

Міністерство освіти і науки України
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Факультет соціології і права, кафедра психології та педагогіки
Факультет лінгвістики, кафедра англійської мови гуманітарного спрямування
Wroclaw university of science and technology (Poland)
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Факультет педагогіки і психології, кафедра психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет психології, кафедра клінічної та реабілітаційної психології
Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
кафедра психології та особистісного розвитку

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

ЗБІРНИК ТЕЗ

II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
з міжнародною участю

20 листопада 2025 року



Київ
КПІ ім. Ігоря Сікорського
2025

УДК 159.923:316.61:37

П86

*Рекомендовано Вченою радою ФСП КПІ ім. Ігоря Сікорського
(протокол № 6 від 27.11.2025 р.)*

П86 **Психологічні** предиктори соціального розвитку особистості в сучасних умовах освітнього середовища : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю, 20 лист. 2025 р. – Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2025. – 174 с.

ISBN 978-966-990-XXX-X

У збірнику розміщено тези доповідей учасників конференції що відбулася 20 листопада 2025 року на факультеті соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Матеріали подано в авторській редакції. Відповідальність за зміст та авторський стиль публікацій, розміщених у збірнику, несуть автори.

© КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2025

ISBN 978-966-990-XXX-X

© Автори статей, 2025

Н а у к о в е в и д а н н я

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

ЗБІРНИК ТЕЗ

II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
з міжнародною участю

20 листопада 2025 року

(українською та англійською мовами)

В авторській редакції

Надруковано з оригінал макета замовника

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Свідоцтво про державну реєстрацію: серія ДК № 5354 від 25.05.2017 р.
просп. Берестейський, 37, м. Київ, 03056

Підп. до друку **24.12.2025**. Формат 60×84¹/₈. Папір офс.
Спосіб друку – електрографічний. Ум. друк. арк. 21,00. Обл.-вид. арк. 13,5. Наклад 8 пр.

Поз. 25-3-3-017. Зам. **26-002**.

Видавництво «Політехніка», КПІ ім. Ігоря Сікорського
вул. Політехнічна, 14, корп. 15
м. Київ, 03056
тел. (044) 204-81-78

ЗМІСТ

Балахтар Валентина, Берекета Андрій ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	9
Бандура Наталія ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ДО ЗМІН У ДИНАМІЧНИХ ПРОЄКТНИХ СЕРЕДОВИЩАХ	11
Белиба Квітослава, Фіщук Лілія ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	14
Блохіна Ірина ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРИЧИН ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	17
Брюховецька Олександра ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	19
Винниченко Олександр АРХЕТИП В ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ ЦІЛІСНОГО ЗМІСТУ ПСИХІКИ	22
Войтович Аліна КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДОПОМОЗІ ОСОБИСТОСТІ ...	24
Волошина Юлія ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ	26
Воляннюк Андрій ПСИХОЛОГІЧНА ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ПРОАКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	29
Воляннюк Наталія, Сидоренко Михайло ФЕНОМЕН ЦИФРОВИХ РИЗИКІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	31
Восьмушкіна Юлія ПОТЕНЦІАЛ ГРУПОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	33
Габа Ірина ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ	35

Гаваза Леся КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ДИСТИНКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ: КОРЕЛЯЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ З ОСОБИСТІСНИМИ ЧИННИКАМИ	37
Гораш Катерина ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ «ЗД: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ».....	40
Горенко Мар'яна ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	43
Гринькова Надія ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: СОЦІАЛЬНО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	45
Дорошенко Наталія ПСИХОЛОГІЧНІ ТРУДНОЦІ МАТЕРИНСТВА ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ПОДОЛАННЯ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	48
Думенко Ірина ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗМІНИ ПРОФЕСІЇ В ПЕРІОД СЕРЕДЬНОГО ВІКУ	51
Євтушенко Ірина ВИКОРИСТАННЯ МЕДИТАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З МЕТОЮ ПІДТРИМКИ ЙОГО УЧАСНИКІВ	53
Єгорова Олена ПСИХОЛОГІЧНІ ЕФЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПУБЛІЧНОГО ОБРАЗУ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАЦІЇ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ.....	56
Зікеєв Дмитро МЕТАКОМУНІКАЦІЯ В УПРАВЛІННІ: ВІД МІЖКУЛЬТУРНИХ ВИКЛИКІВ ДО ГІБРИДНОГО ІНТЕЛЕКТУ	58
Іваненко Тетяна САМООЦІНКА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН.....	60
Ісаєва Єлизавета, Салім Анастасія ПСИХОЛОГІЧНІ РИЗИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ІЗОЛЯЦІЯ, ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ, ВИГОРАННЯ.....	63
Ічанська Олена РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК І ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	65
Калениченко Руслан, Мороз Ірина ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	67

Киселівська Катерина ВПЛИВ СТРАХІВ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ	70
Кіптик Кірілл СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ	72
Кіцнак Марія ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ	75
Клименко Богдан ВОЛОНТЕРСТВО ЯК СПОСІБ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	77
Кондратюк Наталія ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	79
Кононець Марія АНАЛІЗ КОНФЛІКТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ	81
Кормишкіна Анна ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД: СУЧАСНІ ПРАКТИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ	83
Кристофович Віталій КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ	86
Кудряков Олексій ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	88
Ложкін Георгій КОГЕРЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ	90
Lushyn Pavlo ZERO-KNOWLEDGE PROOFS AS A METAPHOR AND METHOD IN ECO-CENTERED PSYCHOLOGICAL FACILITATION	92
Маєвська Ольга ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ ТА ДЕФОРМАЦІЮ ОБРАЗУ «Я»	95
Мацак Вікторія ВПЛИВ РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ТА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЛЮДИНИ	97

Мельниченко Ігор ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЦИФРОВІЗОВАНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ДЛЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	99
Москаленко Ольга ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНИХ УМОВАХ	101
Нагорна Марина ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДІ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ПОДОЛАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	103
Наталіч Максим CREATIVITY AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE DURING THE WAR	105
Нежинська Олена РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МЕТОДОМ КОУЧИНГУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	107
Непийпа Наталія ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЕМОКРАТИЧНОЇ ОСВІТИ: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ	109
Оніпко Зоряна НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ	112
Осипенко Наталія ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	114
Павленок Катерина ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ АВТОНОМНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ	116
Павлов Володимир САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДИНАМІЧНИЙ ПРОЦЕС ДОСЯГНЕННЯ КОНГРУЕНТНОСТІ	118
Палатна Вікторія РОЛЬ КОГНІТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ У ГЕНЕЗІ ТА ЕСКАЛАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ	121
Папуша Владислав ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: НОВІТНІ ПРАКТИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ	123
Пищик Антон КОМУНІКАТИВНА КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА.....	125

Ринжук Тетяна АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ І ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ В КРИЗОВИХ УМОВАХ	127
Сербова Ольга ПАРАДОКС ДИВАЦТВА: ВІД УНІКАЛЬНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОГО КОНФОРМІЗМУ	129
Скиба Кіра СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ КОГНІТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ	131
Сотніченко Оксана ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ	133
Степаненко Наталія РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОЇ РЕСУРСНОСТІ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВІЙНИ	135
Сукретна Раїса ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДОРΟΣЛИХ	137
Сухенко Поліна ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ КОМПЛАЄНТНОСТІ ТА ПОДОЛАННЯ ОПОРУ ЗМІНАМ: ЕКОФАСИЛІТАТИВНИЙ ВИМІР.....	140
Сухенко Яна ВІДВОЛІКАТИСЯ НЕВІДВОЛІКАННЯМ:ПАРАДОКС «ВІКНА ВІДНОВЛЕННЯ» ПІД ЧАС ПОВІТРЯНИХ ТРИВОГ	142
Ткаченко Марія, Шамота Марія САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ І СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ...	144
Туриніна Олена ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ..	147
Тягур Любомира ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗМІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	150
Vynoslavka Olena, Mazurek Emilia ADAPTATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS TO EMERGENCY REMOTE TRAINING UNDER CRISIS SITUATIONS	153
Устименко Тетяна ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЖІНОК З РІЗНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ	155

Хілько Світлана ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА У ФОРМУВАННІ ВЛАСНОГО ЖИТТЄВОГО СВІТУ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	157
Чаусов Іван ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАЧАМИ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ.....	160
Чаусова Тетяна ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	163
Чумаков Володимир ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У РЕСПОНДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ДЕПРЕСИВНОЇ СИМПТОМАТИКИ.....	166
Шевченко Вероніка ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВНУТРІШНЬОГО «Я» У ЗОВНІШНІЙ ІМІДЖ.....	168
Шимків Анастасія Вікторівна ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЖІНОК ВПО В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ.....	170
Штефан Ігор ЗОВНІШНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА	173
Яворська Ганна ВИКОРИСТАННЯ КОНТРАКТНОГО МЕТОДУ ДЛЯ ФАСИЛІТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В АСПЕКТІ МЕТОДУ ТРАНЗАКЦІЙНОГО АНАЛІЗУ	175
Яворський Максим КОНЦЕПЦІЯ ПАСИВНОСТІ У ТРАНЗАКЦІЙНОМУ АНАЛІЗІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ЯКОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	178

УДК 159.9.072.43:355.1–057.17

БАЛАХТАР ВАЛЕНТИНА ВІЗІТОРІВНА

*доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України*

БЕРЕКЕТА АНДРІЙ ОРЕСТОВИЧ

*здобувач ВО другого (магістерського) рівня, Навчально- наукового інституту менеджменту та
психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна військова служба в Україні здійснюється в умовах безпрецедентної напруги – війна, гібридні форми загроз, тривале перебування у стресових і небезпечних ситуаціях. Ці фактори суттєво впливають на психіку військовослужбовців, зумовлюючи високі вимоги до їхньої стресостійкості, саморегуляції та здатності адаптуватися до постійних змін.

Професійна адаптація є не лише умовою ефективного виконання службових обов'язків, а й механізмом збереження психічного здоров'я та боєздатності військовослужбовця. Проблема психологічної адаптації набуває особливої актуальності у зв'язку з масовим залученням резервістів, добровольців і мобілізованих громадян, які вперше потрапляють у військове середовище. Успішність їхньої інтеграції визначає згуртованість підрозділів, дисципліну та загальну ефективність військових дій. Крім того, не менш значущим є питання післявоєнної реадaptaції – повернення військовослужбовців до цивільного життя, відновлення соціальних зв'язків, професійного функціонування та особистісної рівноваги.

Професійна адаптація військовослужбовців – це процес активного пристосування особистості до специфічних умов військової служби, що включає засвоєння професійних ролей, норм поведінки, дисциплінарних вимог, а також розвиток психологічних механізмів, необхідних для ефективного виконання завдань у екстремальних ситуаціях.

Варто відзначити, що адаптація має двоєдиний характер: зовнішній – пристосування до нових умов служби, структури військового підрозділу, вимог командування; внутрішній – прийняття військової ідентичності, перебудова системи цінностей, формування нових способів емоційної та поведінкової регуляції. Адаптація поєднує когнітивний, емоційний, мотиваційний і поведінковий компоненти. Так, когнітивний потребує засвоєння нових знань, навичок, професійних стандартів; емоційний передбачає регуляцію страху, тривоги, агресії, розвиток емоційної витривалості; мотиваційний – формування внутрішньої готовності виконувати завдання, почуття обов'язку й лояльності до підрозділу; поведінковий – набуття ефективних стратегій взаємодії, реагування на стрес і командної роботи [3].

До психологічних особливостей адаптації варто віднести високу стресогенність діяльності, адже військове середовище відзначається постійною дією стресорів: небезпека, невизначеність, фізичне виснаження, дефіцит сну, розлука з родиною. Це потребує мобілізації психічних ресурсів та формування адаптивних копінг-механізмів [4].

Крім того, професійна адаптація неможлива без інтеграції у військовий колектив. Згуртованість, довіра до командира та взаємна підтримка є ключовими умовами психологічної стабільності особового складу, що передбачають необхідність формування колективної ідентичності.

Особливістю військової адаптації є прийняття системи підпорядкування, чітких правил і меж

відповідальності. Від здатності поєднати дисципліну з внутрішнім самоконтролем залежить успішність професійного становлення.

Військовослужбовець розвиває здатність до швидкого відновлення після психічних травм, зберігає працездатність і моральну рівновагу навіть після бойових втрат. При цьому формує резильєнтність. Ефективна адаптація передбачає контроль емоцій без їх витіснення – уміння діяти зібрано в кризі, але не втрачати людяності. Це забезпечує баланс між емоційною чутливістю та професійною холоднокрівністю.

Серед психологічних чинників професійної адаптації виокремлюють як індивідуально-особистісні чинники (тип темпераменту та сила нервової системи; рівень емоційної стійкості та саморегуляції; самоефективність (Bandura, 1997); рівень домінування внутрішнього локусу контролю; мотивація до військової служби), так і соціально-психологічні чинники (клімат у колективі, згуртованість, взаємопідтримка; стиль керівництва та ставлення командирів до підлеглих; наявність комунікації та взаємоповаги у підрозділі). Крім того, варто зауважити і про організаційно-професійні чинники (умови служби (графік, забезпечення, відпочинок, ротації); чіткість професійних обов'язків; наявність системи психологічного супроводу, тренінгів, консультацій) та посттравматичні чинники (досвід участі у бойових діях; ступінь психологічної травматизації; наявність соціальної та сімейної підтримки після повернення).

Виокремлюють наступні етапи адаптації військовослужбовців: орієнтаційний етап – первинне ознайомлення з військовим середовищем, прийняття норм, початок формування групових зв'язків; активно-приспосувальний етап – опанування професійних навичок, прийняття ролі військового, регуляція емоційних реакцій; стабілізаційний етап – внутрішня інтеграція, формування стійкої мотивації, розвиток професійної ідентичності; реадaptaційний етап – повернення до цивільного життя, переосмислення бойового досвіду, відновлення соціальної активності.

Розуміння психологічних особливостей професійної адаптації має вагомим практичне значення: у роботі військових психологів – для ранньої діагностики дезадаптаційних проявів, розробки програм психопрофілактики та групової підтримки; для командирів підрозділів – у формуванні згуртованих команд, профілактиці конфліктів, створенні сприятливого психологічного клімату; у програмах реабілітації ветеранів – для сприяння соціальній інтеграції, профілактики ПТСР і розвитку життєвої резильєнтності; у системі військової освіти – для підготовки курсантів до психологічних викликів служби через тренінги стресостійкості, комунікації та саморегуляції [1; 2].

Таким чином, професійна адаптація військовослужбовців є багатовимірним процесом, який охоплює особистісні, групові та організаційні аспекти, а успішність визначається взаємодією індивідуальних ресурсів (самоконтроль, резильєнтність, самоефективність), соціальної підтримки (згуртованість, довіра, лідерство) та організаційних умов (чіткість вимог, психологічний супровід). Розвиток цих чинників сприяє формуванню професійної стабільності, емоційної витривалості та психологічної готовності діяти ефективно навіть у кризових і бойових умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О. М. та ін. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : метод. посіб. [О. М. Кокун, В. В. Клочков, В. М. Мороз, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська]. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с
2. Руденко Я.С. Вплив психічного стану на умотивованість військовослужбовців під час перебування в екстремальних та кризових умовах виконання бойового завдання. *Psychological Journal*, Volume 11, Issue 3 (94), 2025, 34-46.
3. Bartone, P. T. (2006). Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 2006, 18(Suppl.), S131–S148. https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_10
4. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

УДК 159.9:005.96:005.336

БАНДУРА НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА

здобувач вищої освіти навчальної групи ПМ-24-Г2 Державного закладу вищої освіти «Університету менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

Науковий керівник: Тягур Любомира Миронівна, доктор філософії з психології, доцент кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП ДЗВО «Університету менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ДО ЗМІН У ДИНАМІЧНИХ ПРОЄКТНИХ СЕРЕДОВИЩАХ

Актуальність і ступінь розробки проблеми. У сучасних умовах швидких технологічних, економічних і соціальних трансформацій, що зумовлюють зростання невизначеності в організаціях та проєктних структурах, адаптивність особистості до змін набуває вирішального значення. Особливо це стосується проєктної діяльності, яка за своєю природою є динамічною, міждисциплінарною та високоризикованою.

Психологічна безпека виступає як базовий ресурс, що створює умови для зниження тривожності, підвищення відкритості до інновацій, прийняття помилок як етапу розвитку та збереження внутрішньої мотивації до змін. Без належного рівня психологічної безпеки неможливе формування креативного середовища, що є ключовим для інноваційної проєктної роботи.

Актуальність теми посилюється потребою в системному розумінні того, як внутрішні ресурси особистості (саморегуляція, емоційна стійкість, самосвідомість) та зовнішні умови (соціальна підтримка, проєктне лідерство, корпоративна культура) взаємодіють у процесі адаптації до змін.

Проблема психологічної безпеки як чинника адаптації до змін отримала достатню теоретичну увагу у працях зарубіжних та українських дослідників, зокрема Е. Едмондсон, А. Кармелі, О. Бондарчук, Л. Тягур, О. Клесман, які акцентують на значущості цього феномену в контексті командної взаємодії, освітнього середовища та організаційної ефективності.

Сучасні дослідження (Kahn, 1990; Edmondson, 1999; Sasaki et al., 2022; Rozovsky, 2015) демонструють вплив психологічної безпеки на інноваційну поведінку, залученість працівників і стресостійкість у командах. В українських умовах тематика психологічної безпеки активно розвивається, проте в контексті саме динамічних проєктних середовищ ця проблематика ще недостатньо досліджена.

Таким чином, є підґрунтя для поглиблення дослідження ролі психологічної безпеки як ресурсу адаптації до змін у проєктних командах, з акцентом на механізми підтримки внутрішньої стійкості та зовнішньої підтримки в умовах високої невизначеності.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування ролі психологічної безпеки як внутрішнього та зовнішнього ресурсу адаптації особистості до змін у динамічному проєктному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Психологічна безпека у контексті сучасного суспільства виступає не лише показником внутрішнього комфорту особистості, а й системоутворювальним елементом, який забезпечує успішну адаптацію до стрімких соціальних, технологічних та організаційних змін. Особливо це актуально в динамічних проєктних середовищах, які характеризуються непередбачуваністю, високою інтенсивністю комунікації, короткими життєвими циклами завдань і необхідністю постійної взаємодії в умовах обмежених ресурсів.

