опитувань, зростання пошукових запитів у Google або підвищення відвідуваності офіційного сайту після кампанії.

Кількість переходів (CTR) – співвідношення кількості кліків на посилання до кількості переглядів. Демонструє ефективність закликів до дії (CTA) у контенті інфлюенсера.

Конверсії – кількість цільових дій, які вчинили користувачі після перегляду контенту: покупки, реєстрації, завантаження тощо.

Приріст підписників бренду – показує зацікавленість у подальшій взаємодії з брендом та збільшення його онлайн-спільноти.

Репутаційні показники – зміни в сприйнятті бренду цільовою аудиторією (довіра, лояльність, емоційна залученість), які фіксуються шляхом опитувань чи аналізу згадок у медіа.

Якість взаємодії – глибина діалогу між інфлюенсером і підписниками про бренд, наявність відповідей на запитання, особистих рекомендацій, кейсів використання продукту.

Позиції у конкурентному середовищі – порівняння показників бренду з конкурентами після кампанії: зміна ринкової частки, зростання впізнаваності чи позитивних згадок порівняно з іншими [1-3].

Ефективна оцінка за цими критеріями дозволяє не лише зафіксувати короткострокові результати співпраці з інфлюенсерами, а й побачити стратегічний внесок у побудову сильної репутації бренду та підвищення його конкурентної стійкості на ринку.

Висновки. Таким чином, менеджер з інфлюенс-комунікацій стає ключовим агентом змін у сфері бренд-маркетингу, забезпечуючи якісний контакт між компанією та її потенційними клієнтами через автентичні джерела впливу. Цей фахівець не просто організовує рекламу, а формує довготривалі зв'язки між брендом і споживачем, ґрунтуючись на довірі, взаємній вигоді та ціннісному збігу. З урахуванням цього, професійна діяльність менеджера в інфлюенс-комунікаціях вимагає системного підходу, високого рівня комунікативної культури, знання ринку і вміння працювати в умовах швидкоплинної цифрової реальності. Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що ефективне просування бренду через блогерів неможливе без чіткого управління процесом взаємодії, що є зоною відповідальності менеджера з інфлюенс-комунікацій. Його професійна компетентність, гнучкість, етичність та стратегічне

мислення є визначальними для успіху бренду у медіапросторі. Усе це підтверджує доцільність глибокого вивчення цієї ролі в системі сучасного менеджменту.

Література

1. Бурдяк О.М., Помазан Л.М., Гаврилюк І.І. Роль інфлюенсерів соціальних мереж в забезпеченні ефективності реклами. *Економіка та суспільство*. 2024. № 60. С. 832–845.
2. Гижко Д. SMM та influence-маркетинг у просуванні брендів. *Економіка та суспільство*. 2023. № 48.
3. Горобченко О.А. Інфлюенсерство як інструмент розвитку е-бізнесу. *Економіка та суспільство*. 2022. № 38. С. 457–469.

УДК 159.947.5:316.6-053.6

Іван Репринець

*здобувач третього, освітньо-наукового рівня вищої освіти,
спеціальність С 4 Психологія,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»*

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФІЛАКТИЦІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах суспільних трансформацій та зростання психоемоційного напруження особливої ваги набуває проблема психологічної дезадаптації молоді. Часті зміни соціального середовища, невизначеність майбутнього, навчальне та професійне навантаження створюють додаткові ризики для психічного здоров'я студентів. Дезадаптація проявляється у зниженні мотивації, емоційній нестабільності, труднощах у міжособистісній взаємодії та зростанні рівня тривожності. У цьому контексті емоційний інтелект виступає важливим психологічним ресурсом, що дозволяє молоді ефективно регулювати власні емоції, розуміти переживання інших і будувати конструктивні стосунки. Його розвиток сприяє підвищенню стресостійкості та формуванню здатності до адаптації в складних умовах. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку дієвих способів профілактики дезадаптації та забезпечення психічного благополуччя молодого покоління. Вивчення ролі емоційного інтелекту в цьому процесі відкриває нові можливості для психологічної підтримки та вдосконалення освітніх і соціальних практик.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему емоційного інтелекту активно розробляють сучасні зарубіжні науковці, серед яких Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Майєр, К. Петрідес, П. Саловей, А. Фурнхем, Н. Шутте та інші. У їхніх працях висвітлюються

теоретичні засади емоційного інтелекту, його структура та функції, а також значення для емоційної регуляції та стресостійкості особистості. У вітчизняній психологічній науці питання розвитку емоційного інтелекту досліджують О. Елькинбард, С. Єгорова, Н. Коврига, С. Максименко, М. Нестеренко, Е. Носенко, А. Чоботарь, Т. Яценко та інші. Їхні напрацювання зосереджені на ролі емоційного інтелекту в процесах соціальної адаптації, професійного становлення та забезпечення психологічного благополуччя. Особливу увагу науковці приділяють вивченню зв'язку емоційного інтелекту з профілактикою стресових і дезадаптивних станів, що набуває особливої актуальності у молодіжному середовищі. Таким чином, накопичений теоретичний та емпіричний матеріал підтверджує, що розвиток емоційного інтелекту є важливим чинником профілактики психологічної дезадаптації молоді.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі емоційного інтелекту як важливого психологічного ресурсу профілактики дезадаптивних проявів у молоді, а також у визначенні можливостей його розвитку для підвищення рівня стресостійкості та забезпечення успішної соціальної й освітньої адаптації.

Виклад основного матеріалу. Емоційний інтелект розглядається сучасною наукою як комплексна здатність людини усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції, а також

розпізнавати емоції інших людей. Його розвиток набуває особливого значення у молодіжному середовищі, де процес соціалізації поєднується з пошуком особистісної ідентичності та професійного самовизначення. Молодь є найбільш уразливою до різних стресогенних впливів, оскільки перебуває в умовах нестабільності та підвищених вимог до самореалізації. Саме тому формування емоційного інтелекту виступає важливим чинником профілактики психологічної дезадаптації.

Психологічна дезадаптація проявляється у зниженні здатності людини ефективно функціонувати в освітньому й соціальному середовищі. Для молоді вона може мати різні форми: підвищену тривожність, втрату мотивації, проблеми у міжособистісній взаємодії, емоційні зриви чи навіть схильність до деструктивної поведінки. Ці прояви зазвичай зумовлені невідповідністю між вимогами середовища та особистісними ресурсами. Якщо людина не володіє достатніми навичками емоційної регуляції, вона схильна до швидкого виснаження й втрати психологічної рівноваги. У цьому контексті емоційний інтелект можна розглядати як ресурс, що забезпечує адаптивну поведінку та психологічне благополуччя.

Серед структурних компонентів емоційного інтелекту науковці виокремлюють кілька ключових складових: емоційну обізнаність, здатність до саморегуляції, емпатію, мотивацію та навички соціальної взаємодії. Кожен із цих компонентів має

значення у профілактиці дезадаптації. Наприклад, емоційна обізнаність дозволяє людині розпізнавати власні стани й вчасно реагувати на сигнали напруження. Саморегуляція допомагає долати імпульсивність і контролювати поведінку навіть у стресових умовах. Емпатія формує готовність розуміти переживання інших і будувати підтримувальні стосунки, що є важливим захисним чинником для молоді [1-3].

У процесі навчання та соціальної взаємодії студенти часто стикаються з високим рівнем конкуренції та необхідністю доводити власну спроможність. Це може призводити до відчуття ізоляції, невпевненості та перевтоми. Дослідження показують, що ті молоді люди, які мають високий рівень емоційного інтелекту, краще справляються з подібними труднощами. Вони здатні конструктивно виражати свої емоції, долати конфліктні ситуації та підтримувати позитивний емоційний тонус у групі. У результаті знижується ризик розвитку дезадаптивних реакцій, таких як уникання, агресивність чи апатія.

Важливим аспектом є зв'язок емоційного інтелекту зі стресостійкістю. Молоді люди, які здатні усвідомлювати власні переживання і регулювати їх, краще переносять труднощі, пов'язані з навчанням чи міжособистісними відносинами. Вони більш гнучкі у виборі стратегій поведінки, не схильні до катастрофізації проблем та вміють мобілізувати внутрішні ресурси. Саме це робить емоційний інтелект одним із

найважливіших чинників профілактики психологічної дезадаптації.