Психологічна безпека є особливим станом суб'єкта проєктної діяльності, за якого індивід відчуває впевненість у собі, не боїться помилитися, відкрито висловлює власні думки, ініціативи та критику – тобто демонструє високий рівень довіри до середовища та внутрішню стійкість [1]. У проєктній роботі, яка часто реалізується в умовах жорстких дедлайнів, міждисциплінарної взаємодії та багаторівневого управління, саме психологічна безпека слугує буфером проти стресових чинників, сприяючи збереженню продуктивності, ініціативності та командної згуртованості.

Згідно з А. Фокінім, психологічна безпека формується на основі балансу між внутрішніми (інтрапсихічними) ресурсами особистості та зовнішніми (середовищними) умовами. До внутрішніх

ресурсів відносяться самосвідомість, емоційна регуляція, особистісна стійкість, суб'єктивне відчуття контролю, здатність до саморефлексії та внутрішньої мотивації. Саме ці характеристики забезпечують індивіду ефективну адаптацію до змін, зокрема в кризових чи конфліктних ситуаціях. Наприклад, особи з високим рівнем саморегуляції краще справляються з емоційним навантаженням, менш схильні до емоційного вигорання та швидше приймають нові умови діяльності [3].

З іншого боку, зовнішні ресурси психологічної безпеки – це рівень підтримки з боку керівництва та колег, стиль управління, наявність зворотного зв'язку, атмосфера довіри, а також соціально-психологічний клімат у команді [2]. У статті О. Клесман, присвяченій ІТ-компаніям в умовах гібридної та дистанційної праці, підкреслено, що саме можливість вільно висловлювати ідеї без страху критики чи приниження є ключовою умовою збереження мотивації та залученості працівників. Авторка доводить, що психологічна безпека не лише запобігає конфліктам, а й активізує командну творчість та інноваційну діяльність [1].

Розглядаючи психологічну безпеку як ресурс адаптації, важливо наголосити, що вона відіграє роль динамічного модератора між особистістю та її середовищем. У дослідженні А. Фокіна показано, що високий рівень внутрішніх ресурсів дозволяє індивіду зберігати суб'єктивне відчуття безпеки навіть у середовищі з підвищеною турбулентністю. Водночас, за наявності слабких зовнішніх ресурсів (відсутність підтримки, контрольний стиль управління, токсична командна динаміка) внутрішній потенціал особистості поступово виснажується [3]. Це свідчить про необхідність інтегративного підходу до формування безпечного середовища в проєктах.

Психологічна безпека також визначається як важливий чинник у формуванні проєктної культури відкритості. Дослідження Google в межах проєкту «Aristotle» продемонструвало, що саме психологічна безпека є головним предиктором ефективності команд, а не технічні навички чи IQ учасників. Це дослідження, що охоплювало понад 180 команд, виявило, що відчуття підтримки, можливість робити помилки без страху покарання та вільне висловлення ідей сприяють як підвищенню адаптивності, так і зростанню продуктивності [1].

У статті Л. Тягур про психологічну безпеку в педагогічному коледжі зазначається, що 27,2 % викладачів не можуть відкрито висловити свою точку зору, 31,6 % відчують ігнорування, а майже 20 % не мають захисту від публічного приниження з боку колег або адміністрації [2]. Ці дані демонструють прямий зв'язок між браком психологічної безпеки та зниженням адаптаційної спроможності, що, в свою чергу, веде до професійної фрустрації, вигорання та зниження ефективності.

У сфері проєктного менеджменту вкрай важливо враховувати, що психологічна безпека пов'язана з когнітивною гнучкістю – здатністю мислити нестандартно, шукати альтернативи та реагувати на непередбачувані обставини. Інноваційна поведінка, яка є ціллю багатьох проєктів, можлива лише за умов, коли працівники відчують право на помилку, підтримку в навчанні та інтелектуальну свободу. У цьому контексті психологічна безпека виконує роль своєрідного «адаптаційного каталізатора».

Варто підкреслити, що психологічна безпека не є сталою характеристикою середовища – вона формується і підтримується через управлінські дії, інституційні політики, міжособистісні стосунки. Її важливо не лише вимірювати, а й системно розвивати в організаційних і освітніх структурах, що працюють у проєктному форматі.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що психологічна безпека є ключовим ресурсом адаптації особистості до змін у динамічних проєктних середовищах, забезпечуючи емоційну стійкість, відкритість до нових ідей, зниження рівня тривожності та сприяючи інноваційній поведінці. Взаємодія внутрішніх (саморегуляція, самосвідомість, емоційна стабільність) і зовнішніх (соціальна підтримка, командна атмосфера, управлінська культура) чинників створює підґрунтя для формування безпечного середовища, що сприяє не лише ефективній адаптації, а й розкриттю креативного потенціалу учасників проєктної діяльності. Це підкреслює необхідність цілісного підходу до підтримки психологічної безпеки на всіх рівнях – від особистісного до організаційного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клесман, О. (2025). Психологічна безпека в команді як передумова залученості до роботи в ІТ компаніях. Вчені записки Університету «КРОК», (1(77), 561–567. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-561-567>
2. Тягун Л. М. Психологічна безпека освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (100), Issue: 256, 2021 Sept. www.seanewdim.com The journal is published under Creative Commons Attribution License. 2021, Будапешт, с. 73-76. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740793>
3. Фокін А.С. Теоретичний аналіз впливу зовнішніх та внутрішніх ресурсів особистості на відчуття психологічної безпеки. Наукові перспективи. – № 2(44) 2024 – С.1370-1383. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-2\(44\)-1370-1383](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-2(44)-1370-1383)

УДК 159.923

БЕЛИБА КВІТОСЛАВА АНДРІЇВНА

здобувачка вищої освіти навчальної групи СА-31 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»;

ФІЩУК ЛІЛІЯ ГЕННАДІЇВНА

здобувачка вищої освіти навчальної групи СА-31 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: **Нежинська Олена Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток лідерських якостей серед здобувачів вищої освіти вважається однією із ключових задач сучасної системи вищої освіти. Вимоги сучасного ринку праці виходять за межі професійних знань, акцентуючи увагу на умінні ефективно керувати колективом, впливати на людей та ухвалювати стратегічні рішення. У цьому контексті позааудиторна активність здобувачів вищої освіти створює для них можливість отримати практичний досвід у середовищі, наблизений до професійних ситуацій. На відміну від традиційних занять під час освітнього процесу в закладі вищої освіти, де часто переважає пасивне сприйняття матеріалу, така діяльність створює для здобувачів простір для активної участі, самостійного прийняття та ініціативності. Так, наприклад, як зазначають Дж. Кім і Варго: «студенти, що активно залучені до громадської активності, демонструють вищий рівень розвитку лідерства» [3, с. 11].

Необхідно зазначити, що ми розглядаємо позааудиторну діяльність здобувачів вищої освіти як комплекс взаємозалежних дій суб'єктів освітнього процесу, яка становить невід'ємний елемент професійної підготовки майбутніх фахівців. Ця форма роботи реалізується поза межами академічного розкладу, забезпечуючи можливості для розвитку компетенції. Мета позааудиторної діяльності полягає у створенні сприятливих умов для особистісного розвитку здобувачів вищої освіти, розширенні, поглибленні засвоєних під час навчання знань та самореалізації. Також вона може спрямовуватись на формування наукових інтересів, розвиток творчих здібностей, а також набуття нових навичок та знань.

Як відмічає Т. Дацюк: «до позааудиторних форм діяльності можна віднести наступні напрями: 1) самостійна навчальна робота; 2) участь у студентському самоврядуванні; 3) науково-дослідницька діяльність; 4) культурно-дозвільна активність за інтересами; 5) волонтерська діяльність; 6) участь у гуртках та секціях; 7) участь у студентських організаціях та клубах» [1, с. 303].

Окрему увагу слід приділяти, на нашу думку, розмежуванню між формальною участю у позааудиторних заняттях та справжнім залученням до них. Так, наприклад, здобувачі, які пасивно беруть участь в заходах, отримують якісно інший досвід порівняно з тими, хто виступає в ролі ініціаторів або організаторів. Саме тому, глибина залученості студента у процеси будь-якої позааудиторної активності виступає визначальним чинником його особистісного й професійного розвитку. Відповідно, лідерські якості, які формуються через активну позицію у позааудиторній діяльності, виступає одним із ключових компонентів розвитку управлінського потенціалу та спрямовувати зусилля колективу на досягнення цілей.

Однією з найбільш ефективних форм позааудиторної роботи вважається студентське самоврядування. Як вказує О. Старченко: «Студентське самоврядування створює середовище для повної реалізації лідерського потенціалу людини та розвитку соціально значущих якостей студента, необхідних для його успішного формування як всебічно розвиненого громадянина та успішного спеціаліста» [2, с. 257]. Такі структури не лише сприяють розвитку навичок управління колективом, командної роботи та засвоєнню демократичних цінностей, але й виступають як своєрідні «живі» екосистеми. У таких

структурах молодь має змогу навчатися керувати реальними процесами та приймати рішення, що впливають на їхнє середовище.

Залучення здобувачів вищої освіти до процесів управління реальною діяльністю студентської спільноти – як-от розподіл ресурсів чи організація важливих заходів, може стати ефективним інструментом для виховання лідерів. Коли здобувач приймає участь у спільній розробці бюджету організації, приймає кадрові рішення або очолює масштабні проекти, він набуває компетентностей, які стануть в пригоді протягом усього професійного шляху. Крім цього, значну роль у розвитку лідерських якостей відіграє волонтерство. Попри те, що така діяльність часто відбувається в умовах обмежених ресурсів і залежності від партнерів, вона розвиває креативність, гнучкість та соціальну відповідальність – саме ті риси, які притаманні справжнім лідерам.

Лідерство – це комплекс вмінь та навичок, які опановуються та вдосконалюються в період всього життя. У студентському середовищі лідером вважається людина, яка демонструє ініціативність, об'єднує та спрямовує групу до певної мети, а також бере на себе повну відповідальність за результат. Розвиток лідерських якостей сприяє формуванню впевненості в собі та підготовці до змін. Отримуючи досвід управління навіть невеликою групою, здобувач починає усвідомлювати свої можливості. Він краще розуміє реакцію людей на різні управлінські підходи, важливість врахування думок інших та значення колективного прийняття рішень.

Позааудиторну діяльність варто організовувати у різноманітних форматах з метою забезпечення здобувачам можливості обрати напрями, що сприятимуть розвитку їхнього лідерського потенціалу. Різноманітні форми позааудиторної активності справляють багатовекторний вплив на когнітивний розвиток, рівень самовпевненості та якість міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти. З одного боку, участь у творчих та дослідницьких проектах позитивно впливає на розширення кругозору, розвиток критичного мислення та підвищення академічної успішності. З іншої сторони, волонтерство та командна робота підвищують соціальну впевненість учнів, їхню готовність до взаємодії та здатність будувати позитивні соціальні стосунки. Однак переваження позакласною діяльністю без належної організаційної підтримки може призвести до стресу та зниження якості участі.

На нашу думку, лідерство – це не навичка, яку можна швидко або випадково опанувати. Це тривалий процес трансформації, що вимагає часу, регулярних спроб, помилок і їхнього аналізу. Наприклад, здобувач, який очолює студентське самоврядування протягом трьох років, проходить усі етапи циклу управління: від планування та реалізації до аналізу результатів і вдосконалення підходів колективної та індивідуальної діяльності. У процесі цього він набуває досвід, розвиває адаптивність і впевненість у своїх лідерських здібностях. Більше того, дослідження Дж. Кім і Е. Варго показують, що час, присвячений позакласним заходам, суттєво позитивно впливає на розвиток лідерських якостей. У своїх висновках вони зазначають: «студенти, які приділяли позааудиторним заходам щонайменше сім годин на тиждень, мали значно кращі показники розвитку лідерських якостей, ніж ті, хто приділяв їм лише одну годину лише одну годину або менше» [3, с. 20].

Це свідчить про те, що позакласні заходи не слід розглядати як випадкові або необов'язкові. Для справжнього розвитку лідерських компетенцій майбутнього фахівця вони повинні стати свідомим і значним вкладенням часу та зусиль.

Отже, позакласні заходи є не просто доповненням до освіти, а потужним стратегічним інструментом для розвитку лідерських якостей. Емпіричні дослідження демонструють, що здобувачі, які протягом декількох років беруть активну участь у позакласних ініціативах і приділяють їм значну частину свого часу, розвивають свої лідерські навички набагато ефективніше, ніж менш активні одногрупники. Важливою умовою є не тільки сама участь здобувача, а й глибина його залучення. Доведено, що участь у студентському самоврядуванні, волонтерських проектах або наукових гуртках сприяє формуванню організаторських здібностей, емпатії та критичного мислення. Однак цей процес може бути дійсно ефективним лише в тому випадку, якщо адміністрація навчального закладу надає здобувачам реальні повноваження та ресурси для конкретних дій. Не менш важливим є те, як самі здобувачі сприймають свої лідерські здібності, оскільки можливість успішно реалізувати проект і отримати визнання своїх досягнень значно зміцнює їхню впевненість у власних силах і стимулює подальше зростання як лідерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Децюк Т. Формування лідерських якостей у студентів у позааудиторній роботі в умовах вищого навчального закладу. Молодий вчений. 2018. № 1 (53). С. 301–304.
URL : <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5296/5194>
2. Старченко О. Студентське самоврядування як чинник формування лідерських, організаторських і комунікативних компетентностей майбутніх фахівців. Витоки педагогічної майстерності. 2014. № 14. С. 254–259. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4470/1/Starhenko.pdf>.
3. Kim, J., & Wargo, E. (2022). The Interface of Leadership Development and Extracurricular Activity: Exploring the Effects of Involvement in Extracurricular Activity on Community Leadership. Leadership and Research in Education: The Journal of the Ohio Council of Professors of Educational Administration (OCPEA), Volume 7, Issue 1, pp. 11-26.
URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1367276.pdf>

УДК 159.9.072

БЛОХІНА ТРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРИЧИН ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ

У сучасному світі швидкі зміни та глобальні трансформації створюють нові виклики для кожної людини. Війна, нестабільність у соціально-економічній сфері, поглиблення кризових ситуацій у країні і тривале перебування у стані невизначеності сприяють виникненню емоційного напруження, страхів і тривожності. Надмірна тривожність стає перешкодою для формування адекватного уявлення про себе, ускладнює спілкування, соціалізацію та оволодіння новими навичками. Саме тому дослідження феномену тривожності залишається важливим напрямком сучасної психології, адже розуміння її природи і механізмів допомагає знаходити шляхи підтримки та розвитку особистості у складних умовах сучасності.

Феномен тривожності перебував і перебуває у колі наукових інтересів багато відомих вітчизняних та зарубіжних науковців (З. Фройд, К. Хорн, Е. Вивченню особливостей тривожності в юнацькому віці присвячені роботи Р. Бернса, А. Прихожан, А. Мікляєвої, Л. Божович, Б. Волкова, В. Гарбузова, І. Кона, Ю. Лановенко, Т. Лук'яненко, В. Мухіної та інших).

Аналіз наукової літератури показує, що існує кілька теорій щодо тривожності. З. Фройд вважав, що неврози та тривожність виникають через конфлікт біологічних потягів і соціальних заборон, а також у ситуаціях невизначеності, що викликає внутрішнє занепокоєння та тілесні реакції. За А. Адлером, тривога з'являється через невдалий соціальний досвід або нездатність досягти бажаного. К. Хорни вважає, що головне джерело тривоги – неправильні людські стосунки, а тривожність у дитинстві виникає через страх несхвалення. Е. Фромм пов'язує тривожність із історичним розвитком людства: з руйнуванням природних зв'язків у капіталізмі, що спричиняє невпевненість і відчуження. Загалом, ці теорії підкреслюють складність і неоднозначність поняття тривожності, що вимагає його чіткого визначення.

Поняття «тривога» і «тривожність» тісно пов'язані. Ч. Спілбергер визначає тривогу як емоційний стан, що виникає в ситуаціях загрози, невизначеності та проявляється у напруженні й очікуванні несприятливого сценарію [1, с. 84]. Часті переживання тривоги людиною можуть призводити до формування такої особистісної риси як тривожність – відносно сформована схильність особистості до надмірного хвилювання, сприймання загрози власному «Я» в різних ситуаціях і зростанню стану суб'єктивної тривоги [3, с.78].

Щодо суті понять «тривога», «тривожність» та причин їх виникнення в науковій літературі існують різні погляди та підходи: деякі науковці вважають, що це схвильованість через небезпеку, інші наголошують, що це результат конфлікту між Я-реальним і Я-ідеальним. Тривожність розглядають як схильність переживати тривогу в ситуаціях невизначеності; як психосоматичний феномен із фізіологічними симптомами; як внутрішнє хвилюванням, що може бути безпричинним; як реакцію на невизначеність із прихованою загрозою тощо.

Зважаючи на різноманітні підходи до розуміння та тлумачення феномену тривожності, беззаперечним є факт наявності в науковій літературі певної кількості класифікацій видів і форм прояву тривожності.

Тривожність класифікують за видами: особистісна (базова риса, формується в дитинстві, проявляється у страхах), ситуативна (реакція на конкретну ситуацію), відкриті форми (гостра, нерегульована, регульована, компенсована, культивована), та прихована (надмірний спокій, нечутливість, агресія, залежність, апатія, брехливість, лінь, мрійливість) [2].

Ю. Ханін розрізняє ситуативну (залежить від конкретних чинників) та особистісну (відносно стійка схильність індивіда сприймати загрозу власному «Я» в різних ситуаціях, обставинах та відповідна реакція на них) тривожність [4]. Р. Мей описує мобілізуючу (активізує, викликає збудження) та демобілізуючу (астенія, ступор) тривожність [1]. А. Смулевич виділяє патологічну тривогу – безпричинне хвилювання, що посилюється внутрішніми протиріччями. Б. Кочубей і Новікова

класифікують тривожність на: конструктивну (сприяє адаптації), проміжну (неоднозначний вплив), деструктивну (дезорієнтація, негативні емоції) [3].

Особливим періодом в житті людини є студентський вік. Цей період можна охарактеризувати як початковий етап зрілих періодів життя людини. На цьому етапі молода людина визначається з вибором професії й свого місця в системі соціальних стосунків; шукає сенс життя, остаточно формує світогляд і життєву позицію.

Вирішення особистістю суттєвих персонілогічних питань нерідко супроводжується протиріччями, внутрішньою напруженістю, тривогою. Екзистенційні проблеми в юнацькому віці часто викликають стан фрустрованості. Він може розповсюджуватись на різні рівні та сфери існування молоді людини а також може призводити до різних форм девіантної поведінки, адикцій, погіршення психологічного самопочуття.

Тривожність багато в чому визначає поведінку студента. За рівнем тривожності можна робити висновки про внутрішнє ставлення молоді людини до ситуацій певного типу, а також опосередковано – про характер взаємостосунків з однолітками та людьми інших вікових категорій. Якщо цей рівень перевищує оптимальний, можна говорити про підвищений рівень тривожності.

Поведінка тривожних студентів має певні особливості. Такі молоді люди не визнаються групою, але й не залишаються ізольованими, вони входять в число найменш популярних оскільки замкнуті, некомунікабельні або ж навпаки – над-комунікабельні, нав'язливі, озлоблені [3, с. 79]. Також для студентів з підвищеним рівнем тривожності характерними є занижена самооцінка і самоповага, вони невпевнені в собі, в своїх силах і можливостях, почуваються самотньо. Тривожність, що співвідноситься з цінностями, що змінюються, незадоволеністю потреби в збереженні контролю над оточуючою дійсністю, переживається студентами як емоційний дискомфорт.

Початок студентського життя піддається впливові певних стресових чинників: зміна референтного та мікросоціального середовища в закладі освіти, нерідко зміна житлових умов, зміна звичного способу життя, у тому числі порядку навчальних занять в порівнянні зі шкільним навчанням тощо [1]. Труднощі будь-якого аспекту студентства можуть свідчити про несформованість внутрішньої позиції «Я-студент», низьку продуктивність учбово-професійної діяльності і знижують адаптацію, призводять до виникнення внутрішньої кризи, що супроводжується почуттями розгубленості та тривожності.

Серед детермінант тривожності у відповідності до нової соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності виділяють наступні: велике навчальне навантаження; надмірна кількість інформації, ненормований навчальний день; емоційні перенапруження та нервові виснаження, особливо в період сесії; велика кількість матеріалу, який треба вивчити; дефіцит часу; дефіцит спілкування з друзями; зміни розпорядку дня; багато самостійної роботи; непристосованість організму до великих психічних навантажень; незбалансоване поєднання навчання і відпочинку; слабкість організму до навколишніх впливів тощо.

Психологічні причин виникнення та формування тривожності у студентів напряму пов'язані з віковими, індивідуально-психологічними та соціальними особливостями. Зниження рівня тривожності у студентів – важливий фактор їх повноцінного особистісного зростання та успішного навчання в закладі вищої освіти в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 4. С. 82–86.
2. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 10. С.120–128.
3. Іванцев Л. І., Іванишин Т. Психологічні чинники виникнення особистісної тривожності у студентської молоді. Вісник Прикарпатського університету: Філософські і психологічні науки. 2019. Вип. 22. С.76–82.
4. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. Випуск 6. С. 165–170.

УДК 159.9:316.6

БРЮХОВЕЦЬКА ОЛЕКСАНДРА ВІКТОРІВНА

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації вищої освіти України особливої значущості набуває проблема формування професійної толерантності майбутніх фахівців. Глобалізаційні процеси, міграційні потоки, зростання культурного та світоглядного різноманіття в освітньому середовищі вимагають від випускників закладів вищої освіти здатності до конструктивної взаємодії з представниками різних соціальних груп, культур і переконань [3].

Професійна толерантність стає не просто бажаною, а необхідною якістю сучасного фахівця, який повинен ефективно функціонувати в умовах неоднорідності світоглядів, цінностей і підходів. Водночас існує проблема невизначеності організаційно-психологічних механізмів цілеспрямованого формування цієї якості в освітньому процесі. Деякі здобувачі освіти помилково ототожнюють толерантність із конформізмом або всездозволеністю, що свідчить про недостатнє розуміння її сутності та професійного значення.

Наближення вітчизняної системи вищої освіти до світових стандартів, підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців неможливе без створення спеціальних умов для формування їхньої професійної толерантності як важливої складової професійної компетентності.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні організаційно-психологічних умов формування професійної толерантності здобувачів вищої освіти, що забезпечать ефективність цього процесу в закладах вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. Організаційні умови розуміємо як сукупність необхідних і достатніх факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ відповідного процесу для досягнення поставленої мети. По суті, організаційні умови являють собою середовище, у якому явище виникає, існує й розвивається. Під організаційними умовами слід розуміти організацію результату цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів та організаційних форм навчання для досягнення цілей [2].

Психологічні умови окреслюють визначення форм і методів психологічної підтримки процесу професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Інтеграція організаційного та психологічного аспектів створює цілісну систему супроводу формування професійної толерантності.

На підставі теоретичного аналізу проблеми обґрунтовано вісім взаємопов'язаних умов організаційно-психологічного супроводу формування професійної толерантності здобувачів вищої освіти.

Перша умова: розвиток організаційної культури освітньої організації з толерантністю як засадничою цінністю. Організаційна культура навчального закладу є системою ціннісних орієнтацій, яка приймається членами організації та спрямовує їх думки, почуття, вчинки. Вписування толерантності у фундамент організаційної культури як організаційної цінності дозволяє конструктивно впливати на соціально-психологічну атмосферу та поведінку співробітників. Формуючи систему цінностей у рамках організаційної культури, можна прогнозувати, планувати і стимулювати бажану толерантну поведінку [2].

Друга умова: організація освітнього процесу відповідно до ідей позитивного досвіду толерантності через створення толерантного освітнього середовища. Заклади вищої освіти покликані створити освітнє середовище, що актуалізує толерантний потенціал здобувачів і здійснює безпосередній вплив на їхній професійний та особистісний розвиток. Освітнє середовище є полем спільної життєдіяльності здобувачів і викладачів, що визначає вибір цінностей, способів самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості. Толерантне освітнє середовище має реалізовувати комунікативні, адаптивні, розвивальні функції, функції засвоєння і трансляції цінностей цивілізації та культури. Його вплив здійснюється через дію ідентифікації, наслідування, навіювання, конформності.

Третя умова: стимулювання усвідомлення здобувачами освіти важливості професійної толерантності та залежності успішності професійної діяльності від рівня її сформованості. Система навчання у вищій школі значною мірою розрахована на високий рівень свідомості здобувачів, їхньої самостійності та здатності до самоконтролю. Навчання не буде ефективним, якщо воно не вносить змін у структуру особистості здобувача. Зміни відбуваються лише тоді, коли здобувач діє за внутрішнім спонуканням, оскільки дія, засвоєна примусово, порушується одразу ж після зміни умов, тоді як дія за внутрішнім спонуканням залишається навіть при зміні умов, бо влітається в структуру особистості.

Четверта умова: сприяння усвідомленню викладачами закладів вищої освіти цінності професійної толерантності у власній діяльності. Ефективність формування професійної толерантності здобувачів залежить від власної позиції викладача та рівня сформованості його особистісно-професійних якостей. Викладач повинен створювати умови для включення професійної толерантності в особистісну систему цінностей здобувачів, а тому сам повинен усвідомити її цінність, на власному досвіді переконатися у її необхідності для здійснення професійної діяльності. Важко уявити, що нетерпимий до інших викладач зможе виховати у здобувачів толерантне ставлення. Таким чином, толерантність викладачів слід розглядати як важливу психологічну детермінанту формування професійної толерантності фахівців [1].

П'ята умова: підготовка викладачів закладів вищої освіти, здатних демонструвати зразки професійної толерантності, співробітництва, взаємодії. Ефективність формування професійної толерантності залежить від професійної підготовки викладачів, які повинні володіти необхідними професійними якостями, вміннями та навичками, а також мати можливість отримувати додаткові знання, знайомитися з передовим досвідом. Підготовка викладача відбувається через самоусвідомлення, активну внутрішню психологічну роботу. Психологічна робота над собою (критичне осмислення попереднього досвіду, самовизначення, усвідомлення власних особливостей, можливостей, прогнозування професійних змін, саморегуляція, вирішення внутрішньо-особистісних конфліктів) повинна стати базовим компонентом діяльності викладачів [1].

Шоста умова: організація освітнього процесу та навчальної діяльності здобувачів з урахуванням змісту, структури і специфіки професійної толерантності фахівців. Формування професійної толерантності – це двосторонній процес. По-перше, він передбачає стимулювання з боку викладачів розуміння здобувачами того, що зіткнення відмінностей є природним і вони мають бути готові вести конструктивний діалог, підтримувати позитивний образ самого себе в цілях уникнення соціальних конфліктів. По-друге, цей процес припускає наявність стійких особистісних позицій, моделей поведінки з боку викладача, що демонструє не лише теоретичні знання, але й реальну повагу до здобувача як особистості, співпрацю, взаємодію, уникнення непродуктивних конфліктів.

Сьома умова: розробка та впровадження навчальних програм, спрямованих на формування професійної толерантності, з урахуванням поетапної побудови і оптимального поєднання теоретичного, практичного та психологічного аспектів підготовки. Особистісно-орієнтоване навчання розглядається як цілеспрямований процес особистісної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і здобувача, спрямований на створення освітнього середовища для саморозвитку особистості як суб'єкта активної діяльності. Воно ґрунтується на методологічному визнанні як системоутворюючого фактору особистості здобувача, його потреб, мотивів, цілей, здібностей, суб'єктивного досвіду, індивідуально-психологічних особливостей. У центр процесу навчання виходить фігура здобувача освіти, який контролює хід усього процесу, впливає на його зміст і темп.

Восьма умова: використання інноваційних форм і методів навчання під час формування професійної толерантності. Проблема підготовки висококваліфікованих кадрів не може бути ефективно розв'язана в рамках використання лише традиційних форм і методів навчання, оскільки їх найслабшим місцем є те, що в активному стані перебуває тільки викладач, тоді як здобувачі пасивно сприймають інформацію. У освітньому процесі мають використовуватися групові дискусії, ділові ігри, аналіз управлінських ситуацій, круглі столи, метод проектів, обмін досвідом, тренінги тощо. Використання інноваційних форм і методів робить навчання комфортним, суб'єкт-суб'єктивним, інтерактивним, дозволяє оволодіти вміннями з рефлексії діяльності, навчає знаходити вихід із складних ситуацій, вирішувати професійні завдання, адаптуватися до швидкоплинних умов, підвищує стійкість до стресів.

Висновки. Обґрунтована система організаційно-психологічних умов формування професійної толерантності здобувачів вищої освіти є цілісною та взаємопов'язаною. Успішна реалізація цих умов сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, дозволить прискорити реформування вітчизняної системи вищої освіти, наблизитись до світових освітніх

стандартів та готувати фахівців високого професійного рівня, здатних ефективно функціонувати в умовах культурного та світоглядного різноманіття сучасного суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробці конкретних методик і технологій реалізації запропонованих організаційно-психологічних умов у практиці закладів вищої освіти різного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб. / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька [та ін.] ; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – Київ : Наук. світ, 2012. – 190 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – Київ, 2004. – 424 с.
3. Освіта дорослих : теоретичні і методологічні засади : монографія / авт. кол. : Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко [та ін.]. – Київ : Пед. думка, 2012. – 272 с.

УДК 159.923

ВИННИЧЕНКО ОЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ*аспірант кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»***АРХЕТИП В ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ ЦІЛІСНОГО ЗМІСТУ ПСИХІКИ**

Сутність проблеми. Проблема пізнання психіки суб'єкта як цілісної системи єдності свідомого та несвідомого, в сучасних умовах стрімких суспільних змін, зумовлює пошук різнопланових підходів до вивчення. Дослідження несвідомого та його базових складових – архетипів – є одним із основних підходів до вивчення психіки. Сучасні тенденції розвитку України ставлять перед вітчизняною психолого-педагогічною наукою нові завдання, одним із яких є якісна підготовка висококваліфікованих психологів-практиків. Для оптимального функціонування системи психологічної служби необхідною умовою є оволодіння теоретико-методологічними засадами практичної психології майбутніми фахівцями. Так, для психолога практика обов'язковою умовою є психопрофілактика особистісних деструкцій, розуміння власних глибинних характеристик психіки, що усуває викривлення реальності та сприяє адекватному розумінню іншої людини. Метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП) забезпечує глибинне самопізнання суб'єкта у процесі діагностики та психокорекції.

Стан дослідження. Актуальною є проблема пізнання психічного в його цілісності – єдності свідомого та несвідомого в контексті досліджень глибинної психології. Глибинно-психологічна корекція передбачає цілісний підхід до пізнання деструкцій психіки суб'єкта, витоки яких пов'язані з несвідомою сферою. Феномен несвідомого досліджували такі вчені як А. Адлер, К. Абрагам, Ф. Бассін, В. Вундт, О. Кернберг, М. Кляйн, Ж. Лакан, О. Ранк, А. Фрейд, З. Фрейд, А. Шерзія, К. Юнг, Т. Яценко та ін. Власне несвідоме особистості Юнг поділяв на індивідуальну та колективну складові [1, с. 20]. Зрештою, К. Юнг, розвиваючи психологію спільнот з домінуванням несвідомої сфери З. Фрейда, ввів категорію колективного несвідомого, зміст якого виражають архетипи, що знаходять вираження в символічній формі. За К. Юнгом, існує стільки архетипів, скільки у житті існує типових ситуацій [2, с. 72]. Подальшого розвитку вчення про архетипи набуло в дослідженнях К. Абрагама, С. Грофа, Х. Дікмана, Е. Едінгера, Х. Закса, Ю. Земуна, Т. Манна, М. Марка, Ю. Мединської, Е. Нойманна, О. Паркулаб, К. Пірсона, К. Прібрама, В. Райха, О. Ранка, М. Семиліта, Е. Фрея, М. - Л. фон Франц, Е. Фромма, Дж. Хілмана, Ф. Шеллінга, Т. Яценко та ін. Так, С. Гроф увів термінологію базових перинатальних матриць як складових несвідомого, біологічною основою яких розуміє досвід симбіотичної єдності плода з материнським організмом під час допологового життя; загалом Грофом виділено чотири базові перинатальні матриці: БПМ-I (досвід симбіотичної єдності плоду та материнського організму), БПМ-II (початок пологів), БПМ-III (поступовий рух плоду родовим каналом); БПМ-IV (момент народження дитини). Перинатальний рівень несвідомого, за Грофом, є точкою перетину індивідуального та колективного несвідомого.

Методологія. Відповідно досліджень в психодинамічному підході пізнання цілісного змісту психіки відбувається за участі архетипів, які володіють можливістю експлікувати неусвідомлювані аспекти переживань особи, що пройшли витіснення, і пов'язані з її едіповим періодом розвитку. Архетипи поєднуються з соціальним досвідом людини, а це означає, що їх адекватне розуміння передбачає розкриття індивідуально-неповторної семантики, що виражає скритий, але значимий зміст, який імплікується у несвідомому. Розширенню свідомості сприяє ситуація виявлення зміст первісних потягів, які шляхом символізації маскуються у несвідомому.

Результати дослідження. Проблема вивчення архетипної символіки представлена в дослідженнях послідовників психодинамічної теорії, зокрема питання С. Аврамченко (архетипи у пізнанні суперечностей), К. Бабенко (механізми символізації), Д. Дроздової (індивідуальні особливості архетипної символіки), І. Калашник (вираження тенденції до психологічної смерті в архетипах), А. Мелоян (архетипи у вираженні агресивних тенденцій), Л. Мошенська (архетипи в малюнках), О. Педченко (архетип віри), В. Солодухов (архетипи казок). М. Міщенко розглядає, зокрема, поняття

архетипу в контексті української національної культури. О. Бичков'як [3] звернув увагу на формування менталітету української нації під впливом домінуючих архетипів, які утворились впродовж тривалого історичного періоду та проявляють себе у вигляді таких основних рис: кордоцентризм або емоційне сприйняття дійсності (прояв архетипу особистої свободи, виступає як здатність до сприйняття навколишнього світу через серце) ; антеїзм (архетип Матері-годувальниці – постійний нерозривний зв'язок з рідною землею); екзистенційно-особистісний світогляд (індивідуалізм, волелюбність, чуттєвість, ліризм, працелюбність, гостинність, духовність але водночас: схильність до анархізму, мрійливість, імпульсивність, неузгодженість між словом і ділом, індивідуалізм, взаємне нерозуміння).

Висновки. Архетип є дієвим інструментом дослідження несвідомого – як складової психіки суб'єкта, так і колективного несвідомого (архетипи нації). Розуміння домінуючих архетипів, їх зв'язків, відношень та залежностей забезпечує якісно новий рівень пізнання психіки – як свідомої, так і несвідомої складової та надає можливість здійснення глибинної психокорекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юнг К. Г. Аіон: нариси щодо символіки самості. Львів : Видав. «Астролябія», 2018. 432 с.
2. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів : Видав. «Астролябія», 2018. 608 с.
3. Бичков'як О. В. Основні архетипи українського менталітету та їх вплив на реалії сьогодення. <https://doi.org/10.32838/2663-5984/2020/2.14>

УДК: 159.942.5:159.944.4

ВОЙТОВИЧ АЛІНА ВАСИЛІВНА

здобувачка II курсу, групи 263 спеціальності 053 Психологія Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукова керівниця: **Горенко Мар'яна Вячеславівна**, докторка філософії, старша викладачка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДОПОМОЗІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні соціальні умови – війна, економічна нестабільність, інформаційне перевантаження зумовлюють зростання емоційних і когнітивних порушень у населення. Це актуалізує потребу в ефективних, доказових методах психологічної допомоги. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) посідає провідне місце серед сучасних психокорекційних технологій, оскільки має високу ефективність при роботі з тривожними, депресивними, посттравматичними і стресовими розладами (Beck, 2011; Hofmann et al., 2012) [2; 3]. Її практичний потенціал полягає у формуванні навичок усвідомлення, переоцінки деструктивних переконань та розвитку саморегуляції.

Когнітивно-поведінкові технології базуються на припущенні, що емоційні стани й поведінкові реакції зумовлені інтерпретацією подій, а не самими подіями. Завдання психолога – допомогти клієнтові ідентифікувати неадаптивні мисленнєві схеми, перевірити їх на реалістичність і сформувати альтернативні, більш функціональні переконання. Розглянемо детальніше базові техніки КПТ [1].