Крім того, емоційний інтелект пов'язаний із розвитком академічної мотивації. Студенти, які вміють керувати своїми емоційними станами, легше долають навчальні труднощі та демонструють вищий рівень академічної успішності. Вони здатні до самопідтримки, постановки цілей і доведення справ до кінця. Натомість низький рівень емоційного інтелекту може спричинити уникання навчальної діяльності, втрату інтересу та відчуття безсилля, що є типовими проявами дезадаптації.

Не менш значущим є зв'язок емоційного інтелекту з розвитком міжособистісних відносин. Молодь з високим рівнем емпатії та соціальних навичок більш успішна у створенні підтримувального кола спілкування. Наявність довірливих стосунків з однолітками та викладачами знижує ризик самотності та соціальної ізоляції, які часто лежать в основі дезадаптивних проявів. Соціальна підтримка виступає своєрідним буфером від негативного впливу стресу, а вміння встановлювати й підтримувати такі зв'язки безпосередньо залежить від рівня емоційного інтелекту [1-3].

З практичної точки зору профілактика психологічної дезадаптації через розвиток емоційного інтелекту передбачає використання різних освітніх та психопрофілактичних програм. Ефективними виявляються тренінги емоційної компетентності,

інтерактивні методи навчання та групові форми роботи. Такі програми дозволяють студентам не лише здобути знання про емоції, а й відпрацювати конкретні навички їх регуляції в реальних життєвих ситуаціях. Участь у таких заняттях формує у молоді впевненість у власних силах і готовність долати труднощі.

Окремої уваги заслуговують цифрові ресурси, які активно застосовуються у роботі з молоддю. Сучасні мобільні додатки, онлайн-курси та інтерактивні платформи можуть стати інструментами розвитку емоційного інтелекту. Вони забезпечують доступ до вправ із саморефлексії, медитації, управління стресом та тренування емпатії. Для молоді, яка активно користується цифровими технологіями, такий формат є найбільш привабливим і результативним.

Разом із тим існують певні труднощі у впровадженні програм з розвитку емоційного інтелекту. Серед них можна виокремити недостатню підготовку педагогів і психологів, обмеженість часу в навчальних планах, а також відсутність чіткої системи оцінювання результатів. Це створює потребу у вдосконаленні методичних підходів і розробці нових інструментів, адаптованих до українських реалій. Подолання цих проблем дозволить зробити профілактику психологічної дезадаптації більш ефективною.

Варто зазначити, що роль емоційного інтелекту у профілактиці дезадаптації не обмежується лише студентським

середовищем. Вона має важливе значення і для молодих фахівців, які вступають у професійне життя. Здатність ефективно управляти емоціями допомагає їм долати труднощі адаптації до нових колективів, уникати професійного вигорання та формувати конструктивні стратегії поведінки. У цьому контексті розвиток емоційного інтелекту можна розглядати як інвестицію у майбутнє професійне й особистісне благополуччя [1-3].

Загалом, емоційний інтелект виступає ключовим психологічним ресурсом, що забезпечує профілактику дезадаптації у молодіжному середовищі. Його розвиток сприяє підвищенню стресостійкості, формуванню позитивних соціальних зв'язків, зміцненню навчальної мотивації та збереженню психологічного здоров'я. У сучасних умовах, коли молодь стикається з численними викликами, значення цього ресурсу лише зростає. Тому питання дослідження та практичного розвитку емоційного інтелекту є надзвичайно актуальним як у психологічній науці, так і в освітній практиці.

Висновки. Емоційний інтелект є важливим чинником збереження психічного здоров'я та успішної соціальної адаптації молоді. Його розвиток сприяє формуванню здатності усвідомлювати та регулювати власні емоції, розуміти переживання інших і будувати конструктивні стосунки. Це дозволяє знижувати ризик дезадаптивних проявів, таких як тривожність, емоційна нестабільність чи соціальна ізоляція.

Високий рівень емоційного інтелекту забезпечує молоді стійкість до стресу, гнучкість у поведінкових стратегіях і здатність до ефективного вирішення проблем. Особливого значення цей ресурс набуває в умовах сучасних викликів, які супроводжуються невизначеністю та високими вимогами до особистості.

Емпіричні дослідження та практика підтверджують, що цілеспрямоване формування емоційного інтелекту знижує ймовірність психологічної дезадаптації у студентів і молодих фахівців. Водночас існує потреба в удосконаленні освітніх програм і психопрофілактичних заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності. Важливим завданням є підготовка викладачів і практичних психологів до впровадження сучасних методик і технологій розвитку емоційного інтелекту. Системна робота у цьому напрямі сприятиме зміцненню психологічного благополуччя молоді та формуванню покоління, здатного ефективно діяти в умовах постійних змін. Таким чином, емоційний інтелект можна вважати потужним ресурсом профілактики психологічної дезадаптації та ключовою умовою гармонійного особистісного й соціального розвитку молоді людини.

Література

1. Максименко С. Д., Нестеренко М. С. Емоційний інтелект як чинник регуляції поведінки особистості. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1. С. 101–108.
2. Наход С. А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 63. С. 131–135.
3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.

УДК 159.9.072.43:316.356.2-058.833

Гліб Семенков

*здобувач третього, освітньо-наукового рівня вищої освіти,
спеціальність С 4 Психологія,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ СІМЕЙНОГО КОНФЛІКТУ: ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВИБОРУ

Постановка проблеми. Сімейний конфлікт є одним із найпоширеніших видів міжособистісних суперечностей, що безпосередньо впливає на психологічний стан членів родини та

якість сімейних стосунків. У сучасних умовах соціально-економічних і культурних трансформацій сім'я стикається з новими викликами, які підвищують ризик виникнення конфліктних ситуацій. Невміння обирати конструктивні стратегії поведінки у конфлікті часто призводить до загострення напруженості, емоційного відчуження та деструкції взаємин. Психологічні умови, що визначають вибір тієї чи іншої стратегії, зумовлені рівнем емоційної зрілості, ціннісними орієнтаціями, комунікативними навичками та попереднім досвідом взаємодії. Особливого значення набуває здатність подружжя до емпатії, рефлексії та гнучкості у вирішенні суперечностей. Вивчення цих умов дає можливість зрозуміти, як формуються конструктивні чи деструктивні моделі поведінки в сімейному середовищі. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних психологічних засобів оптимізації взаємодії та профілактики деструктивних конфліктів у сім'ї.

Аналіз досліджень і публікацій. У межах української психологічної науки проблема сімейного конфлікту як кризової ситуації розглядається крізь призму подружніх взаємин, адаптивного потенціалу сім'ї та психологічних чинників, що впливають на вибір стратегій поведінки особистості. У працях А. Бровко, В. Горбун, М. Павлюк, О. Шевчишеної акцентовано увагу на особливостях конфліктів у подружжі, механізмах подолання напруження та профілактиці деструктивних моделей взаємодії.

Зарубіжні дослідники також приділяють значну увагу проблематиці сімейного конфлікту, розглядаючи його у контексті психологічної адаптації, стресостійкості та резильєнтності. Так, Ф. Волш (F. Walsh) аналізує роль сімейної стійкості у подоланні кризових ситуацій. Б. Р. Карні (B. R. Karney) досліджує динаміку подружніх стосунків та їхню вразливість до зовнішніх стресових факторів. М. К. Фалконьє (M. K. Falconier) приділяє увагу впливу фінансових труднощів на сімейну взаємодію та стратегії подолання конфліктів. Г. Прайм (H. Prime) розглядає роль соціальної підтримки та емоційної регуляції у збереженні стабільності сім'ї. Р. Д. Конгер (R. D. Conger) наголошує на впливі економічної нестабільності та травматичних подій на подружні взаємини й стратегії подолання криз.

Таким чином, у сучасних дослідженнях, як вітчизняних, так і зарубіжних, сімейний конфлікт вивчається у тісному зв'язку з психологічними умовами вибору стратегій поведінки, що визначають як конструктивність, так і деструктивність сімейної взаємодії.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі психологічних умов, що впливають на вибір особистістю стратегій подолання сімейного конфлікту, а також у визначенні чинників, які сприяють формуванню конструктивних моделей взаємодії та профілактиці деструктивних форм поведінки у подружніх стосунках.

Виклад основного матеріалу. Сімейний конфлікт розглядається сучасними дослідниками як одна з найбільш поширених форм міжособистісних суперечностей, що впливають на якість життя подружжя та стабільність родини. А. Бровко наголошує, що конфлікт у сімейних стосунках має не лише деструктивний, а й конструктивний потенціал, оскільки може слугувати поштовхом до розвитку взаємин і вдосконалення комунікації [1]. Водночас відсутність уміння обирати адекватні стратегії поведінки призводить до загострення напруженості та руйнування емоційного зв'язку між партнерами.