1. Виявлення автоматичних думок. Це фундаментальна техніка КПТ, спрямована на усвідомлення внутрішнього діалогу, який запускається у відповідь на подію та визначає емоційну реакцію. Автоматичні думки – це швидкі, часто неусвідомлені інтерпретації («Я не впораюсь», «Мене ніхто не розуміє», «Я невдаха»), що підтримують тривогу, гнів або провину. Завдання психолога – навчити клієнта виявляти ці думки в моменті, фіксувати їх у «щоденнику ситуацій» і відстежувати взаємозв'язок між думкою, емоцією та поведінкою. Візуальна схема «ситуація – думка – емоція – реакція» допомагає створити усвідомлений простір між стимулом і відповіддю, формуючи навичку самоспостереження.

2. Когнітивна реструктуризація. Після усвідомлення автоматичних думок відбувається їх раціональний аналіз і заміна на більш реалістичні переконання. Терапевт допомагає клієнту оцінити достовірність думки, визначити докази «за» і «проти», а також сформулювати альтернативні судження. Наприклад, ірраціональне переконання «Я завжди все псу» замінюється на «Іноді я роблю помилки, але можу вчитися на них». У цьому процесі використовуються техніки сократівського діалогу, логічної перевірки доказів, децентрації (погляд на ситуацію з іншої перспективи) та переоцінки катастрофізації. Результатом є зменшення емоційної інтенсивності та відновлення відчуття контролю.

3. Поведінкові експерименти. Ця техніка дозволяє клієнту перевіряти свої переконання через дію, отримуючи новий досвід, який спростовує ірраціональні узагальнення. Поведінкові експерименти розрізняють підтверджувальні (пошук фактів, що підтримують чи спростовують думку) та навчальні (засвоєння нових форм поведінки). Наприклад, людина, переконана, що «якщо я попрошу про допомогу – мене відкинуть», у процесі терапії виконує завдання зробити невелике прохання і відстежити реакцію оточення. Такий досвід змінює когнітивну схему «прохання = слабкість» на «прохання = спосіб взаємодії». Поведінкові експерименти формують гнучкість мислення і довіру до реальності замість страху перед нею.

4. Експозиційні техніки. Використовуються для подолання тривоги, фобій і симптомів ПТСР. Суть методу полягає у поступовому, контрольованому наблизенні клієнта до страху або травматичного спогаду у безпечних умовах. Експозиція може бути уявна (через візуалізацію ситуації), in vivo (реальне зіткнення з тригером) або інтероцептивна (викликання тілесних відчуттів, схожих на симптоми тривоги). У процесі багаторазового повторення тривога поступово знижується завдяки механізму звикання та новому асоціативному навчанню – людина переконується, що страх не веде до катастрофи. Експозиція

супроводжується формуванням внутрішнього відчуття контролю, безпеки та відновленням зв'язку з реальністю.

5. Майндфулнес і техніки саморегуляції. Майндфулнес (усвідомлена присутність) інтегрується у КПТ як засіб зниження реактивності нервової системи, підвищення самоспостереження та толерантності до дискомфорту. До основних прийомів належать: фокусування уваги на диханні, сканування тіла, «заземлення» (grounding), практика «3-3-3» (помітити три звуки, три об'єкти, три дотики), а також щоденні вправи на спостереження думок без оцінки («Я помічаю, що думаю...»). Техніки саморегуляції (повільне діафрагмальне дихання, прогресивна м'язова релаксація, сенсорна стабілізація) допомагають відновити баланс симпатичної й парасимпатичної систем, знижуючи фізіологічне збудження. Вони особливо ефективні при тривожних, стресових і посттравматичних розладах.

За результатами метааналізів Hofmann et al. (2012) і Cuijpers et al. (2020), КПТ показує найвищі стандартизовані ефекти при лікуванні тривожних і депресивних розладів ($d = 0,88-1,34$). У контексті воєнного часу ці технології ефективні для зниження рівня тривожності, профілактики ПТСР, подолання почуття провини та безпорадності [3; 4]. Українські дослідники (О. Романчук) доводять, що адаптація КПТ-методів до національного контексту забезпечує швидше відновлення психологічної рівноваги і формує в особистості відчуття контролю над життям.

Особливе значення має психоедукаційний компонент КПТ, що передбачає навчання клієнтів навичкам самоспостереження, відстеження когнітивних спотворень («катастрофізація», «чорно-біле мислення», «знецінення позитивного») і поступове формування навичок конструктивного мислення. Такі технології можуть бути ефективно використані у психологічному консультуванні, тренінговій роботі, освітньому середовищі та програмах самопомоги.

Отже, когнітивно-поведінкові технології є універсальним інструментом психологічної допомоги, який поєднує раціональне осмислення, емоційну регуляцію та поведінкові зміни. Їх застосування сприяє формуванню внутрішньої стійкості, зниженню рівня тривожності та розвитку конструктивних копінг-стратегій. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення цифрових платформ когнітивно-поведінкової самопомоги, а також на адаптацію короткострокових КПТ-програм для студентської та кризової молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів: Свічадо, 2014. 410 с.
2. Beck J. S. Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. 391 p.
3. Hofmann S. G., Asnaani A., Vonk I. J. J., Sawyer A. T., Fang A. The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*. 2012. Vol. 36(5). P. 427–440. DOI: 10.1007/s10608-012-9476-1.
4. Cuijpers P., Karyotaki E., Reijnders M., Purgato M., de Wit L., Ebert D. D. Psychotherapies for depression: A network meta-analysis covering efficacy, acceptability and long-term outcomes. *World Psychiatry*. 2020. Vol. 19(1). P. 92–107. DOI: 10.1002/wps.20701.

УДК 159.923

ВОЛОШИНА ЮЛІЯ ІВАНІВНА*аспірантка кафедри психології та особистісного розвитку, спеціальність 053 «Психологія» Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»**Науковий керівник: Балахтар Валентина Візиторівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»***ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА
ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ**

У сучасних умовах інтенсивних соціально-економічних змін особливої ваги набуває проблема збереження психологічного благополуччя працівників промислової сфери. Для представників харчової промисловості, діяльність яких пов'язана з високою відповідальністю, фізичним навантаженням і монотонністю, притаманні прояви професійного стресу та виснаження. Важливим ресурсом їх психологічної стійкості є здатність до автентичного самовираження у професійному середовищі, що підтримує внутрішню рівновагу й задоволеність працею. Недостатня вивченість зв'язку між психологічними ресурсами самовираження та благополуччям працівників харчової галузі визначає актуальність подальших наукових розробок у цій царині.

Актуальність проблеми психологічного благополуччя працівників у професійному середовищі широко дискутується у психологічній літературі. Класична концептуалізація психологічного благополуччя як багатовимірного явища (самоприйняття, автономія, позитивні міжособистісні відносини, життєва мета, особистісний ріст, майстерність) запропонована С. D. Ryff, що створило теоретичну базу для емпіричних досліджень добробуту в різних контекстах, зокрема в робочому середовищі [1].

Теорії мотивації і внутрішніх потреб Deci & Ryan підкреслюють, що задоволення базових психологічних потреб (автономія, компетентність, належність) є важливим ресурсом для підтримки психологічного благополуччя і впливають на те, якою мірою працівник може реалізовувати своє «Я» у професійній діяльності. Ці положення часто використовуються для інтерпретації зв'язку між самовираженням, професійною мотивацією та благополуччям [2].

Підхід позитивної психології Seligman та ін. розглядає фактори, що сприяють суб'єктивному благополуччю та розкриттю потенціалу особистості – поняття «сили/ресурсів» особистості стало ключовим для розробки інтервенцій, спрямованих на збереження психологічного благополуччя в умовах стресу й високих вимог праці [3].

У дослідженнях самопрезентації та ресурсів саморегуляції M. R. Leary та ін., увага зосереджена на зовнішніх формах самовираження (вербальні й невербальні стратегії, рольова поведінка) і їхніх наслідках для міжособистісних відносин на робочому місці. Ці роботи дають основу для розгляду самовираження як поведінкового механізму, що може підтримувати або руйнувати суб'єктивне, а відтак, і загальне психологічне благополуччя [4].

Питання професійного вигорання, емоційного виснаження та їхнього зв'язку з благополуччям працівників досліджувалися у роботах С. Maslach і співавт. Ці результати показують, що відсутність ресурсів (емоційних, соціальних, організаційних) та високі вимоги роботи підвищують ризики зниження психологічного благополуччя, що особливо актуально для виробничих сфер [5].

Окремі дослідження J. Mayer & P. Salovey та M. Kernis підкреслюють роль таких психологічних ресурсів, як емоційний інтелект, автентичність, самооцінка та смислотворення як модераторів впливу робочих стресорів на благополуччя. Самовираження у вигляді автентичної професійної поведінки (authentic self-expression) розглядається як важливий ресурс для стійкості й адаптації [6], [7].

Щодо вітчизняних досліджень: наявні праці, що розглядають психологічне благополуччя працівників харчової промисловості, зосереджені переважно на прикладних оцінках рівня благополуччя, стрес-факторах і практиках профілактики, проте бракує систематичних емпіричних досліджень, які б комплексно аналізували роль психологічних ресурсів самовираження (автентичності, емоційної регуляції, мотиваційних стратегій) у збереженні благополуччя саме в цій галузі. Доступні матеріали, зокрема оглядові статті [8], [9], підтверджують прикладну важливість проблеми, але вказують на потребу у цілеспрямованих емпіричних моделях і валідних вимірjовальних інструментах у контексті саме цієї галузі.

Таким чином, синтезуючи зарубіжний і вітчизняний досвід, можна зробити висновок про достатню теоретичну розробленість понять «психологічне благополуччя» та «психологічні ресурси», тоді як прикладні емпіричні дослідження, які б поєднували аналіз самовираження як специфічного ресурсу та його роль у підтримці благополуччя працівників харчової промисловості, залишаються фрагментарними і потребують подальшого розроблення – саме це обґрунтовує актуальність даної теми.

Проблема збереження психологічного благополуччя у професійному середовищі розглядається сучасною наукою як міждисциплінарна, поєднуючи психологічні, соціологічні та управлінські підходи. Відповідно до моделі С. Ryff, структура благополуччя включає самоприйняття, позитивні взаємини, автономію, управління середовищем, цілеспрямованість і особистісне зростання [1]. В умовах виробництва, зокрема в харчовій промисловості, ці компоненти актуалізуються специфічно через монотонність, регламентованість дій і високі вимоги до точності, що зумовлює підвищене навантаження та професійний стрес.

Важливу роль у підтриманні внутрішньої рівноваги та задоволеності працею відіграють психологічні ресурси самовираження – ціннісні, мотиваційні, емоційно-вольові та когнітивні характеристики особистості, які забезпечують реалізацію автентичного «Я» у професійному середовищі. Згідно з теорією самодетермінації Е. Деці та Р. Раян [2], задоволення базових потреб в автономії, компетентності й приналежності створює умови для розвитку внутрішньої мотивації та підтримки психологічного благополуччя.

У сфері позитивної психології М. Seligman, С. Peterson підтверджують, що внутрішні ресурси – оптимізм, життєстійкість, самоприйняття, смислотворення – виступають буфером у ситуаціях професійного стресу [3]. У контексті харчової промисловості ці ресурси допомагають працівникам зберігати психологічну рівновагу та відчуття значущості власної праці, навіть за умов високих навантажень і повторюваних дій.

Самовираження у професійній діяльності проявляється у творчому підході, конструктивній комунікації та ініціативності. За М. Leary [4], ефективна самопрезентація підтримує позитивну самооцінку, тоді як автентичність, за М. Kernis, сприяє психологічному благополуччю та знижує ризик емоційного вигорання [7]. Психологічні ресурси – емоційний інтелект, саморегуляція, смислотворення, позитивна самооцінка – виступають важливими чинниками професійної ефективності й збереження благополуччя працівників харчової галузі [6].

Отже, психологічні ресурси самовираження можна розглядати як динамічну систему особистісних утворень, що забезпечують інтеграцію внутрішніх потенціалів особистості з вимогами професійного середовища. Їхній розвиток сприяє формуванню почуття задоволеності працею, зниженню рівня емоційного виснаження та підтриманню позитивного психоемоційного стану працівників харчової промисловості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ryff C. D. The structure of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. P. 1069-1081.
2. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. P. 227-268.
3. Seligman M. E. P. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. 2002.
4. Leary M. R. *Self-Presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*. 1995.
5. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. P. 99-113.
6. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. 1997. P. 3-31.

7. Kernis M. H. Optimal self-esteem and authenticity: Separating fantasy from reality. *Psychological Inquiry*. 2003.
8. Волошина Ю. І Особливості та складові психологічного благополуччя фахівців харчової промисловості. *Habitus. Психологія особистості*. 72, 2025, с.61-65. habitus.od.ua/journals/2025/72-2025/part_1/12.pdf
9. Волошина Ю. І. Умови збереження психологічного благополуччя працівників харчової промисловості. 2025.(ДТЕУ)

УДК 159.922

ВОЛЯНЮК АНДРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

здобувач вищої освіти навчальної групи ПС-21 ф Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: Блохіна Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПСИХОЛОГІЧНА ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ПРОАКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Спроби типологізації проактивності особистості відповідно до її індивідуальних характеристик та особливостей функціонування пізнавальних процесів були реалізовані в організаційній психології. Проте більшість таких типологій має формальний характер, описуючи лише зовнішні, очевидні прояви проактивності або об'єктивні умови діяльності та соціального функціонування. Поза увагою дослідників залишаються глибинні психологічні та мотиваційні особливості, що визначають здатність особистості активно змінювати себе та впливати на оточення.

Відповідно до тлумачного словника української мови, типологія є видом наукової систематизації, класифікації чогось за спільними ознаками [2, с. 118]. Така наукова процедура забезпечує перехід від окремих фактів і спостережень до узагальненої моделі, що відображає структурну організацію досліджуваного явища.

Проактивність у сучасному розумінні трактується як стійка риса-властивість, що визначає спрямованість і характер зусиль особистості, орієнтованих на випередження подій, передбачення проблемних ситуацій і свідомий пошук можливостей для досягнення мети [1]. Вона проявляється у готовності особистості брати відповідальність за ситуацію та самостійно ініціювати зміни, не очікуючи зовнішніх стимулів. Залежно від індивідуальних установок, мотивацій і цінностей, проактивність може проявлятися по-різному, від обережного передбачення ризиків до творчого експериментування, і саме ця варіативність зумовлює необхідність типологічного аналізу явища.

У процесі побудови типологій у психології застосовують два основні підходи: шлях «зверху» та шлях «знизу». Перший є теоретичним, коли класифікація вибудовується на основі вже існуючих концепцій і моделей, а другий – емпіричним, коли типологія формується шляхом узагальнення спостережень і статистичних даних. У вивченні проактивності обидва підходи поєднуються: теоретичні гіпотези, що виходять із ідеальних моделей, перевіряються емпірично, а отримані результати уточнюють концептуальні положення. Це забезпечує наукову достовірність і багатовимірність типологічного аналізу.

Однією з найбільш обґрунтованих є двополюсна типологія проактивності, що відображає два фундаментальні вектори активності особистості – орієнтацію на стабільність і безпеку з одного боку, та орієнтацію на розвиток і зміни з іншого. Обидва полюси репрезентують два типи проактивності, превентивну та інноваційну, що в сукупності охоплюють увесь діапазон цілеспрямованої людської активності.

Превентивна проактивність виражає прагнення особистості передбачати та запобігати можливим проблемам або ризикам ще до того, як вони перетворяться на реальні труднощі. Вона ґрунтується на мотивації уникнення невдачі та бажанні зберегти стабільність і передбачуваність середовища. Особистість, якій властивий такий тип проактивності, націлена на підтримання порядку, аналіз ризиків і розробку превентивних стратегій. Вона планує свої дії заздалегідь, ретельно оцінює можливі наслідки та вживає запобіжних заходів, щоб уникнути помилок.

Особливе пояснення механізмів такої поведінки запропонував Фріц Хоппе, учень Курта Левіна, який досліджував феномен рівня домагань (level of aspiration). На його думку, коли людина прагне досягти успіху, у неї формується певне уявлення про себе як про суб'єкта, здатного виконати поставлене завдання. Це уявлення Хоппе назвав «Я-рівнем», внутрішнім стандартом досягнень, який особистість прагне підтримувати на можливо найвищому рівні. «Я-рівень» виконує подвійну функцію: по-перше, він

забезпечує стабільність самооцінки, а по-друге, стимулює поступове підвищення власних можливостей і результатів. Підтримувати цей Я-рівень людина може двома способами: через прагнення до успіху або через уникнення невдачі. Саме ці тенденції, за Хоппе, відображають два якісно різні типи мотивації. Тенденція досягти успіху спершу є ситуативною, але з часом може закріпитися й перетворитися на стійкий мотив досягнення – прагнення розвивати свої вміння та здібності, підтримувати їх на більш високому рівні. Натомість протилежна тенденція, уникнення невдач, зумовлює поведінкову обережність, схильність діяти передбачливо й запобіжно [3].

Саме ця друга тенденція, на наш погляд, і є мотиваційним підґрунтям превентивної проактивності. Особистість з такою орієнтацією прагне не допустити ситуацій, що можуть загрожувати її внутрішньому Я-рівню, а отже її самооцінці. Вона виявляє ініціативу не для досягнення нового, а щоб уникнути втрати вже здобутого Я-рівня або статусу. У цьому сенсі превентивна проактивність є активністю, що спрямована на збереження внутрішньої цілісності особистості. Вона підтримує стабільність, надійність, але водночас може обмежувати ризиковані, інноваційні дії, особливо у середовищах, де помилка має високу ціну.

Інноваційна проактивність, навпаки, виражає прагнення до розвитку, творення й перетворення середовища. Якщо превентивна поведінка зосереджена на попередженні негативу, то інноваційна спрямована на створення та впровадження позитивних змін. Особистість для якої притаманний такий тип керується мотивацією досягнення успіху: її приваблює можливість реалізувати власний потенціал, впроваджувати нові підходи, експериментувати. Для неї невизначеність не є загрозою, а виступає можливістю. Вона вільно приймає виклики, бере на себе ініціативу, не боїться помилятися, бо сприймає помилку як джерело досвіду.

Інноваційна проактивність відіграє важливу роль у сферах, де креативність є рушійною силою, у науковій, технічній та підприємницькій діяльності. Вона стає двигуном розвитку та прогресу, відкриваючи нові горизонти можливостей і формуючи майбутнє. У реальному житті ці два типи не існують окремо. Особистість, яка може вдало поєднувати аналітичність превентивної та інноваційної проактивності, адаптуючи свої дії залежно від ситуації та обставин, досягає високої ефективності в управлінні змінами, забезпечуючи сталість розвитку та активно реагуючи на нові можливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воляннюк А.М. Феномен проактивності в зарубіжних дослідженнях. Науковий журнал Габітус. Вип. 53, 2023. С.173-177. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.29>
2. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 10. С. 118. Режим доступу: <http://ukrlit.org/slovnnyk/%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>
3. Ricciuti H. N. A Review of Procedural Variations in Level of Aspiration Studies. ETS Research Bulletin, 1951. Vol. RB-51-16. Режим доступу: <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1951.tb00216.x>

УДК 004.738:37.091:159

ВОЛЯНЮК НАТАЛІЯ ЮРІВНА

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

СИДОРЕНКО МИХАЙЛО КОСТЯНТИНОВИЧ

здобувач вищої освіти навчальної групи ВГ-51мп Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ФЕНОМЕН ЦИФРОВИХ РИЗИКІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна система освіти переживає період глибоких змін, спричинених цифровою трансформацією. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, поширення дистанційної освіти, онлайн-комунікацій і цифрових платформ формують нову реальність, у якій перебуває кожен здобувач освіти. Проте поряд із очевидними перевагами – доступністю, мобільністю та інтерактивністю цифрове середовище створює низку ризиків, що мають як технічний, так і психологічний, соціальний та етичний виміри. Саме тому феномен цифрових ризиків постає однією з найактуальніших проблем сучасної психологічної науки.

Цифрові ризики це комплекс потенційних загроз, що виникають у процесі використання цифрових технологій, інтернету та соціальних мереж. Їхня специфіка полягає у тому, що вони можуть бути непомітними, поступово змінювати поведінку користувача й формувати довготривалі наслідки.

Для здобувачів вищої освіти ці ризики стають особливо значущими, оскільки саме в період навчання формується не лише професійна, а й цифрова ідентичність. Молодь, яка активно взаємодіє в онлайн-просторі, одночасно отримує безліч можливостей для розвитку та потрапляє під вплив різноспрямованих інформаційних потоків, маніпуляцій, соціальних порівнянь і психологічного тиску.

Особливістю цифрових ризиків є їхня тісна взаємодія між собою: технічні проблеми можуть провокувати психологічні труднощі, а ті, своєю чергою, спричиняють поведінкові наслідки. Наприклад, перевантаження інформацією чи відсутність цифрової грамотності може призвести до тривожності, втоми та неефективного використання часу. З іншого боку, некритичне ставлення до контенту або надмірна довіра до онлайн-джерел формують схильність до маніпуляцій та інформаційних впливів. Цифрові ризики також охоплюють етичну площину, а саме питання конфіденційності, захисту персональних даних, авторських прав та відповідальності за поширення інформації.

В освітньому середовищі цифрові ризики мають подвійний характер. З одного боку, вони загрожують якості навчання, оскільки здатні знижувати концентрацію та мотивацію до навчання. З іншого, вони впливають на психоемоційний стан здобувачів, викликаючи відчуття постійного навантаження, невпевненості та соціальної ізоляції. Водночас ці ризики можуть стати каталізатором позитивних змін, якщо навчальні заклади зосередять увагу на формуванні цифрової культури. Усвідомлення природи ризиків дозволяє не уникати цифрових технологій, а використовувати їх розумно, із дотриманням принципів безпеки, етики та балансу.

У наукових джерелах існують різні підходи до класифікації цифрових ризиків, однак найбільш поширеною є типологія, що виокремлює контентні, контактні та поведінкові ризики [3, с. 22-23].

Контентні ризики стосуються інформаційного наповнення цифрового середовища. Це ризики, пов'язані зі сприйняттям недостовірної, агресивної або маніпулятивної інформації. Здобувачі вищої освіти щодня стикаються з великим потоком контенту, який не завжди відповідає етичним чи науковим стандартам. Особливу загрозу становить поширення фейкових даних, деструктивних відеоматеріалів, пропаганди чи токсичного контенту, що формує викривлене уявлення про реальність. Тривале занурення в негативний контент часто призводить до безконтрольного перегляду тривожних новин про кризи, катастрофи чи трагедії, що провокує емоційне виснаження, відчуття тривоги, втрату енергії та апатію. Явище doomscrolling створює ілюзію поінформованості, хоча насправді посилює відчуття безпорадності та психологічного перевантаження.

Поняття doomscrolling було науково обґрунтоване у дослідженні Бгакті Шарми, Сюзанни С. Лі та Бенджаміна К. Джонсона «The Dark at the End of the Tunnel: Doomscrolling on Social Media Newsfeeds» [2]. У цій праці автори визначають doomscrolling як особливу медіаповедінку, коли користувачі соціальних мереж постійно зосереджуються на негативній інформації у своїх стрічках новин. Дослідники розробили й валідизували опитувальник для вимірювання рівня doomscrolling, що дозволив виокремити це явище як самостійне поняття, тісно пов'язане з онлайн-пильністю, проблемним використанням соціальних медіа, страхом щось пропустити (FOMO – Fear Of Missing Out), тривожністю та низьким самоконтролем. Було виявлено, що doomscrolling частіше проявляється серед користувачів юнацького віку, чоловіків та політично активних осіб.

Апріорно можна припустити, що феномен особливо небезпечний для студентів, які постійно перебувають в інформаційному потоці, адже він погіршує концентрацію уваги, знижує навчальну мотивацію та сприяє формуванню цифрової залежності.

Контактні ризики виникають у процесі взаємодії з іншими користувачами в онлайн-просторі. Це ситуації, коли здобувач вищої освіти вступає у комунікацію з невідомими особами або групами, що можуть мати приховані наміри. До найпоширеніших форм таких ризиків належать кіберзлочинність, шахрайство, вимановання особистих даних, психологічні маніпуляції або втягнення в деструктивні спільноти. Окремим і надзвичайно небезпечним проявом контактних ризиків є кібербулінг – систематичне приниження або цькування людини в інтернеті. Його наслідки можуть суттєво впливати на самооцінку, підвищувати рівень стресу та тривожності, провокувати нав'язливе обмірковування (румінацію), формувати почуття небезпеки та спричиняти соціальну ізоляцію, що, як показали дослідження серед китайських студентів, підвищує ймовірність залучення до кібербулінгу [4]. Поведінкові ризики часто поєднуються з елементами залежності від віртуального схвалення – «ефектом лайків», коли оцінка інших користувачів стає джерелом самооцінки.

Поведінкові ризики пов'язані з власними діями користувача у цифровому середовищі. Здобувачі вищої освіти нерідко несвідомо стають учасниками деструктивних онлайн-практик: поширюють неправдиву інформацію, беруть участь в агресивних дискусіях, використовують чужий контент без дозволу або публікують матеріали, що можуть зашкодити їхній репутації. Такі дії формують негативний цифровий слід, який у майбутньому може вплинути на професійну репутацію. Крім того, надмірне використання соціальних мереж призводить до прокрастинації, зниження продуктивності, труднощів із концентрацією уваги та погіршення навчальних результатів. Дослідження серед студентів Таїланду показало, що академічна прокрастинація позитивно корелює з інтернет-залежністю ($r = 0.33$, $p < 0.01$) [1].

Отже, сучасне цифрове середовище для здобувачів вищої освіти не лише надає широкі можливості для навчання, комунікації та саморозвитку, але й породжує низку технологічних, психологічних, соціальних та етичних цифрових ризиків. Важливо підкреслити, що всі типи цифрових ризиків тісно взаємопов'язані. Усвідомлення природи цих ризиків є необхідною умовою формування цифрової культури здобувачів вищої освіти та безпечного, усвідомленого й ефективного використання цифрових технологій у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Nadarajan S., Hengudomsub P., & Wacharasin C. The role of academic procrastination on Internet addiction among Thai university students: A cross-sectional study. *Belitung Nursing Journal*. 2023. Vol. 9, № 4, pp. 384-390. DOI: 10.33546/bnj.2755.
2. Sharma B., Lee S. S., & Johnson B. K. The dark at the end of the tunnel: Doomscrolling on social media newsfeeds. *Technology, Mind, and Behavior*, 2022. 3 (1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000059>
3. UNICEF. Digital technology and children's well being: A summary of the evidence. 2017. [Електронний ресурс]. С. 22-23. Режим доступу: <https://www.unicef.org/media/48601/file>.
4. Xiao J., Wang F., Wang L., Chen L., Liu Y. Cyberbullying in Social Media and Online Games among Chinese College Students and Its Associated Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, № 9. P. 4819. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/9/4819>.

УДК: 159.922.8-057.875:159.944.4

ВОСЬМУШКІНА ЮЛІЯ ВІКТОРІВНА

здобувачка II курсу, групи 263 спеціальності 053 Психологія Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукова керівниця: **Горенко Мар'яна Вячеславівна** докторка філософії, старша викладачка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ПОТЕНЦІАЛ ГРУПОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах тривалого стресового навантаження, спричиненого війною, соціальною нестабільністю та невизначеністю майбутнього, проблема розвитку резильєнтності (психологічної стійкості) серед студентської молоді набуває особливого значення. Резильєнтність розглядається не як вроджена риса, а як динамічна здатність адаптуватися, зберігати внутрішні ресурси й відновлювати функціонування після кризи. За даними American Psychological Association (2023), молодь є групою з підвищеною вразливістю до хронічного стресу, але водночас демонструє високий потенціал до відновлення за умови соціальної підтримки та безпечного середовища.

Сучасні дослідження (Southwick & Charney, 2018; Bonanno, 2021) підтверджують, що групові форми психологічної допомоги сприяють підвищенню резильєнтності через соціальне дзеркало, моделювання позитивних копінг-стратегій та інтеграцію досвіду. В освітньому контексті це особливо актуально, адже групове консультування створює простір безпечного самовираження, спільної рефлексії та розвитку навичок емоційної саморегуляції [2; 6].

Питанням розвитку резильєнтності та групових методів психологічної підтримки займаються українські науковці Борисюк Л. М., Власенко О. С., Кочарян І. С., Коновалова О. В., С. Б., Лунченко Н. О., Сірант О. І.

Серед зарубіжних авторів значний внесок зробили Bonanno G. A., Southwick S. M., Charney D. S., Masten A. S., Ungar M., Reivich K., Seligman M. E. P. Їхні праці спрямовані на вивчення психологічних і соціальних чинників стійкості, ролі підтримувальної взаємодії та ефективності групових інтервенцій для формування адаптивних копінг-ресурсів.

Резильєнтність визначається як здатність ефективно функціонувати після стресу, зберігаючи цінності, самоповагу та соціальні зв'язки (Masten, 2021) [5]. У структурі цього феномена виділяють когнітивний (гнучкість мислення, позитивна переоцінка), емоційний (саморегуляція, оптимізм) і соціальний (підтримка, емпатія) компоненти (Ungar, 2019) [7]. Саме соціальний компонент є ключовим у формуванні стійкості молоді, що робить групове консультування ефективним інструментом психологічного розвитку.

Дослідження Bryant et al. (2020) показали, що участь студентів у 8-10 групових сесіях, побудованих на принципах когнітивно-поведінкової та гуманістичної терапії, підвищує рівень адаптивності, самопідтримки та здатності до конструктивного вирішення проблем. У межах групи студенти отримують досвід ідентифікації власних емоцій, розпізнавання деструктивних думок, навчання альтернативних копінг-стратегій [3].

Українські практики (О. Коновалова, С. Бикова, Л. Мороз,) наголошують, що у процесі групового консультування формуються колективні ресурси резильєнтності – спільна надія, довіра, взаємопідтримка та почуття належності до спільноти. В умовах війни ці чинники суттєво знижують прояви емоційного виснаження, тривожності та безсилля [1].

Психокорекційна спрямованість групового консультування реалізується через:

- рефлексивні вправи (аналіз власних реакцій на стрес, формування особистісного плану відновлення);
- когнітивно-поведінкові техніки (виявлення і перебудова ірраціональних переконань щодо контролю, провини, безпорадності);

- ресурсно-орієнтовані методи (візуалізація, робота з тілесними відчуттями, «щоденник сили»);
- соціально-психологічний тренінг (розвиток комунікативної гнучкості, емпатії, підтримки).

Таким чином, групове консультування забезпечує мультиплікативний ефект: індивідуальна стійкість посилюється завдяки груповим механізмам – ідентифікації, соціальному підкріпленню, обміну досвідом і нормалізації переживань.

Отже, групове консультування має значний потенціал для розвитку резильєнтності студентської молоді, оскільки поєднує психокорекційні, навчальні та підтримувальні функції. Воно сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції, рефлексії, конструктивного мислення та підвищує почуття соціальної включеності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні стандартизованих програм групового консультування для освітнього середовища, емпіричному вимірюванні рівня резильєнтності до і після участі в групах, а також у вивченні динаміки розвитку колективної стійкості як ресурсу академічної спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лунченко Н. О. Тренінгові технології формування резильєнтності у студентської молоді. Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». 2023. № 64. С. 55–62.
2. Bonanno G. A. *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD*. New York: Basic Books, 2021. 290 p.
3. Bryant R. A., Moulds M. L., Guthrie R. M. Cognitive-behavioral group interventions for post-traumatic adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2020. Vol. 88(3). P. 245–257. DOI: 10.1037/ccp0000468.
4. Giordano F., Procentese F., De Carlo F., Di Napoli I., Arcidiacono C. Resilience processes among Ukrainian youth preparing to build resilience with peers during the Ukraine-Russia war. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1331886. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1331886.
5. Masten A. S. Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*. 2021. Vol. 13(2). P. 137–152.
6. Southwick S. M., Charney D. S. *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. 3rd ed. Cambridge University Press, 2018. 340 p.
7. Ungar M. *Change Your World: The Science of Resilience and the True Path to Success*. Toronto: Random House, 2019. 296 p.

УДК: 159.922.8-057.875:159.944.4

ГАБА ІРИНА МИХАЙЛІВНА

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник: Балахтар Валентина Візиторівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ

Професійне становлення фахівців, які працюють із ветеранами, набуває особливої актуальності в умовах сучасних воєнних і поствоєнних реалій України. Після повномасштабної війни стрімко зростає кількість ветеранів, військовослужбовців, членів їхніх сімей, які потребують комплексної психологічної, соціальної, юридичної та реабілітаційної підтримки. Це формує новий запит до системи підготовки кадрів, які здатні якісно супроводжувати ветеранів у процесі повернення до цивільного життя.

Діяльність фахівців із супроводу ветеранів належить до сфер підвищеної професійної складності та емоційної інтенсивності. У роботі з комбатантами вони стикаються з проявами посттравматичного стресового розладу, бойової травми, втрати, кризовими станами, стигмою, проблемами адаптації, сімейними конфліктами й порушенням соціального функціонування. Такий контекст вимагає від фахівця високого рівня професійної зрілості, емоційної стійкості, рефлексивності та готовності діяти у ситуаціях невизначеності й ризику.

Водночас, фахівці, які працюють із ветеранами, становлять групу підвищеного ризику щодо розвитку професійного вигорання, вторинної травматизації, співчуттєвої втоми (compassion fatigue) та професійних деформацій. До чинників, що ускладнюють їхнє професійне становлення, належать недостатня підготовленість до роботи з травмою, обмежений доступ до супервізії, нерівномірне робоче навантаження та нестача організаційної підтримки.

Однією з важливих характеристик професійного становлення є толерантність як здатність приймати ветерана без осуду й вимоги відповідати певним очікуванням. Така професійна позиція формує атмосферу довіри, що є базовою умовою успішної реабілітації [4].

Вагоме значення має самоефективність, тобто віра фахівця у власну здатність допомагати клієнту та впливати на результати його відновлення. Самоефективність підтримує професійну впевненість, запобігає демотивації та знижує ризик емоційного виснаження.

Професійне становлення неможливе без стійкої внутрішньої мотивації, що забезпечує залученість у роботу не як виконання обов'язку, а як усвідомлений вибір і ціннісну орієнтацію. Мотивація формує відчуття смислу, що допомагає фахівцю зберігати енергію навіть за умов значного емоційного навантаження.

Важливим чинником є професійне самовизначення, яке передбачає усвідомлення власної ролі, місії та відповідальності у процесі супроводу ветерана. Чітке самовизначення підсилює професійну ідентичність і сприяє стійкості в кризових ситуаціях [1].

Окремої уваги потребує емоційний інтелект, що включає вміння розпізнавати й адекватно реагувати на емоційні стани ветерана, у тому числі приховані або неусвідомлені. Високий рівень емоційного інтелекту забезпечує здатність створювати безпечний простір для взаємодії та сприяє ефективній підтримці [3].

Таким чином, професійне становлення фахівця із супроводу ветеранів є складним багатовимірним процесом, що поєднує розвиток професійних компетентностей, формування психологічної стійкості, підтримання внутрішнього ресурсу та здатність працювати в умовах постійного контакту з травматичним досвідом інших. Цей процес є не лише опануванням практичних навичок, а й глибинним особистісним шляхом формування моральної зрілості, емоційної чутливості та професійної ідентичності.

Разом із тим збереження власної стійкості й профілактика емоційного виснаження є невід'ємною частиною професійної мудрості фахівця. Усвідомлення власних меж, своєчасна супервізійна підтримка та культивування навичок самодопомоги є критичними умовами його професійного розвитку та ефективності допомоги ветеранам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар В. В. Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2018. Т. 1, № 3 (47). С. 17-25.
2. Піненко С. В. Психологічна допомога ветеранам: сучасні виклики та вимоги до фахівців. Вісник післядипломної освіти. 2022. № 1. С. 65-74.
3. Кісіль З. Р. Емоційна компетентність як чинник ефективності фахівців, що працюють із військовослужбовцями. Практична психологія і соціальна робота. 2023. № 3. С. 25-31.
4. Brukhovetska O. Tolerance as a Personal Trait in Social Work Specialists. Ukrainian Psychological Journal. 2015. № 4. P. 92–101.