У працях М. Павлюка підкреслюється, що виникнення подружніх конфліктів зумовлене як зовнішніми чинниками (економічний стан, соціальні умови), так і внутрішніми (цінності, комунікативні установки, індивідуально-психологічні риси) [2]. Саме поєднання цих обставин визначає, яку стратегію обирає особистість у ситуації конфлікту – уникнення, компроміс, суперництво чи співпрацю. Дослідник акцентує на важливості психологічної зрілості та здатності до рефлексії, які створюють основу для конструктивного вирішення суперечностей.

Вагомий внесок у розуміння природи сімейного конфлікту зробили зарубіжні науковці. Так, Р. Д. Конгер у співавторстві з К. Конгер і М. Мартіном доводить, що соціально-економічний статус сім'ї є важливим чинником, який прямо впливає на процеси взаємодії та адаптації подружжя [3]. Економічна

нестабільність знижує рівень психологічної стійкості, провокує виникнення стресу й загострює конфлікти. Дослідники підкреслюють, що фінансові труднощі часто стають каталізатором для розвитку деструктивних стратегій поведінки, особливо за відсутності належної підтримки у сімейному середовищі.

У цьому контексті цінним є метааналіз, проведений М. К. Фалконьє, Дж. Джексоном, П. Гілпертом та Г. Боденманом [4]. Автори зосередилися на вивченні діадичного копінгу як механізму спільного подолання труднощів подружжям. Вони доводять, що здатність партнерів взаємно підтримувати один одного в умовах стресу позитивно корелює із задоволеністю шлюбом і знижує ймовірність деструктивних конфліктних сценаріїв. Отже, психологічні умови вибору стратегії поведінки у конфлікті визначаються не лише особистісними рисами, а й якістю взаємодії в діаді.

Ф. Волш у своїй фундаментальній монографії «Зміцнення сімейної резильєнтності» пропонує модель, у якій центральне місце займає здатність родини мобілізувати внутрішні ресурси для подолання кризових ситуацій [5]. Вчена підкреслює, що стійкі сім'ї характеризуються гнучкими межами, ефективною комунікацією та спільними цінностями. У таких умовах навіть конфлікти не руйнують взаємодію, а стають чинником розвитку. Таким чином, формування сімейної резильєнтності розглядається

як ключовий психологічний ресурс для профілактики деструктивних конфліктів і вибору конструктивних стратегій.

Узагальнюючи, можна сказати, що дослідження А. Бровка підтверджують значення індивідуально-психологічних особливостей у процесі подолання конфлікту [1]. У свою чергу, М. Павлюк підкреслює вагу ціннісних орієнтацій і комунікативних умінь у виборі стратегії взаємодії [2]. Р. Конгер та колеги показують системний вплив соціально-економічного статусу на подружні стосунки [3]. М. Фалконьє та співавтори доводять, що ефективність подружнього копіngu напpямy пов'язана із задоволеністю шлюбом [4]. А Ф. Волш акцентує увагу на важливості сімейної стійкості як інтегральної умови вибору конструктивних стратегій поведінки [5].

Таким чином, сучасні наукові підходи дозволяють зробити висновок, що вибір стратегії подолання сімейного конфлікту зумовлений поєднанням індивідуальних, соціально-економічних і сімейно-резильєнтних чинників. Саме їхнє поєднання визначає, чи буде конфлікт мати деструктивний характер, чи стане поштовхом до зміцнення подружніх взаємин.

Важливим практичним аспектом є роль комунікації у профілактиці деструктивних конфліктів. Як зазначає А. Бровка, здатність до відкритого діалогу та активного слухання дозволяє партнерам своєчасно виявляти приховані проблеми й не допускати їх ескалації [1]. Психологічні умови ефективного

спілкування включають розвиток емпатії, контроль емоцій та вміння коректно висловлювати власні потреби. Відсутність цих навичок збільшує ймовірність того, що конфлікт буде вирішений шляхом суперництва чи уникання, що поглиблює кризу у стосунках.

М. Павлюк підкреслює, що важливим чинником є здатність партнерів домовлятися та шукати компроміси [2]. Цей процес передбачає не лише готовність поступатися, а й вміння враховувати інтереси іншого, зберігаючи при цьому власну гідність. Конструктивні стратегії поведінки, такі як співпраця та компроміс, значно знижують рівень напруження й створюють передумови для зміцнення стосунків. Навпаки, орієнтація виключно на власні потреби веде до суперництва, що у довгостроковій перспективі руйнує сімейний союз.

Соціально-економічний аспект, який аналізують Р. Конгер і співавтори, також має важливе прикладне значення [3]. У сім'ях із низьким рівнем доходу часто бракує ресурсів для задоволення базових потреб, що посилює конфлікти на ґрунті побутових чи фінансових проблем. Практика показує, що у таких умовах подружжя частіше обирає стратегії уникання або суперництва. Натомість сім'ї, які здатні мобілізувати внутрішні ресурси та отримати зовнішню підтримку, демонструють більшу готовність до співпраці у подоланні труднощів.

Метааналіз М. Фалконьє та колег демонструє, що діадичний копінг є дієвим інструментом практичного розв'язання конфліктів [4]. Він ґрунтується на взаємній підтримці, розподілі обов'язків і спільному пошуку виходу зі складних ситуацій. Практичне впровадження цього підходу можливе у вигляді тренінгів для подружніх пар, де відпрацьовуються навички емпатичного слухання, кооперації та спільного планування. Це дозволяє не лише зменшити кількість конфліктів, а й підвищити рівень задоволеності стосунками.

Ф. Волш наголошує, що підвищення сімейної резильєнтності потребує цілеспрямованої роботи з цінностями та традиціями [5]. Для практичної психології це означає важливість сімейного консультування, у якому значна увага приділяється усвідомленню спільних життєвих цілей і формуванню єдиного бачення розвитку родини. Резильєнтні сім'ї здатні адаптуватися до нових умов і використовувати навіть кризові ситуації для зміцнення зв'язків. У таких родинх конфлікт стає не загрозою, а інструментом для розвитку взаємин.

На практичному рівні психологи виділяють кілька основних умов, що сприяють вибору конструктивних стратегій у подружніх конфліктах. По-перше, це розвиток емоційного інтелекту, який забезпечує адекватне усвідомлення та регуляцію емоційних станів. По-друге, формування навичок асертивної комунікації, що дозволяє відкрито висловлювати потреби без

агресії чи уникання. По-третє, підвищення рівня сімейної резильєнтності завдяки спільній діяльності та підтримці. У сукупності ці чинники створюють передумови для вибору співпраці та компромісу замість суперництва чи відсторонення.

Висновки. Таким чином, аналіз наукових джерел та практичних підходів підтверджує, що вибір стратегії подолання сімейного конфлікту залежить від поєднання індивідуально-психологічних характеристик, соціально-економічних умов і сімейної стійкості. Стратегія поведінки у сімейному конфлікті не є випадковим вибором, а формується під впливом комплексу психологічних і соціальних умов. Її конструктивність визначається рівнем зрілості особистості, готовністю до взаємної підтримки та здатністю родини мобілізувати власні ресурси. Практична значущість цих висновків полягає у необхідності розробки й впровадження програм психологічного супроводу сімей, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності, емоційної регуляції та резильєнтності. Саме ці умови забезпечують вибір конструктивних стратегій подолання конфліктів і сприяють гармонізації подружніх взаємин у сучасному суспільстві.

Література

1. Бровко А. Психологічні особливості подолання конфліктів у сімейних стосунках. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
Серія 12: Психологічні науки. 2019. № 12 (51). С. 34–39.

2. Павлюк М. В. Подружні конфлікти: психологічні чинники виникнення та шляхи подолання. *Психологія і особистість*. 2020. № 1 (17). С. 128–137.
3. Conger R. D., Conger K. J., Martin M. J. Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*. 2010. Vol. 72 (3). P. 685–704.
4. Falconier M. K., Jackson J. B., Hilpert P., Bodenmann G. Dyadic coping and relationship satisfaction: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2015. Vol. 42. P. 28–46.
5. Walsh F. Strengthening family resilience. New York : Guilford Press, 2016. 370 p.