УДК 159.9.019.4

ГАВАЗА ЛЕСЯ ВАСИЛІВНА

аспірантка кафедри психології і педагогіки Київського національного технічного університету імені Ігоря Сікорського

Науковий керівник: Ложкін Георгій Володимирович, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ДИСТИНКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ: КОРЕЛЯЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ З ОСОБИСТІСНИМИ ЧИННИКАМИ

Когнітивний компонент дистинктивної поведінки особистості охоплює мисленнєві процеси, відображає здатність до критичного та гнучкого мислення, уміння протистояти соціальному конформізму й бачити проблему під незвичним кутом, піддавати сумніву усталені правила і соціальні норми та продукувати нові ідеї. Будучи базовим у структурі дистинктивної поведінки, когнітивний компонент виступає психологічним фундаментом, через який фільтруються зовнішні стимули, формуються унікальні інтерпретації ситуацій, генеруються нестандартні рішення та обираються стратегії самовираження. Специфіка когнітивних процесів зумовлює різні прояви дистинктивності: від творчих ідей та інноваційних підходів до раціонального скептицизму й інтелектуального нонконформізму. Для студентів технічного профілю дистинктивність найчастіше проявляється в інтелектуальній сфері – через уміння мислити оригінально, критично оцінювати інформацію та аргументовано відстоювати власну позицію в професійних і навчальних контекстах. Відповідно до емпіричної карти дослідження, для вивчення когнітивного компонента дистинктивної поведінки було обрано 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (Фактор В) [2, 40] та тест критичного мислення Л. Старкі [1, с 51] в адаптації О. Л. Луценко. Аналіз особистісної детермінації здійснювався з урахуванням усіх факторів опитувальника Р. Кеттелла [2, 40] та всіх типів акцентуацій характеру за К. Леонгардом – Г. Шмішеком [3].

Розподіли обох основних змінних було перевірено за допомогою одновибіркового критерію Колмогорова–Смірнова. Для показника «В» ($M = 5,83$; $SD = 2,33$) зафіксовано істотне відхилення від нормального розподілу ($D = 0,142$; $p < 0,001$), так само як і для показника «рівень розвитку критичного мислення» ($M = 11,33$; $SD = 5,15$; $D = 0,072$; $p < 0,001$). Виявлена ненормальність емпіричних розподілів зумовила використання у подальшому аналізі непараметричних методів, зокрема коефіцієнта рангової кореляції Спірмена для аналізу взаємозв'язків між показниками. У подальшому викладі до уваги беруться лише ті фактори опитувальника Р. Кеттелла та типи акцентуацій характеру за К. Леонгардом – Г. Шмішеком, які виявили статистично значущі кореляційні зв'язки з показниками когнітивного компонента за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена.

Аналіз зв'язків Фактора В із досліджуваними особистісними характеристиками у студентської вибірки показав відсутність статистично значущих кореляцій (усі коефіцієнти $r \leq 0,08$; $p > 0,05$). Наявні незначні додатні та від'ємні значення можна розглядати як випадкові коливання, що не відображають системної закономірності. Отже, інтелектуальний потенціал як показник когнітивного компоненту дистинктивної поведінки є відносно незалежним від індивідуально-типологічних особливостей студентської молоді, що вказує на відсутність прямого впливу рівня інтелектуальних здібностей на прояв дистинктивної поведінки.

На відміну від Фактора В, рівень розвитку критичного мислення має виразну систему значущих зв'язків із низкою особистісних характеристик які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки рівня розвитку критичного мислення з особистісними чинниками (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена)

Показник когнітивного компоненту	Особистісні чинники	$r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}}$
Рівень розвитку критичного мислення	Фактор В	0,49**
	Фактор Е	0,13*
	Фактор І	-0,39**
	Фактор М	0,49**
	Фактор Q1	0,36**
	Фактор Q2	0,12*
	Гіпертимний тип акцентуації	0,18**
	Педантичний тип акцентуації	0,28**
	Демонстративний тип акцентуації	0,31**

Примітка: наведено лише статистично значущі кореляції; $p < 0,05$ позначено *, $p < 0,01$ – **.

Зафіксовано помірну додатну кореляцію рівня критичного мислення з інтелектуальним розвитком за шкалою В ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,49$; $p < 0,01$), що свідчить про узгодженість загального інтелектуального потенціалу та здатності до рефлексивного, логічного аналізу інформації. Критичне мислення студентів також пов'язане з особливостями мислення та стилем прийняття рішень: значущі додатні кореляції виявлено з фактором М ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,49$; $p < 0,01$), який відображає схильність до творчої уяви, із фактором Q1 ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,36$; $p < 0,01$), що характеризує відкритість до нового досвіду та готовність переглядати усталені погляди, і з фактором Q2 ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,12$; $p < 0,05$), пов'язаним із незалежністю та самостійністю в ухваленні рішень. Таким чином, критичне мислення студентів відображає поєднання творчого підходу до аналізу інформації, відкритості до інновацій та самостійності, що зумовлює його провідну роль у структурі когнітивного компоненту дистинктивної поведінки.

Також критичне мислення студентів певною мірою пов'язане з вольовою регуляцією поведінки. Додатна кореляція з фактором Е ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,13$; $p < 0,05$) свідчить, що більш високі показники критичного мислення характерні для студентів, які відзначаються рішучістю, наполегливістю та схильністю брати відповідальність за власні дії, тобто здатністю свідомо контролювати та спрямовувати свою поведінку. Важливим є також негативний зв'язок із фактором І ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = -0,39$; $p < 0,01$), який описує емоційну чутливість, м'якість і вразливість.

Разом з тим, на рівні акцентуацій характеру встановлено статистично значущі додатні кореляції між рівнем розвитку критичного мислення та гіпертимним типом ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,18$; $p < 0,01$), педантичним типом ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,28$; $p < 0,01$) і демонстративним типом акцентуації ($r_{\text{Сп}}^{\text{Сп}} = 0,31$; $p < 0,01$). Позитивний зв'язок із гіпертимним типом, якому властиві підвищена контактність, енергійність і оптимізм, засвідчує, що високі когнітивні показники притаманні студентам із вираженою соціальною активністю; при цьому критичне мислення виступає механізмом усвідомленої саморегуляції, надаючи їхній активності раціональної спрямованості. Позитивна кореляція з педантичним типом акцентуації свідчить, що когнітивний компонент дистинктивної поведінки пов'язаний з орієнтацією на порядок, точність і відповідальне ставлення до вимог; у цьому випадку критичне мислення перетворює схильність до педантичності на здатність послідовно й аргументовано вибудовувати власну позицію, роблячи прояви дистинктивної поведінки більш соціально прийнятними. Найвищий коефіцієнт кореляції зафіксовано для демонстративного типу, якому притаманні виражена самопрезентація та прагнення бути в центрі уваги.

Отже, результати кореляційного аналізу показали, що Фактор В як показник загального інтелектуального потенціалу не має статистично значущих зв'язків із жодною з досліджуваних особистісних характеристик, тоді як рівень розвитку критичного мислення формує вибіркву, але чітко окреслену систему кореляцій: позитивні зв'язки з факторами В, М, Е, І, Q1, Q2 опитувальника

Р. Кеттелла та з гіпертимним, педантичним і демонстративним типами акцентуацій. Водночас відсутність кореляцій з іншими особистісними факторами та типами акцентуацій підкреслює вибіркового характер цієї зумовленості, що дає підстави трактувати критичне мислення як ключовий особистісно детермінований показник когнітивного компоненту дистинктивної поведінки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронов О. І. Методика діагностування соціально-психологічних впливів на прийняття державно-управлінських рішень в індетермінованих умовах : навч.-метод. посіб. – Київ : НАДУ при Президентові України, 2017. – 271 с.
2. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу : метод. посіб. / О. М. Кокун, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська, О. В. Копаниця, М. В. Герасименко, В. В. Ткаченко; Міністерство оборони України, НДЦ гуманіт. проблем ЗСУ. – Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. – 433 с.
3. Методика дослідження акцентуації характеру (Х. Шмішек) [Електронний ресурс] / Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». – Київ, 2018. – 6 с. <https://psy.kpi.ua/wp-content/uploads/2018/09/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8-%D0%BA%D0%B0-%E2%84%96-1.-%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5-D1%80.pdf>

УДК 159.922:378.147

ГОРАШ КАТЕРИНА ВІКТОРІВНА*здобувач вищої освіти навчальної групи ПМ-24-ГЗ ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України**Науковий керівник: Кириченко Микола Олексійович, доктор філософії, професор, дійсний член Національної академії наук вищої освіти України, ректор ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України***ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ «ЗД: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ»**

Забезпечення якісної підготовки фахівців у системі вищої освіти є найважливішою умовою для підтримки економіки України під час воєнної агресії росії та в поствоєнний період – відновлення і розвиток нашої держави. Сучасна вища освіта у формуванні людського капіталу держави має враховувати виклики різного масштабу та готувати майбутніх фахівців до навчання і професійного розвитку впродовж життя.

Дослідниками мотивацію визначено як важливий чинник активізації діяльності людини (навчальної, трудової, громадської, творчої тощо), що забезпечує розвиток особистості, її прагнення до гідного і повноцінного життя, підвищення її внеску в державу, соціум, науку [1; 3; 4]. Життя в умовах війни негативно впливає на психічне здоров'я людини, зокрема й мотивацію до навчання в ситуації постійної невизначеності у завтрашньому дні, страху за своє життя і життя рідних тощо [2]. Це зумовлює пошуки нових технік і методів мотивації здобувачів вищої освіти до навчання з метою опанування ними професії та запровадження в освітній процес закладів вищої освіти (далі – ЗВО) освітніх заходів, які б сприяли забезпеченню продуктивності навчальної діяльності та реалізації цілей особистісного розвитку здобувачів вищої освіти в складних життєвих умовах.

Тренінг «ЗД: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ» розроблено з метою мотивації здобувачів вищої освіти до усвідомленого навчання та психічного благополуччя; формування у студентів розуміння ролі освіти (системи знань і вмінь) як ресурсу для особистісного розвитку та успішної самореалізації в житті; володіння техніками пробудження позитивних емоцій, самоактуалізації та самомотивації до навчання. Програмою тренінгу «ЗД: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ» передбачено перегляд мотивуючих фільмів, створених на реальних подіях, що дає змогу дослідити емоційний стан і навчитись керувати емоціями, розуміти власні мотиви, зокрема внутрішні і зовнішні, які гальмують або підвищують мотивацію до навчання та впливають на успішність.

Цільовою аудиторією тренінгу є здобувачі вищої освіти віком 19-23 роки із симптомами низької мотивації до навчання (або її відсутності), яка спричинена відчуттям тривожності, розчаруванням (фрустрацією), страхом як нормальною реакцією на небезпеку, так різними фобіями, що виникли у наслідок вимушеної зміни місця та умов проживання, оточення, ментального середовища, (наприклад, від розчарування в людях, втрати рідних і близьких, травми від пережитих або побачених злочинів, перебування на окупованих територіях або в містах, що постраждали від війни тощо), – все, що негативно вплинуло на психічне здоров'я та якість навчання і життя.

Організаційні умови для проведення тренінгу: 1) група клієнтів формується за результатами анкетування або співбесід з метою забезпечення однорідності за віком, проблемами та очікуваннями. Оптимальна кількість – 5 клієнтів (це дасть змогу психологу спостерігати за клієнтами під час перегляду фільму та фіксувати їх емоційний стан); 2) місце проведення тренінгу в ЗВО, наприклад – кімната для психологічного розвантаження, та обладнання: екран, підбірка мотивуючих фільмів, що створені на реальних подіях; аркуші паперу А-4; планшети, олівці, кулькові ручки.

Структура тренінгу передбачає наступні етапи та зміст діяльності психолога і студентів:

Вступ (5-7 хв.). Привітати клієнтів та запропонувати їм обрати зручні місця. Повідомити мету зібрання та правила поведінки в процесі сеансу. Відповісти на запитання, якщо такі виникнуть у клієнтів.

«Усвідомлена залученість» (до 7 хв). Цей перший крок методики передбачає вибір фільму із запропонованого списку (у списку має бути не більше 3-х фільмів, які потенційно мають відповідати

емоційним або терапевтичним потребам групі клієнтів. Перед переглядом фільму, необхідно приділити 2-3 хвилини самооцінці психічного та емоційного стану клієнта (пропонується кожному клієнту описати свій стан на чистому аркуші паперу 3-5 словами). Ідеально, якщо для усіх обраних фільм буде новим, але у разі, якщо хтось уже дивився фільм, пропонується переглянути повторно і знайти ті особливі моменти, на які не було звернуто увагу під час першого перегляду.

«Спостереження за реакціями – дивись, думай, слухай себе» (час сеансу кіно). Під час перегляду фільму психолог пропонує клієнтам слухати себе і думати про свою проблему, знайти мінімум два варіанти її вирішення. Психолог займає місце, щоб мати можливість уважно спостерігати за реакціями клієнтів (емоційними, когнітивними та фізичними) та фіксувати їх на чистому аркуші паперу. Це спостереження має здійснюватися приховано, щоб запобігти стримуванню емоцій клієнтів і краще зрозуміти вплив фільму на внутрішній стан кожного з них.

«Вербальне вираження» (10-15 хв.). Після перегляду фільму вкрай важливо дати можливість клієнтам (за їх бажання і ініціативи) описати словами або на папері пережиті найсильніші емоції, які виникали в процесі перегляду фільму (можна запропонувати клієнтам це зробити ще раз пізніше наодинці вдома – записати в особистий щоденник). Обговорення переживань від переглянутого фільму в групі проводиться виключно за бажанням клієнта, пропонується також обговорення із психологом на індивідуальному сеансі чи другом. Вербальне вираження пережитих емоцій допомагає клієнту виокремити, прояснити та зрозуміти емоції та думки, що були викликані фільмом.

Час на цей етап може змінитись залежно від активності клієнтів та їхнього бажання до відкритого обговорення.

5. «Визначення особистісної релевантності» (домашнє завдання). Цей етап передбачає роздуми та пошук зв'язку між подіями фільму з власним життям клієнта. Домашнє завдання: Поміркуйте, як фільм відображає ваші власні виклики, цінності чи досвід у вирішенні проблеми – самомотивації до навчання. Клієнт пов'язуючи зміст фільму з особистим життям усвідомлює проблему та більш змістовно підходить до пошуку шляхів її вирішення.

6. «Дослідження нових можливостей» (індивідуальний сеанс у психолога). Це останній крок – роздуми над новими перспективами у власному житті і створення плану дій на основі ідей, варіантів різних способів подолання проблеми чи пошуку мотивації, натхнення, що отримані після перегляду фільму.

Як висновок необхідно зазначити, що фільмотерапія як одна з модальностей арт-терапії може бути застосована для різних категорій людей (виключенням є люди з тяжкими психічними станами або хворобами) [3]. У підвищенні мотивації студентів до навчання фільмотерапія є дієвим методом, оскільки якість сприйняття інформації молоддю залежить як від індивідуального типу сприйняття (візуал, аудіал, кінестетик, дигітал), так і від популярності способу передачі інформації; на жаль, книги і спілкування не настільки популярні серед студентів як перегляд відео, що є на сьогодні найпопулярнішим – доступним і зрозумілим каналом сприйняття для дітей і студентської молоді. Цей спосіб впливу на свідомість може застосовуватись як у цілях навчання і розвитку особистості, так і навпаки – пригнічення і навіть знищення особистості і людини.

За результатами апробації тренінгу підтверджено, що проведення тренінгу із здобувачами вищої освіти дає змогу:

- навчити здобувачів аналізувати внутрішні переживання через ідентифікацію з героями, символіку фільму, сюжетні конфлікти тощо;
- розвивати навички та установки самомотивації через перегляд фільмів із подальшим обговоренням моделей поведінки героїв, їх рішень та наслідків;
- сприяти розвитку у здобувачів самосвідомості, самореалізації, емпатії через емоційне переживання та осмислення кіноісторій;
- використовувати фільм для осмислення сенсу життя, людських цінностей, свободи, відповідальності, вибору професії та інших екзистенційних тем;
- аналізувати динаміку відносин, подій, наслідків, зокрема й у подоланні демотивації до навчання, для рефлексії власних життєвих цілей, стосунків і моделей поведінки, усвідомлення ролі знань в особистісному і професійному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 67–71. URL: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8358/1/NZ_Vyr_11_Psykhology.pdf
2. Карамушка, Л. М. (2022). Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. 52 с. URL: <https://surl.li/oxnauq>
3. Кісіль З.Р., Швець Д.В. Мотивація діяльності людини: навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с. URL: <https://lnk.ua/J4ZPMOYVE>
4. Тягун Л. М., Бергхауер-Олас Е. Професійна мотивація майбутнього психолога під час війни. Перспективи та інновації науки, 2024. № 4(38) : Серія «Психологія». С. 1069-1084. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/10753/10811>

УДК: 316.77:316.346.2-053.6:004

ГОРЕНКО МАР'ЯНА ВЯЧЕСЛАВІВНА

докторка філософії, старша викладачка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасна молодь формує свою соціальну й гендерну ідентичність у просторі цифрової взаємодії, де соціальні мережі, візуальний контент і алгоритми впливають на способи самопрезентації, міжособистісну комунікацію та уявлення про «жіночність» і «мужність». Цифрова комунікація створює нові моделі соціалізації, у яких поєднуються можливості самовираження та ризики стандартизації поведінки. Для студентської молоді, яка перебуває на етапі активного пошуку ідентичності, це середовище стає ключовим простором формування гендерних ролей, установок і норм взаємодії.

Питанням гендерної соціалізації молоді, впливу цифрового середовища на формування гендерних ролей та особливостей онлайн-комунікації займаються українські науковці – Говорун Т. В., Кікінежді О. М., Кобелянська Л. А., Кочарян І. С., Лук'яненко М. В., Оксамитна С. М., Плахотнік О. В., Семикіна О. В., Чепелева Н. В. Серед зарубіжних дослідників суттєвий внесок у вивчення проблеми зробили Butler J., Eagly A., Fardouly J., Gill R., Hyde J., Ringrose J., Turkle S., Vartanian L. R. Їхні праці спрямовані на розкриття соціально-психологічних механізмів гендерної комунікації в цифровому середовищі, аналіз візуальних і комунікативних стратегій самопрезентації, дослідження впливу соціальних мереж на тілесну й гендерну ідентичність, а також на формування етичної культури онлайн-взаємодії.

Процес гендерної соціалізації у цифрову добу відбувається не лише через традиційні інститути (сім'ю, заклади освіти, ЗМІ), а й через віртуальні спільноти, блогерів та соціальні платформи. За даними досліджень Pew Research Center (2023) [4], понад 90 % молоді віком 18-24 років отримує уявлення про соціальні норми та поведінкові стандарти з контенту соціальних мереж, а не з освітнього середовища.