УДК 376.42:81'243-053.5

Людмила Співак

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»;*

Альона Борисова

*директорка Слов'янської спеціальної школи 41
Донецької обласної ради;*

Аліна Загнойко

*здобувачка другого, магістерського, рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
факультету професійно-педагогічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ
КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Постановка проблеми. Реформування й модернізація освіти, що здійснюється в умовах створення оптимального освітнього середовища закладу спеціальної освіти має бути зорієнтоване на впровадження сучасних концепцій освіти, гуманізацію навчального процесу, зміну суспільного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, надання їм потенційних можливостей для отримання якісної освіти й створення відповідних умов інтеграції у соціум. Відповідно, ефективність соціалізації особистості дитини, знаходиться в прямій залежності від повноцінності процесу мовленнєвого спілкування та взаємодії.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам вивчення специфіки формування мовленнєвої комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями розглядали: В. Басюра, Ю. Бистрова, В. Бондар, С. Геращенко, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, С. Конопляста, О. Корнєв, Н. Кравець, О. Ляшенко, Г. Піонтківська, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Щерба, М. Шеремет та ін.

Мета статті. Мета статті полягає в розкритті особливостей формування мовленнєвої комунікації у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Комунікація, як психологічний процес, привертає увагу дослідників із різних галузей науки, насамперед – лінгвістики, психології, соціології,

філософії. Це складний процес, який має свою природу, механізми становлення, закони функціонування та зміни відповідно до віку людини. Традиційно комунікацією прийнято називати обмін знаннями (інформацією) між індивідами за допомогою загальної системи символів (знаків) [3; 10]. Відповідно, мовленнєва комунікація, на думку О. Корніяки – це інтерсуб'єктна мовленнєва взаємодія в соціумі, пов'язана з різними сторонами матеріально-практичної та пізнавальної діяльності й включає ряд функціонально-стилістичних видів (ділове спілкування, побутове, наукове та ін.). Як зазначають вчені, мовленнєва комунікація є стратегічним процесом, основою якого є вибір оптимальних мовленнєвих ресурсів. Передача повідомлень у процесі комунікації може бути розглянута як серія рішень того, хто говорить. Виходячи з цього, основним засобом комунікації є мова [4].

У дітей з інтелектуальними порушеннями страждає передусім пізнавальна сфера – увага, пам'ять, мовлення, мислення. А також спостерігаються порушення емоційно-вольової, моторної сфери. Окрім того, структура психіки дитини з інтелектуальними порушеннями надзвичайно складна. Первинне порушення призводить до виникнення багатьох інших вторинних та третинних порушень [5].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерним є пізніший розвиток мовлення. Як зазначають вчені, недорозвиток

мовлення здійснює вагомий вплив на формування процесів мовленнєвої комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Порушення комунікативних умінь та навичок, як свідчать сучасні дослідження, є однією з основних проблем у психічному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. У процесі їх соціалізації вчені фіксують у них невміння самостійно налагоджувати та підтримувати контакти з різними людьми. Недоліки розвитку емоцій та можливостей їх самоконтролю у спілкуванні призводять до нерозуміння оточуючих людей, зниження соціальної привабливості та проблем міжособистісної взаємодії. Характерними особливостями дітей з інтелектуальними порушенням є: низька мотивація до спілкування; інактивність на фоні стійкого порушення когнітивних функцій. Ці причини зумовлюють наявність неадекватних комунікативних реакцій, нездатність усвідомити характер своїх відносин із оточуючими людьми [7].

У більшості дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до оточення, загальна патологічна інертність. У них не відбувається своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільної діяльності, не виникає нової форми спілкування, яка характерна для дітей з нормою у розвитку – ситуативно-ділова [6].

У дітей з інтелектуальними порушеннями комунікативні порушення помітні вже у ранньому дитинстві. Виражені відхилення у процесі онтогенетичного розвитку є перешкодою для своєчасного та повноцінного розвитку мовленнєвого спілкування дітей, які мають інтелектуальні порушення. Необхідність спілкування супроводжується, зазвичай, фізіологічними потребами [6].

Порушення у сфері спілкування позначаються на розвитку особистості. Спотворене уявлення дітей про себе, труднощі усвідомлення дитиною себе як особистості, призводить до труднощів налагодження міжособистісних відносин та ускладнює процес адаптації такої дитини до школи, засвоєння нею програмного матеріалу [2].

На думку вчених, проблеми мовленнєвої комунікації дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями обумовлені порушеннями інтелекту та мовлення. О. Боряк відзначає зниження потреби та обмежене коло спілкування у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Його дослідження показали, що лише у 20% випадків відзначається прагнення до спілкування у спільній трудовій діяльності [1].

Порушення спілкування в цілому породжують проблеми, пов'язані з неуспішністю соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Труднощі у

процесі встановлення контактів із людьми як у сфері ділового, так і особистісного спілкування викликають у дітей невпевненість, занепокоєння, незадоволеність собою і світом.

Педагоги виділяють у комунікативній поведінці дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями такі недоліки, як відсутність контролю спільної діяльності; а за наявності контролю - застосування малоефективних заходів впливу на однолітка з метою переконати його діяти відповідно до наміченого спільно плану; нераціональність при використанні засобів спільної діяльності; відсутність або низький рівень взаємодопомоги.

Як в ігровій, так і у навчальній діяльності взаємодія дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями часто характеризується серйозним загостренням відносин із вираженням як вербальної, так і фізичної агресії. Вчені вважають, що у взаєминах в колективі діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями демонструють підвищену самооцінку. Її рівень залежить від їхньої нездатності адекватно оцінювати самого себе. Дитині молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями відомі схвалювані соціумом якості особистості та поведінки, і незважаючи на те, що вона їх не має, вона приписує їх собі, «ефект дзеркала» [8].

Відсутність ініціативи у мовленнєвій діяльності та виражений дефіцит у мовленнєвих засобах можуть спричинити

виникнення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями стереотипії та штампів у використанні тих самих мовленнєвих конструкцій, замкнутості, мовленнєвого негативізму.

Найважливіша особливість цієї категорії дітей проявляється у зниженні активності у всіх видах діяльності. Ця обставина є головною причиною низького рівня їх комунікативних здібностей, з одного боку, а з іншого – дефіцит у спілкуванні з оточуючими ускладнює порушення пізнавальної діяльності [8].

З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок про взаємообумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь. Відповідно розвиток мовлення, а отже, й мовленнєвої комунікації дитини молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями відбувається з великим запізненням.

Висновки. Отже, розвиток комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями перебуває на досить низькому рівні порівняно з однолітками з нормою у розвитку, й тісно пов'язаний з особливостями мовленнєвого розвитку. Відповідно, порушення інтелекту та пов'язані з ним особливості поведінки та розвитку дитини дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями визначають якісну своєрідність перебігу процесу формування

комунікативних умінь та навичок й необхідність його спеціальної організації.

Література

1. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. 458 с.

2. Смелянова І. А. Особливості комунікативних умінь і навичок і шляхи їх формування у молодших школярів з порушенням інтелекту. *Освіта і наука*. 2008. № 1. С. 86–94.

3. Єфименко, Л. М. Особливості формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2022. Вип. 99. С. 19-24.

4. Корніяка, О. М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. К.: Міленіум, 2006. 336 с.

5. Кузнецова Т. Г, Кордонець В. В., Папка С. І., Грибоєдова В. В. Формування комунікативних умінь і навичок в учнів молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 75. С. 77-83.

6. Малашевич Т. В., Зелінська-Любченко К. О. Особливості комунікативних умінь та шляхи їх формування у

молодших школярів із порушенням інтелекту. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 2017. С. 85–88.

7. Мамічева О. В., Попова О. М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету*. 2013. Вип. 21. С. 102–108.

8. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

9. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження: Монографія. Вид-во ПП «Рута», 2008.

10. Тернопільська В. І. До питання виховання учнів молодшого шкільного віку. *Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку*. 2014. С. 109-112.

УДК 378.015.3:159.955-057.875:159.98

Ярослав Співак

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
факультету гуманітарної, філологічної
та економічної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В умовах глобально-орієнтованої відкритої освіти сучасні можливості інтернету та медіа значно оптимізують пошук різноманітного

інформаційного контенту. У зв'язку з цим виникає необхідність формування умінь і компетенцій, спрямованих на всебічний аналіз та оцінку великого обсягу інформації, логічних суджень та аргументації, осмислення та переробку, що передбачає високий рівень критичного мислення. Розвиток критичного мислення має перебувати у пріоритеті будь-якого напрямку професійної підготовки. На міжнародному освітньому саміті в США (2021 рік) було визначено мету, відповідно до якої необхідно суттєво збільшити частку випускників коледжів та університетів, які демонструють здатність критично мислити, ефективно спілкуватися та успішно вирішувати завдання.

Аналіз досліджень і публікацій. У багатьох наукових працях сучасних дослідників доволі часто зустрічається узагальнення та систематизацію визначень критичного мислення з погляду філософського (домінування теоретичного аспекту), психологічного (акцент на мотиваційній складовій критичного мислення) та педагогічного (використання методичної системи для розвитку критичного мислення) аспектів. Філософія приділяє у цьому питанні більше уваги природі та якості критичного мислення, звертаючи основну увагу на аналіз аргументів. Психологія та педагогіка концентруються навколо компонентів та операцій когнітивного процесу, пов'язаних з мисленням та використовуваних для вирішення академічних та практичних

завдань [1, 3].

Мета статті – схарактеризувати психологічні особливості процесу розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дозволив виділити такі підходи до визначення критичного мислення: діяльнісний, рефлексивний, практикоорієнтований, когнітивний. У межах діяльнісного підходу критичне мислення сприймається як сукупність видів діяльності та дій. Критичне мислення тут пов'язане з умінням приймати логічно обґрунтовані, добре обдумані рішення. Рефлексивний підхід до визначення поняття критичного мислення передбачає сформованість рефлексивної оцінної позиції здобувачів вищої освіти не лише стосовно пізнавальної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу, а й стосовно себе, своїх інтелектуальних ресурсів. Тут враховується, що природа людського мислення небездоганна, над ним необхідно здійснювати контроль, вміти поставити себе на місце іншої людини. На основі практико-орієнтованого підходу критичне мислення сприймається як сукупність логіко-сміслових структурованих операцій, зумовлених особистісними особливостями здобувачів вищої освіти. Шляхом раціонального сприйняття, ретельного зважування та аналізу ситуації суб'єктом приймаються оптимальні рішення.

Прихильники когнітивного підходу вважають, що критичне мислення пов'язане з умінням застосовувати такі прийоми та методики переконання, які працюють на досягнення кінцевої бажаної мети [1, 3].

Наведені вище описи класифікацій і підходів не є суперечливими, вони, швидше, взаємодоповнюють один одного. При всьому різноманітті підходів до проблеми вивчення критичного мислення їх об'єднує те, що критичне мислення – це багаторакурсний пізнавальний процес. Високий рівень критичного мислення можна порівняти з ревізією та оновленням власного досвіду на основі його актуалізації в нових ситуаціях. Це одночасний процес актуалізації та збагачення життєвого досвіду здобувача вищої освіти. Можна стверджувати, що сутність критичного мислення полягає у його складному, багатовимірному характері, що виявляється у готовності здобувача вищої освіти до переосмислення та перетворення особистісного досвіду у процесі комунікації [4]. До базових елементів критичного мислення здобувачів вищої освіти можна віднести: вміння працювати з великими інформаційними потоками; дивергентне мислення та високий рівень мотивації до пізнання нового; готовність до участі у письмовій та усній комунікації; когнітивну гнучкість; рефлексивність та оціночність; встановлення міждисциплінарних зв'язків. Критичне мислення дозволяє здобувачам вищої освіти вийти із зони комфорту та

розглядати об'єкти з безлічі сторін, помічаючи невідомі раніше деталі. В результаті здобувачі вищої освіти стають більш емпатійними та відкритими для сприйняття та обговорення ідей, у них успішніше складається міжособистісне спілкування та взаємодія з партнерами. Свобода критичного мислення допомагає розвитку індивідуальності, творчості та інших прихованих особистісних резервів.

Для розвитку критичного мислення необхідно чимало часу та систематична практика. Від здобувача вищої освіти вимагається повна концентрація та залученість до процесу оволодіння критичним мисленням, його тренування за межами академічного середовища [5]. Це особливо виразно проявляється тоді, коли здобувачам вищої освіти пропонується виконати завдання, в якому необхідно порівняти погляди та ідеї, оцінити аргументи. Будучи залученими до інтерактивної діяльності, яка передбачає тренування комунікативних умінь, здобувачі вищої освіти, в результаті, набувають усвідомлення самих себе, як тих, що мають щось спільне з іншими людьми, починають краще розуміти межі своїх здібностей, що надалі веде їх до самовдосконалення як в академічному середовищі, так і в професійній сфері.

Відповідальність викладача – допомогти здобувачеві вищої освіти у цьому складному процесі. Деякі викладачі сприймають здобувача вищої освіти як порожню посудину, яку

необхідно наповнити знаннями. Ігноруючи індивідуальність, викладач виходить з того, що здобувач не має попередніх знань або досвіду з будь-якого питання. Спілкування між здобувачем та викладачем має бути двосторонньо спрямованим, заснованим на взаємній повазі та співпраці в освітньому процесі [2].

У процесі навчання у закладі вищої освіти розвиток критичного мислення здобувачів, активізація їх пізнавальних можливостей, а також становлення суб'єктної позиції здійснюються на основі використання нових інтерактивних технологій, що містять різноманітні педагогічні методи та прийоми. Серед яких перевага надається різним видам тренінгу [4].

Висновки. Проведене дослідження дозволило розробити практичні рекомендації для викладачів щодо розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти. Аудиторні та самостійні завдання для здобувачів вищої освіти повинні мати проблемно-орієнтований, дослідницький характер, що ініціює самостійність, допитливість, сенсопошукову діяльність щодо знаходження відповідей на власні питання. Необхідно також заохочувати здобувачів до творчої ініціативи, відкритої пізнавальної позиції.

Література

1. Козаченко Н. Критичне мислення: філософія та

педагогіка. *Актуальні проблеми духовності*. 2021. Вип. 22. С. 251-271. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdu_2021_22_15

2. Маринченко Г. М., Моцак С. І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 4. С. 463–467.

3. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*. 2022. Вип. 28. Т. 2. С. 129–147.

4. Садовніков О., Васильченко В. Формування критичного мислення у здобувачів вищої освіти. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*. 2023. № 3. С. 91–93.

5. Цвєткова Г. Г., Кузьменко І. А. Критичне мислення: сутність, структура та зміст поняття. *Освітньо-науковий простір*. 2021. Вип. 1. С. 99–110. URL: <https://doi.org/10.31392/ONP-npu-1.2021.12>

6. Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації — аналіз ролі цифрових технологій та методів розвитку критичного мислення у вишах. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. Київ. 2024. № 2 (61). С. 20-23.

УДК 159.955.4:378.147

Денис Тимарєв

*здобувач третього, освітньо-наукового рівня вищої освіти,
спеціальність С 4 Психологія,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі критичне мислення розглядається як одна з ключових компетентностей студентської молоді, необхідна для ефективного засвоєння знань і професійної самореалізації. Проте його розвиток часто ускладнюється низкою психологічних бар'єрів, серед яких домінують конформізм, стереотипність

мислення, когнітивні упередження та емоційна нестійкість. Такі бар'єри знижують здатність студентів до об'єктивного аналізу інформації, формування власної позиції та прийняття зважених рішень. Додатковим ускладненням виступає інформаційне перевантаження й надмірна довіра до цифрових джерел, що гальмує розвиток самостійного аналітичного підходу. У результаті виникає суперечність між потребою суспільства у фахівцях із високим рівнем критичного мислення та реальною підготовкою здобувачів освіти. Подолання цих бар'єрів потребує цілеспрямованих психологічних і педагогічних впливів, орієнтованих на розвиток рефлексії, аргументованості та гнучкості мислення. Актуальність теми визначається необхідністю пошуку практичних шляхів формування у студентів здатності критично мислити й застосовувати ці навички у професійній та соціальній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення тривалий час перебуває у центрі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Д. Клустер, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Р.Паул, Д. Стіл, З. Стенберг, Ч. Темпл та Д. Халперн у своїх працях наголошують на ролі критичного мислення у забезпеченні здатності студентів протистояти когнітивним викривленням, уникати стереотипів і формувати обґрунтовані судження. Особлива увага в їхніх дослідженнях приділяється визначенню психологічних бар'єрів,

які ускладнюють розвиток рефлексії та незалежності мислення. В українській науці вагомий внесок зробили О. Тягло, С. Терно та О. Пометун, які досліджують не лише методичні засади формування критичного мислення, а й чинники, що стримують цей процес у студентської молоді. Їхні праці окреслюють важливість подолання конформізму, стереотипності та емоційної нестійкості як ключових перешкод для розвитку критичного мислення. Таким чином, сучасні дослідження свідчать, що психологічні бар'єри є невід'ємною частиною проблематики критичного мислення, а їх подолання потребує цілеспрямованих освітніх і психологічних стратегій.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні психологічних бар'єрів, що перешкоджають розвитку критичного мислення студентської молоді, та визначенні ефективних шляхів їх подолання з урахуванням сучасних освітніх і соціокультурних викликів.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення в сучасному освітньому процесі розглядається як одна з базових компетентностей, без якої неможливий повноцінний інтелектуальний і професійний розвиток студентів. Проте поряд із визнанням його значущості науковці та практики стикаються з проблемою численних психологічних бар'єрів, що уповільнюють або навіть блокують його формування. Серед таких бар'єрів особливе місце посідають конформізм, стереотипність мислення,

когнітивні упередження та емоційна нестійкість. Ці фактори перешкоджають студентам у формуванні власної аргументованої позиції, у здатності аналізувати інформацію та протистояти маніпуляціям [2].