Візуальна культура цифрових медіа формує стандартизовані уявлення про привабливість, успіх і соціальну прийнятність поведінки, часто відтворюючи гендерні стереотипи (Gill, 2017) [3]. Контент Instagram і TikTok орієнтований на гіпервізуальність, де гендерна ідентичність подається через зовнішність і емоційне самовираження. За даними Tiggemann M., Slater A. (2014), активне використання соціальних мереж пов'язане з підвищенням рівня тілесного невдоволення, самопорівняння та перфекціонізму у дівчат; водночас хлопці частіше демонструють орієнтацію на «підтвердження статусу», успішність і спортивний ідеал, що відображає патерни маскуліної самопрезентації [7].

Роботи Fardouly J., Vartanian L. (2016) [2] показують, що соціальні мережі активізують механізми соціального порівняння та тривоги самопрезентації, а емоційна залежність від реакцій інших (лайки, коментарі) стає чинником формування зовнішньо орієнтованої самооцінки. Дослідження Ringrose J. та колег (2013) акцентують на феномені цифрової сексуалізації, коли молодь у процесі комунікації відтворює подвійні стандарти щодо зовнішності та емоційного вираження. Це створює суперечність між бажанням самовираження і страхом соціального осуду, що знижує психологічний комфорт у спілкуванні [6].

Українські дослідниці Т. Говорун та О. Кікінежді наголошують, що навіть у віртуальному просторі діють механізми традиційної гендерної соціалізації: дівчат навчають орієнтуватися на зовнішню оцінку, а хлопців – на домінування та результат. Цифрова комунікація лише змінює форму цих очікувань, але не усуває їхню сутність.

Водночас сучасні західні авторки (Prichard, 2021; Vandebosch & Eggermont, 2020) [5; 9] показують, що інтернет може бути й ресурсним середовищем – простором альтернативних гендерних нарративів, де молодь вчиться прийняттю різноманіття, гендерній толерантності та рівності. Наявність у студентів критичного мислення й цифрової грамотності знижує ризик внутрішнього конфлікту та сприяє більш усвідомленому самовираженню.

Психологічна підтримка в освітньому середовищі має ґрунтуватися на розвитку цифрової гендерної чутливості, що включає:

- розпізнавання гендерно-упередженого контенту, мови ворожнечі й маніпулятивних комунікативних стратегій;
- формування позитивної тілесної ідентичності й самоприйняття незалежно від візуальних стандартів;
- тренування асертивності та емпатії у цифровій взаємодії, вміння встановлювати психологічні межі онлайн;
- розвиток цифрової етичності – відповідальної поведінки у мережових комунікаціях.

Результати міжкультурного дослідження UNESCO (2023) [8] підтверджують, що включення елементів гендерної освіти та критичного аналізу медіаконтенту в університетські програми знижує рівень толерантності до стереотипів і підвищує готовність студентів протидіяти дискримінаційним проявам у цифровому середовищі.

Таким чином, гендерна соціалізація у цифровому просторі має подвійний характер: вона може як посилювати стереотипізацію, так і стати простором формування нової культури рівноправної комунікації, за умови впровадження психоедукаційних програм, що поєднують медіаграмотність, емоційний інтелект і гендерну освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т.Говорун, О. Кікінежді. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
2. Fardouly J., Vartanian L. R. Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 9. P. 1–5. DOI: 10.1016/j.copsyc.2015.09.005.
3. Gill R. *Gender and the Media*. Cambridge: Polity Press, 2007. 312 p.
4. Pew Research Center. *Teens, Social Media and Technology 2023*. Washington, D.C.: Pew Research Center, 2023.
5. Prichard I., O'Toole S., Wu Y., Harford J., Tiggemann, M. No likes, no problem? Users' reactions to the removal of Instagram number of likes on other people's posts and links to body image. *Body Image*, 2021, 38, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.03.007>
6. Ringrose J., Harvey L., Gill R., Livingstone S. Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*. 2013. Vol. 14(3). P. 305–323. DOI: 10.1177/1464700113499853.
7. Tiggemann M., Slater A. NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*. 2014. Vol. 53(1). P. 168–177. DOI:10.1002/eat.22141
8. UNESCO. *Guidelines for Gender-Responsive Digital Education*. Paris: UNESCO, 2023. 54 p.
9. Vandenberg L., Eggermont S. The interrelated roles of mass media and social media in adolescents' development of an objectified self-concept: A longitudinal study. *Communication Research*. 2016, 43(8):1116-1140 DOI:10.1177/0093650215600488

УДК [37:376]-043.86(4:477)-042.2

ГРИНЬКОВА НАДІЯ МИХАЙЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: СОЦІАЛЬНО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

В умовах сьогодення надзвичайної актуальності набуває проблема організації оптимального соціального середовища для дітей з особливими освітніми потребами, яке уможливить створення належних умов для формування їхньої особистості, формування вихованості та готовності до активної життєдіяльності.

Вирішити означену проблему покликана інклюзивна освіта, основні положення реалізації якої визначені у ряду нормативно-правових документах, а саме: Законах України «Про освіту» (статті 19: «Освіта осіб з особливими потребами»), та 20 («Інклюзивне навчання»), «Про доступ дітей з особливими потребами до освіти», «Про реабілітацію інвалідів»; Конституції України; Концепції «Нова українська школа»; Положенні про інклюзивно-ресурсний центр та інших.

Здійснений аналіз наукових джерел та публікацій дав змогу зробити висновок про багатоаспектність актуалізованої проблеми, наявність значної кількості теоретичних та методичних праць. Зокрема, ефективні освітні технології інклюзивного навчання представлені у наукових доробках А. Колупаєва, О. Таранченко, З. Шевців та інших.

Питання підготовки фахівців до реалізації інклюзивної освіти в Новій українській школі стало предметом вивчення О. Мартинчук, Л. Швайки. Своєю чергою Л. Вікарій та О. Боровська охарактеризували зміст та технологію створення інклюзивного освітнього середовища в закладах позашкільної освіти.

У працях А. Ангелової, Н. Івашури, Н. Примака, Л. Прохоренко представлені теоретичні та практичні аспекти організації освітнього та соціального процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, окремі аспекти означеної проблеми представлені у наукових доробках та публікаціях, однак, характеристика теоретичних та практичних основ виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи залишається наразі актуальною та важливою.

Аналіз психолого-педагогічних, філософських та концептуальних засад уможливили визначення основних понять та аспектів означеної проблеми. Так, інклюзивна освіта – це ефективна індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти. Здобуття освіти відбувається за індивідуальним навчальним планом за умови забезпечення психолого-педагогічним та медико-соціальним супроводом. Інклюзивна освіта покликана створити оптимальне освітнє середовище, яке б враховувало інтереси, потреби і можливості кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

У свою чергу, діти з особливими освітніми потребами – це особи до вісімнадцяти років, які потребують додаткової підтримки та допомоги у здобутті освіти: діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД тощо. У нормативно-правових актах України, які перераховані вище, задеклароване визначення терміну «діти з особливими освітніми потребами», яке охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю.

Концепцією «Нова українська школа» визначені головні засади діяльності сучасних освітніх закладів, серед яких особистісно-орієнтована модель освіти, у рамках якої школа повинна максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси, а також на практиці реалізовувати основні положення інклюзивної освіти [2, с. 17]. Діти з особливими освітніми потребами можуть вступати в школу у віці фізичної готовності. Тривалість перебування в початковій школі для таких дітей можна буде продовжити з доповненням корекційно-розвивального складника [2, с. 21].

Л. Виготський зробив наголос на тому, що у навчанні дітей із психофізичними вадами необхідно, насамперед враховувати її сильні сторони, здібності, таланти, а не акцентувати увагу на тому, чого немає, або розвинене не на належному рівні.

Дуже важливе значення для створення інклюзивного освітнього та соціального середовища мають ідеї видатного педагога В. Сухомлинського, котрий зазначав: «Вчити і виховувати таких дітей потрібно у масовій загальноосвітній школі: створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби. Ці діти не є потворними, а найкрихітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства» [3, с.92-93].

Здобуття освіти в інклюзивних класах має на меті реалізувати одну із головних ідей освіти в цілому: усі діти являють собою безперечну цінність та є активними членами суспільства. Основоположники Концепції інклюзивної освіти переконані, що спільне навчання має великий виховний потенціал як для дітей з нормальним рівнем розвитку, так і для дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків, держави та суспільства загалом.

Практика роботи переконливо доводить необхідність акцентування уваги педагогів, які працюють в інклюзивних класах на розвитку та вдосконаленні здібностей дітей, задоволення їхніх можливостей, інтересів та потреб, їхню соціалізацію. Співпраця, комунікація з іншими дітьми створюють оптимальні умови для розвитку когнітивної сфери, соціальному, емоційному, психологічному та фізичному вдосконаленню дітей з особливими освітніми потребами. Водночас, в учнів з нормальним рівнем розвитку активно формуються такі риси як: людяність, милосердя, толерантність, терпимість, доброта тощо.

Зміст підготовки учнів до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами передбачає утвердження загальнолюдських принципів: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей на національному ґрунті, він зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвинутої особистості. З огляду на ці чинники, до завдань підготовки таких дітей в Новій українській школі належать: формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших.

До найважливіших принципів виховання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами віднесемо: гуманізацію та демократизацію виховного процесу, самоактивність й саморегуляцію, системність, комплексність й міждисциплінарну інтегрованість, наступність та безперервність, культуровідповідність, інтеркультурність.

Вихованість особистості передбачає сформованість таких компонентів: моральні знання, почуття, моральні якості, цінності, культури зовнішнього вигляду та поведінки, а також системи ціннісного ставлення.

З метою формування вихованості дітей з особливими освітніми потребами, як свідчить практика, необхідно застосовувати систему наступних методів виховання: формування моральних знань (розповідь, пояснення, переконання, приклад, читання і обговорення літературних творів на морально-етичну тематику, морально-етична бесіда); формування досвіду поведінки (вправи, привчання, рольова гра, доручення); стимулювання поведінки та діяльності учнів (гра, заохочення та покарання).

Як засвідчив аналіз освітнього процесу в інклюзивних класах ефективною формою корекційно-виховної роботи є морально-етичні бесіди таких видів:

- ігрова бесіда («Добрий – злий», «Ввічливо – неввічливо»);
- бесіда з елементами драматизації («Правила поведінки в театрі, автобусі, на вулиці»);
- стимулююча бесіда, яка заснована на активній мислительній діяльності («Навіщо людині працювати?», «Чи потрібно допомагати мамі?», «Хто може бути справжнім другом»).

Метою такої роботи є пояснення школярам основних етичних понять, норм і правил поведінки, формування критичності, самокритичності, адекватного ставлення до оточуючого світу живої і неживої природи, формування культури моральної дії та поведінки.

Крім бесіди, в інклюзивних класах необхідно застосовувати інші форми корекційно-виховної роботи: сюжетно-рольові ігри («Йдемо в гості», «Чарівні слова», «Правила поведінки в громадських місцях (вулиці, лікарні, магазині)»), ранки («Прості правила етикету»), свята, тематичні екскурсії, ігри-подорожі, зустрічі з цікавими людьми, диспути, читацькі конференції, ранки, вечори відпочинку, шефство старших школярів над молодшими учнями чи людьми похилого віку. Ці та інші методи і прийоми сприяють ефективній соціалізації дітей із особливими освітніми потребами. Відтак їхня реалізація передбачає безпосереднє залучення дитини до соціуму.

Таким чином, в основу виховання дитини з особливими освітніми потребами покладено принципи дитиноцентризму, співробітництва, партнерства, ціннісного підходу. При цьому ефективним є застосування системи форм, методів, засобів, які спрямовані на становлення моральних якостей, культури поведінки і є активним стимулюючим чинником розвитку дитини і, водночас, сприяють ефективній її соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання освітніх ресурсів задля інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в демократичне суспільство (методичні рекомендації) / упорядники: Солодовник М. А., Зленко Л. О. Чернівці: Чернігівський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2024. 46 с.
2. Концепція «Нова українська школа»: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. Т. 1 Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Київ: Радянська школа, 1976. 654 с.

УДК 159.9:316.6-055.2:159.942

ДОРОШЕНКО НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА*здобувач вищої освіти навчальної групи ПМ-24-Г Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»**Науковий керівник: Тягур Любомира Миронівна, доктор філософії з психології, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»***ПСИХОЛОГІЧНІ ТРУДНОЩІ МАТЕРИНСТВА ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ПОДОЛАННЯ
ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Актуальність і ступінь розробки проблеми. Актуальність дослідження психологічних труднощів материнства та можливостей їх подолання через розвиток емоційного інтелекту зумовлена низкою як соціальних, так і психологічних чинників. У сучасних умовах материнство дедалі частіше супроводжується емоційним напруженням, психологічним перевантаженням, почуттям відповідальності й нерідко – станами хронічної втоми, тривоги або навіть емоційного вигорання. Як вказує З.Ю. Крижановська, материнська роль має складну емоційну структуру, і жінки з високим рівнем емоційного виснаження виявляють труднощі у спілкуванні з дитиною, порушення в здатності до емпатії та гармонійної взаємодії.

Особливу увагу наукова спільнота нині приділяє зв'язку між емоційним інтелектом (ЕІ) жінки й її здатністю до емоційної саморегуляції під час виконання материнських функцій. За результатами дослідження І.І. Дорожко, О.Є. Малихіної та О.В. Коваленко, встановлено негативну кореляцію між рівнем емоційної напруженості та рівнем емоційного інтелекту: жінки з розвиненим ЕІ краще справляються зі стресами, пов'язаними з материнством, демонструють вищу адаптивність і здатність до гармонійної взаємодії з дитиною.

Попри це, ступінь наукової розробленості проблеми залишається недостатньою. Як зауважують В. В. Вишньовський і С. В. Куца, психологія материнства як галузь все ще перебуває на етапі формування, а багато аспектів, зокрема емоційні труднощі та готовність до материнства, досі вивчені фрагментарно. Автори підкреслюють суперечність між високою соціальною значущістю материнства і браком психологічної підготовки жінок до цієї ролі, що призводить до ризику неадекватного емоційного реагування, материнських відмов, або неефективного виховання.

У науковій літературі, окрім аналізу емоційної напруженості, дедалі більше уваги приділяється формуванню емоційної компетентності як ресурсу для подолання кризових станів. Однак вивчення конкретного впливу емоційного інтелекту на зменшення психологічних труднощів у періоди вагітності, післяпологового періоду, а також упродовж раннього материнства залишається актуальним і недостатньо дослідженим напрямом.

Таким чином, дана тема є перспективною для подальших досліджень, оскільки дозволяє не лише глибше зрозуміти природу емоційного стану матері, але й пропонує практичні механізми психоемоційної підтримки жінок у процесі виконання материнських функцій.

Мета дослідження: Теоретично обґрунтувати психологічні труднощі материнства як специфічний емоційно-психологічний феномен, проаналізувати їх природу, структуру та чинники виникнення, а також розкрити потенціал емоційного інтелекту як ресурсу їх подолання шляхом підвищення рівня емоційної саморегуляції, адаптивності та ефективності материнської взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Психологічні труднощі материнства – це комплексні емоційні, поведінкові та когнітивні стани, що виникають у жінок у процесі виконання материнських функцій. Серед найпоширеніших труднощів дослідники виокремлюють: емоційне виснаження, зниження самопочуття, напруженість у взаємодії з дитиною, амбівалентність ролей та відсутність психоемоційної підтримки [1]. Як показують емпіричні результати, жінки з високим рівнем емоційного вигорання демонструють труднощі в прийнятті дитини, знижений рівень емпатії, надмірні вимоги до дитини та нерозвиненість батьківських почуттів [1].

Емоційне вигорання у матері є синдромом, який формується під впливом тривалих стресогенних чинників та виражається в трьох основних фазах – напруження, резистенція і виснаження. В дослідженні З. Крижановської було встановлено, що в матерів із вираженими симптомами вигорання спостерігаються емоційний дефіцит, деперсоналізація, відчуження та порушення стилів взаємодії з дитиною, зокрема домінування гіперпротекції або надмірності вимог [1].

Разом з тим, сучасна психологічна наука розглядає емоційний інтелект (ЕІ) як важливий ресурс саморегуляції та запобігання деструктивним емоційним станам у процесі материнства. ЕІ визначається як здатність особистості усвідомлювати, розпізнавати, регулювати власні емоції та емоції інших [2, с. 69]. У контексті материнства це набуває особливого значення, адже саме емоційна стабільність матері створює сприятливе середовище для дитини.

Результати емпіричних досліджень засвідчують, що жінки з високим рівнем ЕІ мають нижчий рівень емоційної напруженості, краще адаптуються до змін у житті, пов'язаних з народженням дитини, демонструють гнучкі копінг-стратегії та вищу ефективність у побудові взаємин із дитиною [2]. Встановлено наявність статистично значущого негативного зв'язку між рівнем емоційної напруженості та ЕІ, що свідчить про його захисну функцію в материнстві.

Зокрема, дослідниці підкреслюють, що ЕІ виступає чинником зниження ризику емоційного виснаження, сприяє кращій ідентифікації власних емоцій, а також підвищенню рівня усвідомленості та прийняття материнської ролі [2, с.71]. Це співвідноситься з ідеєю, що зріла материнська ідентичність тісно пов'язана з емоційною та поведінковою компетентністю [1].

Варто зазначити, що проблема недостатньої психологічної підготовки жінки до материнства також є істотним чинником у виникненні труднощів. Як зазначають В. Вишньовський і С. Куца, психологія материнства залишається недостатньо розробленою сферою, попри її соціальну значущість. Автори підкреслюють, що психологічна готовність жінки до материнства, зокрема на рівні особистісної зрілості, емоційної компетентності та мотивації, є базисом ефективного виконання материнської ролі [3].

У структурі психологічної готовності до материнства виокремлюють особистісний, мотиваційний, когнітивний та емоційно-регулятивний компоненти [3]. Наявність цих компонентів дозволяє жінці не лише адаптуватися до нової ролі, а й ефективно справлятися з її труднощами, особливо в періоди психоемоційної нестабільності.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту в матерів розглядається як один із найперспективніших шляхів подолання емоційних труднощів, оскільки дозволяє не лише запобігти емоційному вигоранню, але й підвищити якість взаємодії матері з дитиною, а отже – позитивно впливає на її психічне здоров'я і благополуччя дитини загалом.