С. Терно визначає критичне мислення як процес, що передбачає активне осмислення інформації, її перевірку та оцінку з позицій логіки й практичної доцільності [1]. На думку дослідника, найбільшим бар'єром на шляху розвитку цього мислення є схильність студентів до пасивного сприймання знань, які подаються викладачем, без їхнього осмислення. Це формує залежність від авторитетних джерел і знижує здатність до самостійного аналізу. Важливим шляхом подолання цього бар'єра є впровадження інтерактивних методів навчання, що стимулюють дискусію, порівняння різних точок зору й пошук аргументованих рішень [1].

О. Тягло у своїх дослідженнях наголошує, що розвиток критичного мислення неможливий без формування культури сумніву [2]. Проте у студентів часто спрацьовує психологічний бар'єр, пов'язаний із прагненням уникати суперечностей і непевності. Вони тяжіють до спрощених пояснень і готових відповідей, що унеможлиблює вироблення власної думки. Для подолання цього бар'єра необхідно навчати молодь навичок постановки запитань, пошуку доказів та критичної оцінки

альтернативних версій. Таке навчання формує вміння протистояти тиску групової думки й зовнішніх авторитетів [2].

Американський дослідник П. А. Фасьйоне підкреслює, що однією з головних перешкод для розвитку критичного мислення є когнітивні упередження [3]. Студенти схильні інтерпретувати інформацію відповідно до вже сформованих переконань і відкидати ті факти, які їм суперечать. Це знижує об'єктивність оцінювання та сприяє поширенню стереотипів. На думку вченого, важливо створювати такі освітні умови, де студенти стикаються з різноманітними точками зору та вчать аргументовано захищати свою позицію. Таким чином, подолання когнітивних упереджень можливе через практикування діалогу й критичної дискусії [3].

Д. Ф. Халперн зазначає, що серйозним бар'єром на шляху формування критичного мислення є емоційна нестійкість [4]. У стресових ситуаціях, під тиском термінів чи в умовах конфлікту студенти часто ухвалюють імпульсивні рішення, що не ґрунтуються на логічному аналізі. Вона наголошує, що розвиток критичного мислення потребує не лише когнітивних, а й емоційно-вольових зусиль. Викладачі мають навчати студентів технік саморегуляції та контролю емоційних реакцій, що дозволить зберігати здатність до раціонального аналізу навіть у складних умовах [4].

Д. Кун підкреслює, що критичне мислення є формою дискурсу, у якому беруть участь різні суб'єкти з власними

позиціями та аргументами [5]. Проте студентська молодь часто відчуває труднощі з формулюванням і захистом власної точки зору в умовах дискусії. Це створює бар'єр невпевненості та страху помилитися. Дослідниця вважає, що подолання цього бар'єра можливе через систематичне включення студентів у навчальні дебати, діалогічні форми роботи та групові обговорення. У такому середовищі формується навичка аргументованого відстоювання думки та критичної перевірки чужих позицій [5].

Р. Паул і Л. Елдер визначають критичне мислення як цілеспрямований і самокоригувальний процес, спрямований на підвищення якості власних суджень [6]. На їхню думку, значну перешкоду становить відсутність у студентів метакогнітивних навичок, які дозволяють усвідомлювати й коригувати власне мислення. Без здатності до рефлексії вони залишаються у пастці повторення помилкових логічних схем і необґрунтованих висновків. Подолати цей бар'єр можна через цілеспрямоване навчання рефлексії, включення до навчальних програм вправ із самооцінки та аналізу власних рішень [6].

Важливим бар'єром також виступає конформізм, схильність підлаштовуватися під думку більшості. Як зазначає С. Терно, у студентських колективах він проявляється особливо яскраво через потребу в соціальному прийнятті [1]. У результаті студенти нерідко відмовляються від власної позиції на користь

групової. Подолати цей бар'єр можна шляхом створення освітнього середовища, де цінується індивідуальність та оригінальність мислення. Це дозволяє виховати впевненість у власних судженнях і здатність до незалежності [1].

О. Тягло відзначає, що небезпечним психологічним бар'єром є стереотипність мислення [2]. Студенти часто користуються готовими схемами й шаблонними уявленнями, що обмежує креативність і гнучкість мислення. Для подолання цього бар'єра важливо включати у навчання завдання відкритого типу, що не мають однозначної відповіді. Вони стимулюють студентів до пошуку альтернативних рішень і виходу за межі усталених рамок [2].

На думку П. А. Фасьйоне, значну роль у подоланні бар'єрів відіграє навчання аргументації [3]. Студенти мають опановувати вміння будувати логічно послідовні й доказові судження, розпізнавати хибні аргументи та виявляти маніпулятивні прийоми. У процесі такої діяльності формується стійкість до дезінформації й здатність критично аналізувати медіаконтент. Це особливо важливо в умовах інформаційного перевантаження сучасного суспільства [3].

Д. Ф. Халперн у своїй фундаментальній праці наголошує, що розвиток критичного мислення має бути інтегрованим у всі навчальні дисципліни [4]. Вона переконана, що університетська освіта повинна створювати ситуації, де студенти не лише

засвоюють знання, а й навчаються їх перевіряти, оцінювати та застосовувати у нових контекстах. Тільки такий підхід дозволяє подолати бар'єр фрагментарності мислення, коли знання залишаються відірваними від практики [4].

Д. Кун вважає, що важливою умовою розвитку критичного мислення є визнання права на помилку [5]. Студенти, які бояться висловлювати неточні або неповні судження, уникають участі в дискусіях і залишаються пасивними спостерігачами. Це формує ще один бар'єр — страх помилки, який гальмує розвиток аналітичних здібностей. Подолати його можна шляхом створення безпечного освітнього простору, де цінується сам процес мислення, а не лише правильність відповіді [5].

Р. Паул і Л. Елдер наголошують на необхідності формування системи інтелектуальних чеснот, таких як відкритість до нового, сміливість у пошуку істини та дисципліна мислення [6]. Відсутність цих чеснот призводить до того, що студенти зупиняються на поверхневих поясненнях і не прагнуть до поглибленого аналізу. Тому подолання бар'єрів розвитку критичного мислення потребує не лише когнітивних зусиль, а й виховання певних особистісних якостей [6].

Таким чином, психологічні бар'єри розвитку критичного мислення студентської молоді є багатограним феноменом. Вони охоплюють когнітивні, емоційні та соціальні чинники, що ускладнюють процес формування цієї компетентності. Водночас

наукові дослідження С. О. Терно [1], О. В. Тягла [2], П. А. Фасьйоне [3], Д. Ф. Халперн [4], Д. Кун [5] та Р. Паула і Л. Елдера [6] окреслюють шляхи подолання цих бар'єрів через розвиток рефлексії, формування навичок аргументації, впровадження інтерактивних методів та створення безпечного освітнього середовища. Це дає підстави стверджувати, що цілеспрямована педагогічна та психологічна робота здатна суттєво підвищити рівень критичного мислення у студентів і забезпечити їхню готовність до успішної діяльності у складних соціокультурних умовах.

Висновки. Критичне мислення є однією з ключових компетентностей сучасної студентської молоді, яка забезпечує здатність до аналітичної діяльності та прийняття виважених рішень. Його розвиток нерозривно пов'язаний із подоланням низки психологічних бар'єрів, серед яких провідними є конформізм, стереотипність мислення, когнітивні упередження та емоційна нестійкість. Дослідження показують, що ці бар'єри знижують ефективність освітнього процесу й обмежують можливості студентів для творчого та самостійного пізнання. Водночас наукові підходи дозволяють виокремити шляхи їх подолання, серед яких важливими є розвиток рефлексії, формування аргументаційних умінь і створення безпечного освітнього простору.

Важливу роль відіграє також навчання студентів емоційній саморегуляції та навичкам конструктивної комунікації, що знижує вплив страху помилок і соціального тиску. Підвищення рівня критичного мислення можливе завдяки інтеграції його розвитку у всі навчальні дисципліни, а також застосуванню інтерактивних методів, які стимулюють дискусію та аналіз. Систематична робота в цьому напрямі сприяє подоланню стереотипності мислення та формуванню здатності до самостійного пошуку істини. Таким чином, подолання психологічних бар'єрів стає необхідною умовою якісної підготовки майбутніх фахівців. Розвиток критичного мислення дозволяє студентам ефективно функціонувати в умовах інформаційної насиченості та соціокультурної динаміки сучасного суспільства.

Література

1. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Просвіта, 2011. 216 с.
2. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Основа, 2008. 192 с.
3. Facione P. A. Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment, 2015. 28 p.

4. Halpern D. F. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. 5th ed. New York : Psychology Press, 2014. 648 p.
5. Kuhn D. Critical thinking as discourse. *Human Development*. 2019. Vol. 62 (3). P. 146–164. DOI: <https://doi.org/10.1159/000500171> .
6. Paul R., Elder L. Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. 3rd ed. Upper Saddle River : Pearson, 2014. 544 p.

УДК 37.018.1:005.336.2:159.9(477)

Павло Цись

*здобувач третього, освітньо-наукового рівня вищої освіти,
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ОСОБИСТІСНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ НАПРЯМ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИМИ НАУКОВЦЯМИ

Постановка проблеми. Позанавчальна діяльність є важливим елементом освітнього процесу, який уможливорює (в умовах неформальної взаємодії викладача/куратора та студентів,

а також безпосередньо між самими студентами) становлення й подальший розвиток необхідних особистісно-професійних навичок, що згодом можуть застосовуватися під час виконання діяльності соціального характеру, а також у виробничій активності. Особливо актуальним таке особистісне зростання є з огляду на важливість повоєнного відновлення нашої країни, що вимагатиме залучення нестандартних підходів та інновацій. Тому особи, які сьогодні є студентами, мають сформувати необхідний комплекс соціальних, гуманістичних і професійних навичок.

Перш ніж проводити аналіз практичних інновацій позанавчальної діяльності, необхідно розглянути наявну теоретичну базу. Вітчизняна наукова школа представлена багатьма студіями, які акцентували увагу на різних напрямках вивчення позанавчальної діяльності. Важливою групою є дослідження, безпосередньо пов'язані із сутністю позанавчальної діяльності, що характеризується формуванням професійно та соціально стабільної особистості, яка володіє набором необхідних компетенцій, що дають змогу здійснювати ефективну діяльність в умовах сучасного соціуму та ринку праці.

Аналіз досліджень і публікацій. Українські студії мають достатню науково-теоретичну базу для вивчення питань, пов'язаних із позанавчальною діяльністю. Серед найбільш значущих результатів можна виокремити роботи таких дослідників, як К. Байша, Л. Бобко, Ю. Вінтюк, Л. Гончар,

Н. Грищенко, Т. Децюк, С. Камінська, І. Карпова, Т. Кучай, Ю. Максимчук, В. Мухіна, Л. Ніколенко, Г. Овчаренко, В. Остапчук, С. Пішун, А. Пожидаєв, Н. Рожак, Н. Рокосовик, С. Савченко, Н. Сердюк, М. Сперанська-Скарга, В. Сулим, В. Тюска, О. Хом'як, І. Шевченко, С. Шехавцова та ін.

Результати робіт зазначених дослідників спрямовані на трактування сутності позанавчальної діяльності та її безпосереднього впливу на становлення у студентів навичок соціально-професійного характеру.

Мета статті – проаналізувати наукові результати українських дослідників із проблематики особистісно-компетентнісного становлення студентів під час їх участі у заходах позанавчального характеру.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на те, що позанавчальна діяльність має бути спрямована, перш за все, на розвиток навичок задля налагодження соціальної взаємодії та здатності ефективно виконувати професійні завдання, виділимо роботи вчених у напрямі особистісно-компетентнісного становлення. Разом з тим, вважаємо за необхідне провести аналіз результатів, отриманих вітчизняними дослідниками.

Так, питання самореалізації особистості в період навчання в університеті розглянуто в дослідженні В. Тюска [8], яка акцентувала увагу на значущості саме творчої самореалізації студентів педагогічних спеціальностей під час їх участі в

діяльності студентського клубу. Аналізуючи висновки дослідниці, необхідно підкреслити, що творча самореалізація є актуальною не лише в професії педагога і може ефективно застосовуватися на практиці при виконанні інших видів робіт. Її основною метою є формування здатності застосовувати креативний підхід при розв'язанні ситуацій проблемного характеру, здійснювати пошук шляхів вирішення труднощів і використовувати нестандартні методики.

Участь у студентському клубі дає змогу, по-перше, конкретизувати діяльність. Це пов'язано з тим, що при загальній позанавчальній діяльності (особливо за участі студентів різних спеціальностей) виконання спеціалізованої роботи професійного характеру є ускладненим. Водночас формат студентського клубу дозволяє залучати учасників однієї спеціальності або спільних інтересів. Це дає змогу сформувати тісніший взаємозв'язок позанавчальної та навчальної діяльності.

По-друге, конкретизація професійної діяльності дає змогу більш ефективно застосовувати різні методики позанавчальної діяльності для практичного засвоєння теоретичних знань. Так, наприклад, використання проблемних ситуацій із подальшим аналізом і дискусією у групі допоможе більш детально розглянути спеціалізовані проблеми, актуальні для майбутньої професійної діяльності.

Інша вітчизняна дослідниця, С. Камінська [1], проаналізувала різні види позанавчальної діяльності, метою яких є формування навичок для здійснення міжособистісної іншомовної комунікації. Потреба в мовних навичках є необхідністю в глобалізованому соціумі й забезпечує можливість проведення професійних перемовин, міжнародного співробітництва тощо. Для цього, на думку авторки, важливим є впровадження у позанавчальну діяльність професійної термінології, застосування та подальший аналіз ситуацій спеціалізованого спрямування, розвиток навичок міжкультурної взаємодії.

Отже, твердження С. Камінської дають змогу зробити висновок, що позанавчальна діяльність може ґрунтуватися на загальноособистісному розвитку студентів, що передбачає формування компетенцій, необхідних для становлення індивіда, здатного до взаємодії в суспільстві. Проте в такому випадку виокремлюється професійна значущість позанавчальної діяльності, яка передбачає її зміщення у бік професійної спеціалізації студентів. У такій діяльності необхідно залучати групи студентів залежно від сфери їх навчання, застосовуючи спеціалізовану термінологію, а також певні ситуації проблемного характеру, які мають ґрунтуватися на актуальних напрямках тієї чи тієї спеціалізації.

Більше того, заходи із формування, наприклад, соціокультурної компетенції також потребують уточнення. Це пов'язано з тим, що різні професійні сфери повинні мати індивідуальні конструкції взаємодії між представниками культурних груп. Наприклад, соціокультурна компетенція соціального працівника чи науковця не може бути ідентичною до такої, яка формується для представників професій інженера чи адвоката. Відповідно, під час підготовки позанавчальних заходів необхідно враховувати ці особливості. У цьому контексті розглянемо дослідження С. Шехавцової [10], у якому авторка акцентує увагу на значущості соціокультурних навичок для майбутніх учителів іноземної мови. Важливо зазначити, що діяльність учителів/викладачів іноземних мов часто вимагає залучення зазначеної компетенції у зв'язку з необхідністю налагодження професійних зв'язків, підвищення кваліфікації, участі в міжнародних конференціях, форумах тощо. Відповідно, ця освітня спеціальність також потребує професійної спрямованості позанавчальної діяльності із застосуванням певної термінології та проведенням відповідних заходів.

Роль позанавчальної діяльності у становленні та розвитку компетенцій розглядалася також у дослідженні А. Пожидаєва [4], у якому вивчалася значущість організаторських здібностей. На нашу думку, зазначені навички є також важливою умовою професіоналізації особистості, оскільки забезпечують здатність

ефективно вибудовувати власну діяльність, застосовувати на практиці принципи тайм-менеджменту, а також виступати організатором діяльності інших осіб, сприяти прискоренню досягнення необхідного результату з мінімальними втратами якості виконуваної роботи. Тому вона важлива, зокрема, для майбутніх керівників, під час управління різними проєктними групами, а також у викладацькій діяльності, яка потребує організації роботи груп людей.

Управлінські навички, які безпосередньо пов'язані з організаторською компетентністю, розглядалися в дослідженні української вченої Н. Сердюк [6]. Метою авторки було вивчення впливу позанавчальної діяльності на формування управлінських навичок саме майбутніх учителів. У роботі підкреслюється важливість якісного методичного забезпечення позанавчальної діяльності. Отже, ці результати дають змогу зробити висновок, що позанавчальна діяльність не повинна бути спонтанним процесом, спрямованим на заповнення часу, відведеного на заходи позаакадемічного характеру. Робота над методологічною основою є важливою умовою ефективності такої діяльності та отримання студентами практичної користі.

Окрім того, авторка вказує на можливість упровадження в позанавчальну діяльність заздалегідь розроблених технологій формування певних компетенцій, що сприяє виконанню практичних функцій: проведення експериментів; аналіз тих чи

тих технологій, спрямованих на особистісно-професійний розвиток індивіда. Зазначені технології можуть розроблятися наперед, а під час позанавчальної діяльності – проходити процес практичного впровадження, а також подальшого аналізу й удосконалення.

Ефективно сформовані навички соціалізації є важливою умовою для створення можливості міжособистісної взаємодії і у межах певного соціуму, і під час міжкультурної взаємодії з представниками інших країн. Тому залучення позанавчальної діяльності до процесу становлення й розвитку навичок соціалізації може мати позитивний ефект, оскільки така діяльність має особистісно-соціальну спрямованість.

Проблема соціалізації (розвитку соціальної компетенції) студентів була предметом дослідження Г. Овчаренко [3], що дозволило підкреслити необхідність створення плану виховної роботи та програм спеціалізованих курсів і для кураторів, і – студентів. Спираючись на висновки української дослідниці, розуміємо позанавчальну діяльність не як спонтанний процес, а як підготовлені заходи зі структурованою складовою.

Водночас помилково визначати структуру позанавчальної діяльності як статичну, адже вона має бути мобільною і включати певні особливості, актуальні для конкретного тематичного або територіального випадку. Наприклад, у дисертаційному дослідженні С. Савченко [5] ми

бачимо акцент на гнучкості позанавчальної діяльності, яка може реалізовуватись в умовах регіонального освітнього простору, а отже, включати особливості конкретної території. У зв'язку з наявністю структурної гнучкості, позанавчальна діяльність (на відміну від академічної, яка передбачає застосування різного інструментарію для проведення занять, але має визначену структуру їх реалізації з розкладом видів діяльності за часовими відрізками) може використовувати різні методичні підходи в довільній послідовності (або ж відмовлятися від окремих етапів) для досягнення поставленої мети, зокрема підходи, не пов'язані з безпосередньою академічною діяльністю.

Так, у дослідженні В. Мухіної [2] розглядалася значущість використання засобів народного мистецтва задля розвитку навичок соціалізації особистості студентів. За твердженням авторки, система такої соціалізації через позанавчальну діяльність з елементами народного мистецтва включає цільовий, концептуальний, суб'єктний, змістово-технологічний та діагностико-результативний блоки, що підкреслює важливість виконання діагностичних заходів і аналізу отриманих даних у процесі позанавчальної діяльності. Такий підхід дає змогу виявити потенційні проблеми в програмі позанавчальної діяльності та здійснити заходи щодо підвищення її ефективності. Цей етап – проведення діагностики й

модернізації – пов’язує позанавчальну діяльність з академічною, яка також потребує таких дій викладачем.

Незалежно від спеціальності, яку здобуває студент, важливим аспектом особистісно-компетентнісного напрямку досліджень є формування культурних навичок. Тому розглянута вище компетенція соціалізації в більш досконалому розумінні визначається як соціокультурна. Це пов’язано з тим, що під час міжособистісної взаємодії в соціумі, особливо в умовах комунікаційних контактів із представниками інших країн (що в умовах глобалізації є стандартним явищем), важливо враховувати культурну складову.

Однак у цьому випадку необхідно розглядати не соціокультурну компетенцію як таку, а навички професійної культури, які мають певні відмінності від соціокультурних. Так, у дисертаційному дослідженні І. Шевченко [9] проаналізовано ефективність позанавчальної діяльності для формування саме професійної культури студентів. Надалі отримані авторкою результати (конкретизовані для майбутніх учителів музики) можуть бути екстрапольовані на інші спеціальності у якості основи для становлення професійної культури різних сфер діяльності. Важливим результатом наукових пошуків І. Шевченко можна визначити окреслення значущості педагогічного проєктування у формуванні професійної культури. Варто зазначити, що конструкція позанавчальної

діяльності та технології особистісно-професійного розвитку студентів можуть розроблятися поза межами конкретного інституційного закладу, але проходити процес практичного впровадження й можливого експерименту в певному закладі освіти (у випадку інституційної позанавчальної діяльності) або зі студентами на інших територіальних локаціях (у випадку позаінституційної позанавчальної діяльності).

На відміну від академічної діяльності, яка передбачає розробку структури заняття безпосередньо викладачем, що його проводить, позанавчальна діяльність не вимагає обов'язкової участі однієї й тієї ж особи в розробці структури заходів і їх практичному впровадженні. Це пов'язано з гнучкістю зазначених напрямів. Так, академічний процес передбачає проведення певного заняття фахівцем у відповідній галузі знань. Наприклад, недоцільним є залучення викладача хімії до проведення занять із соціології (якщо, звісно, фахівець не має профільної освіти в зазначених предметних галузях). Якщо розглядати позанавчальну діяльність, особливо ту, що не передбачає проведення заходів для практики здобутих знань і навичок спеціалізованого характеру, потреба у керівниках конкретних галузей знань не має настільки актуального значення.

У якості особливості становлення професійної особистості (окрім професійної культури) можна виокремити

професійний імідж, який дає змогу визначити фахівця як представника певної професії, враховуючи його якості. Формування такого іміджу із застосуванням позанавчальної діяльності розглядалося в результатах наукових пошуків такої української дослідниці, як М. Сперанська-Скарга [7]. Авторка акцентувала увагу на можливості застосування імідж-тренінгів, практикумів, рольових і ділових ігор у межах позанавчальної діяльності. Цільовою групою були визначені саме педагогічні працівники, однак зазначений підхід може бути використаний для різних спеціальностей. У такому випадку позанавчальні заходи надають можливість проведення діяльності, що передбачає наявність кількох цілей і завдань, і які характеризують позанавчальну діяльність як важливу складову підготовки студентів, що забезпечує становлення особистісного та професійного потенціалів.

Висновки. Отже, особистісно-компетентнісний напрям наукових досліджень вітчизняних учених ґрунтується на вивченні ефективності студентських клубів; становленні та подальшому розвитку компетентнісної складової особистості: мовної – для соціальної та професійно спрямованої міжособистісної взаємодії, соціокультурної – для вибудовування соціальних контактів (також – з представниками інших національних груп), організаторської – для самоменеджменту й управління діяльністю інших осіб. Автори підкреслюють структурну гнучкість

позанавчального формату діяльності, проте це не свідчить про зниження значущості методичного інструментарію.

Література

1. Камінська С. Формування готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної іншомовної комунікації у різних формах позанавчальної роботи : дис. ... д-ра філософ. : 011. Київ, 2025. 272 с.

2. Мухіна В. Соціалізація студентської молоді педагогічного університету у позанавчальній діяльності засобами народного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2021. 238 с.

3. Овчаренко Г. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2005. 257 с.

4. Пожидаєв А. Формування організаторських здібностей курсантів у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу системи МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2009. 287 с.

5. Савченко С. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 455 с.

6. Сердюк Н. Формування управлінських умінь майбутнього вчителя у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2008. 203 с.

7. Сперанська-Скарга М. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 266 с.

8. Тюска В. Творча самореалізація майбутнього педагога в процесі діяльності студентського клубу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2006. 259 с.

9. Шевченко І. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 210 с.

10. Шехавцова С. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 223 с.

Наукове видання

НАУКОВІ СТУДІЇ

Збірник наукових праць

**за результатами
Всеукраїнської науково-практичної
конференції студентів і молодих учених Державного
вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний
університет» «Перспективні напрямки сучасної науки та
освіти» (21-22 травня 2025 р.)**

Випуск 12

Відповідальний за випуск:

Панасенко Е.А. – доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології.

Статті друкуються в авторській редакції.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори
публікацій.

*Комп'ютерна верстка та художнє оформлення:
Бережна Маргарита*