Висновки. Материнство як важливий психосоціальний феномен нерідко супроводжується емоційними труднощами, такими як напруження, виснаження та емоційне вигорання, що негативно впливають на психологічний стан жінки та її взаємодію з дитиною. Дослідження підтверджують, що розвиток емоційного інтелекту здатен значно знижувати рівень цих труднощів, оскільки сприяє підвищенню емоційної саморегуляції, стресостійкості, здатності до рефлексії та емпатії. Жінки з високим рівнем емоційного інтелекту краще адаптуються до нових соціальних ролей, легше долають кризові періоди та демонструють конструктивну модель взаємодії з дитиною. Отже, розвиток емоційного інтелекту є дієвим ресурсом підтримки психічного здоров'я жінки в материнстві та запорукою формування гармонійного дитячо-батьківського середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крижановська З. Ю. Емоційні особливості жінки в процесі реалізації материнської ролі. Психологічні перспективи. 2014. Вип. 23. С. 148-159. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2014_23_15
2. Дорошко І. І., Малихіна О. С., Коваленко О. В. Особливості прояву емоційної напруженості у жінок в материнстві з різним рівнем емоційного інтелекту. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія. редкол.: У. Б. Михайлишин (голов. ред.), О. Т. Смух, В. М. Корольчук та ін. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 1. С. 69–74. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/382/449>
3. Вишньовський В. В., Куца С. В. Формування психологічної готовності жінки до материнства. Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів «Актуальні задачі сучасних технологій», 17-18 листопада 2016 року. Тернопіль, ТНТУ, 2016. Том II. С. 301–302. URL:

II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю

«ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА»

<http://elartu.tntu.edu.ua/handle/123456789/20169>

УДК 159.9.072.43:355.1–057.17

ДУМЕНКО ІРИНА ВАДИМІВНА

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник: **Балахтар Валентина Візиторівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗМІНИ ПРОФЕСІЇ В ПЕРІОД СЕРЕДЬОГО ВІКУ

У сучасних соціально-економічних умовах феномен професійної зміни в період середньої дорослості набуває особливої актуальності. Зростання темпів технологічних трансформацій, нестабільність ринку праці, військові та міграційні процеси, а також зміна вимог до кваліфікації персоналу зумовлюють значне збільшення випадків вимушеної або ініціативної професійної переорієнтації серед осіб середнього віку. На цьому життєвому етапі професійний вибір пов'язаний не лише з економічною доцільністю, але й із необхідністю збереження психологічної стабільності, підтримання ідентичності, реалізації особистісного потенціалу та відповідності власним ціннісним орієнтаціям.

Професійна зміна в середньому віці має складну багаторівневу природу. Вона поєднує зовнішні фактори, пов'язані зі зміною робочого середовища, соціальних ролей і вимог ринку праці, та внутрішні – ціннісну переорієнтацію, переосмислення життєвих пріоритетів, відчуття професійної стагнації та втраченого сенсу діяльності. У науковій літературі зазначається, що рішення про професійний перехід часто формується на перетині емоційних (виснаження, тривожність, зниження задоволеності діяльністю), когнітивних (усвідомлення невідповідності між можливостями і потребами), мотиваційних (прагнення до самореалізації, автономії, гармонізації професійної та особистісної сфер) та соціальних чинників (зміни в сімейній системі, економічний тиск, необхідність стабільного доходу) [1].

Професійний перехід у середньому віці є процесом, що включає когнітивне осмислення власних ресурсів і бар'єрів, емоційне реагування на невизначеність та потенційні ризики, мотиваційну перебудову, пов'язану з вибором нового вектору розвитку, а також поведінкові дії, спрямовані на здобуття нових знань, компетентностей і соціально-професійних зв'язків. Цей процес супроводжується глибинною трансформацією професійної ідентичності: формуванням нового образу «Я у професії», інтеграцією попереднього досвіду у нову діяльність та виробленням відчуття професійної спроможності [2].

Вагоме значення у професійній зміні мають психологічні чинники, серед яких провідними виступають рівень самоефективності, толерантність до невизначеності, емоційна регуляція, життєстійкість, внутрішній фокус контролю, рефлексивність та здатність до конструктивного переосмислення власного досвіду. Дорослі особи, які володіють зазначеними психологічними ресурсами, легше переносять необхідність переходу, швидше адаптуються до нових ролей і демонструють стабільнішу мотивацію до набуття нових компетентностей. Важливою складовою є також соціально-психологічний контекст, що охоплює наявність підтримки з боку сім'ї, колег і професійних спільнот, доступ до мережі міжособистісних і професійних контактів, а також якість взаємодії у нових робочих колективах [3].

Процес професійної зміни включає низку послідовних етапів: орієнтаційний, що характеризується первинним усвідомленням потреби у зміні; рефлексивно-діагностичний, який містить оцінку ресурсів, бар'єрів, інтересів і можливостей; етап вибору та планування, у межах якого визначається нова професійна траєкторія; активно-приспосувальний, що передбачає здобуття нових компетентностей і включення в нове середовище; стабілізаційний етап, який завершується інтеграцією нової професійної ідентичності та закріпленням професійної впевненості. Ефективність кожного з етапів залежить від рівня внутрішньої мотивації, здатності до саморегуляції та доступності адекватних форм психологічної підтримки.

Методичні умови ефективного психологічного супроводу осіб середнього віку в ситуації професійної зміни передбачають комплексний підхід, що поєднує консультативну, діагностичну, освітню та ресурсноорієнтовану складові. Доцільним є використання структурованого кар'єрного консультування, спрямованого на уточнення професійної спрямованості та визначення індивідуальної траєкторії перекваліфікації. Ефективними є когнітивно-поведінкові методи, що зменшують інтенсивність неадаптивних переконань щодо власної спроможності та можливих ризиків, а також техніки роботи з професійною ідентичністю, зорієнтовані на реконструкцію життєвого нарративу, формування образу майбутнього фахівця та інтеграцію минулого досвіду у нову діяльність. Важливим елементом методичного забезпечення є розвиток ресурсного потенціалу особистості через опанування навичок емоційної регуляції, стресостійкості, самоменеджменту та подолання життєвих труднощів. Значущою залишається й психопросвітницька діяльність, що формує реалістичні очікування та усвідомлення закономірних етапів професійної зміни.

Таким чином, професійна зміна в середньому віці є неоднорідним і психологічно складним процесом, що інтегрує особистісні, соціально-психологічні та організаційні чинники. Розуміння його структури та закономірностей дозволяє обґрунтувати методичні підходи до психологічного супроводу дорослих, які здійснюють професійний перехід, та сприяє підвищенню ефективності їхньої адаптації, розвитку професійної компетентності й формуванню нової, внутрішньо узгодженої професійної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полова, О. В. Професійні зміни на етапі середньої дорослості: психологічний вимір. Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія, 2022, 65, 89–98.
2. Ibarra, H. Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career. Harvard Business School Press, 2003.
3. Blustein, D. L. The psychology of working. Lawrence Erlbaum, 2006.

УДК 159.923.3

БВТУШЕНКО ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ВИКОРИСТАННЯ МЕДИТАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З МЕТОЮ ПІДТРИМКИ ЙОГО УЧАСНИКІВ

У період війни спостерігається значне поширення таких явищ, як неврози, психологічні травми, втрата самоконтролю, панічні атаки та інші наслідки посттравматичного характеру. У відповідь на ці виклики ефективну підтримку надають кризова психологія, психофармакотерапія та різноманітні психотерапевтичні підходи, зокрема класичний психоаналіз, еріксонівський гіпноз, гештальт-терапія й інші методи. Паралельно із цим триває активний пошук та дослідження нових ефективних методик психотерапевтичної роботи, а також поглиблене вивчення давніх традицій різних культур і знань у галузі філософії та фізики. Поєднання цих аспектів сприяє розробці сучасних інноваційних технік.

Основною метою роботи психолога є допомога клієнтові у подоланні страждань та переході до позитивного світовідчуття, відновлення прагнення до життя, що характеризується щастям і життєстійкістю. Такий підхід має глибинний зв'язок із духовними концепціями у філософії.

Одним із ефективних способів досягнення емоційного й фізичного благополуччя є медитація, яка довела свою дієвість у багатьох аспектах психологічної підтримки та оздоровлення людини [1].

У ХХ столітті методи медитації почали активно розроблятися в різних напрямках психології, зокрема в аналітичній школі Карла Юнга, а також у контексті систем психофізичного тренування з метою отримання терапевтичного ефекту. Серед таких методів можна виділити аутогенне тренування, створене в 1932 році німецьким психіатром і психотерапевтом Йоганном Шульцом – це метод психологічного розвантаження та зняття нервового напруження за допомогою повторення спеціальних оптимістично-мобілізуєчих формул. Сюди ж можна віднести систему біологічного зворотного зв'язку та інші підходи.

Сьогодні медитація знайшла своє застосування у більш практично-орієнтованих методах, які фахівці з психології використовують для підтримки психічного і фізичного здоров'я клієнтів. Основними напрямками такої роботи є [2]:

1. Когнітивно-поведінкова терапія. Медитація допомагає клієнтам краще керувати своїми думками та емоціями. Вона може бути корисною для людей, які страждають на стрес, тривожність, депресію чи мають труднощі із запровадженням змін у поведінці.

2. Управління стресом. Практики медитації дозволяють знижувати рівень стресу та тривоги.

3. Травматерапія. Медитація сприяє зменшенню симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і допомагає людям пережити наслідки травматичних подій.

4. Поліпшення емоційного стану. Ці практики допомагають підвищити настрій, зменшити прояви депресії та тривожності.

5. Здоров'я тіла. Медитація позитивно впливає на фізичний стан: допомагає знизити артеріальний тиск, покращити якість сну, послабити тілесну напругу чи м'язові блоки, зміцнити імунітет і навіть сприяти зниженню ваги.

6. Розвиток метакогнітивних навичок. Вона сприяє формуванню усвідомленості – уміння розпізнавати й аналізувати свої думки, емоції та поведінкові патерни.

7. Mindfulness-терапія. Ця терапія вчить людину бути «тут і зараз», розвиваючи здатність усвідомлювати свої відчуття, думки та переживання в моменті. Вона активно застосовується в межах сучасної когнітивно-біхевіоральної терапії, а також у напрямках психоаналізу, еріксонівського гіпнозу, нейролінгвістичного програмування та психосинтезу Роберто Ассаджолі. Окрім того, mindfulness-техніки тісно пов'язані з різними формами аутотренінгу, техніками релаксації, візуалізації і навіть практиками усвідомлених сновидінь, які нині використовуються як для лікування від кошмарів, так і для особистісного розвитку.

Медитація представлена у різних формах і періодично набуває нових модифікацій із розвитком наукових досліджень. Як зазначає Д. Гоумен, можна виокремити два основні типи медитації: перший – це медитація концентрації (*focused attention meditation*), яка передбачає скеровування уваги на окремий предмет чи об'єкт; другий – медитація інсайту або усвідомлення (*open monitoring meditation*), що фокусується на постійному усвідомленні внутрішніх (почуття, думки тощо) і зовнішніх явищ [2].

Водночас інші дослідження, зокрема роботи Р. Девідсона та Д. Гоумена, додатково окреслюють ще один напрям медитації – медитацію співчуття та доброти. Цей вид практики передбачає концентрацію думок на любові та доброті до себе, оточення, включаючи інших людей, природу і тварин.

Подібний підхід характерний також для медитацій Оші, який використовував елементи зі спадщини Атіші. Окрім зазначених видів медитації, сучасні дослідники виділяють ще мантра-медитацію, яка полягає в багаторазовому повторенні або проголошенні словесних формул. Це є основою практики трансцендентальної медитації, яка здобула широку популярність [4].

Вільгельм Райх (1897–1957), австрійський та американський психолог і один із засновників європейської школи психоаналізу, активно займаючись дослідженнями фізичного аспекту психотерапії, запропонував низку тілесно орієнтованих вправ для зняття напруги й усунення блоків у тілі. Учнями В. Райха стали неогантристи на чолі з Ошо, які застосували його ідеї у своїх практиках. Сформована на основі праць В. Райха динамічна медитація включає такі стадій: "Напруга – Наростання напруги – Розрядка – Розслаблення".

Цей підхід став основою методики динамічної медитації Ошо, яка спрямована на усунення негативного досвіду минулого та вивільнення заблокованої енергії в тілі через хаотичне дихання й емоційне очищення (катарсис) [3].

Медитація також знаходить застосування у терапії нервових розладів, які включають неврастенію, істерію та obsесивно-компульсивний розлад. Ці патологічні стани, як правило, формуються поступово в процесі дорослішання, значною мірою під впливом умов виховання. До таких умов належать гіпо- або гіперопіка, феномен "мертвої матері", авторитарне виховання з боку одного з батьків (найчастіше матері чи батька), або ж зростання в неповній чи дисфункціональній сім'ї, де один або обидва члени подружжя можуть бути схильними до алкоголізму чи інших форм деструктивної поведінки.

Унаслідок впливу подібних факторів дитина поступово накопичує значну кількість негативних емоцій, які здебільшого не отримують належного виходу. Постійні обмеження самовираження дитини через правила на зразок «не плач», «не бігай», «не кричи», а також рішення, які приймаються за неї, сприяють формуванню звички пригнічувати емоції. У подальшому ці придушені почуття стають несвідомими, однак їх накопичення поступово призводить до психоемоційної напруги.

У стресових ситуаціях або навіть у спокійному стані такі емоції виявляються у формі невротичних симптомів: безсоння або сну без відчуття відновлення сил, безпричинної сльозливості, почуття тривоги, низької впевненості у своїх здібностях, різноманітних фобій, що можуть призводити до панічних атак, а також депресії чи її проявів (зниження настрою, ігрова залежність тощо).

Особливе значення у контексті роботи з психоемоційним станом мають дихальні техніки. Взаємозв'язок між диханням і когнітивними процесами є надзвичайно значущим. Одним із найефективніших способів досягнення усвідомленості є створення моментів незвичайності, і саме дихання є найбільш доступним засобом для цього. Там, де іншим методикам потрібні роки на формування ефекту, спеціальні дихальні вправи дозволяють досягти істотних змін протягом декількох хвилин. Дихання настільки інтегроване в усі аспекти людської природи, що навіть короточасна його модифікація впливає на загальний психофізичний стан суб'єкта. Головною метою таких дихальних практик є послаблення стереотипів і шаблонів мислення.

Окремо слід згадати про другу фазу динамічної медитації, відому як катарсис. Вона триває 10 хвилин і спрямована на вивільнення пригнічених емоцій. У цей період учасникові пропонується дозволити собі виражати ті почуття та реакції, які потребують виходу: це можуть бути крик, сльози, сміх, фізична активність (тряска тіла, тупіт ногами, удари кулаками по подушці чи підлозі). Важливо дотримуватися заборони на завдання шкоди собі чи оточуючим. Спочатку така практика може здаватися учасникам штучною або навіть театральною. Проте з часом, занурюючись у власну підсвідомість, людина підходить до автентичного вираження емоційних станів: гніву, болю чи образи – у формах, природних для її психіки. У результаті цього процесу відбувається катарсичне звільнення.

Систематичне та тривале практикування медитацій сприятливо впливає на функціонування симпатичної і парасимпатичної нервових систем, забезпечуючи відновлення циркадних ритмів, зменшення частоти панічних атак, оптимізацію емоційного стану та розвиток стійкості до стресових ситуацій. Поетапне розслаблення м'язової тканини сприяє зменшенню інтенсивності хронічного больового синдрому, а також позитивно впливає на оптимізацію процесів травлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baer D. (2017). The Father of Mindfulness on What Mindfulness Has Become URL: <https://medium.com/thrive-global/the-father-of-mindfulness-on-what-mindfulnesshas-become-ad649c8340cf>
2. Crane R. S., Brewer J., Feldman C., Kabat-Zinn J., Santorelli S., Williams J. M. G., Kuyken W. What defines mindfulness-based programs – the Warp and the Weft // Psychological Medicine. Issue 47. 2017. P. 990-999.
3. Desbordes G., Gard T., Hoge E. A., Hölzel B. K., Kerr C., Lazar S. W., Olenzki A., Vago D. R. Moving beyond Mindfulness: Defining Equanimity as an Outcome Measure in Meditation and Contemplative Research // NY: Mindfulness. Issue 1. 2015. P. 356–372.
4. Herbert J. D. Acceptance and Mindfulness in Cognitive Behavior Therapy: Understanding and Applying the New Therapies John Wiley & Sons, 2011. 368

УДК 159.923.2:316.77:004.738.5

СГОРОВА ОЛЕНА СЕРГІЇВНА*Аспірант кафедри психології та педагогіки Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**Науковий керівник: Кононець Марія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***ПСИХОЛОГІЧНІ ЕФЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПУБЛІЧНОГО ОБРАЗУ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАЦІЇ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ**

Актуальність дослідження психологічних особливостей публічного образу у процесі взаємодії у віртуальному просторі соціальних мереж зумовлена стрімким зростанням їх ролі як майданчику для формування, прояву та трансформації ідентичності особистості. У сучасному інформаційному суспільстві публічний образ, який створює людина в мережі, виступає потужним інструментом самопрезентації та засобом конструювання власної Я-концепції. Взаємодія реального та віртуального аспектів «Я» у процесі комунікації породжує низку цікавих психологічних ефектів, які позначаються на самосприйнятті, самооцінці та ідентичності особистості, що і визначає наукову та практичну значущість даної проблеми.

Проблема співвідношення внутрішнього «Я» та публічного образу активно досліджується у сучасній психології цифрової комунікації. Зокрема, питання самопрезентації у віртуальному середовищі розглядає А. Вавілова, яка проаналізувала стратегії самопрезентації дорослих і підлітків у соціальних мережах, підкреслюючи роль вибірковості образу у формуванні соціальної ідентичності [0]. У свою чергу В. Волинець вивчає взаємозв'язок між ідентичністю та специфікою практики самопрезентації у віртуальному комунікативному просторі [2]. К. Справцевою було досліджено феномен візуалізації образу «Я» в соціальних мережах з акцентом на медіа-естетичних та психологічних аспектах цього процесу [3]. Узагальнення напрацювань різних дослідників дозволяє окреслити концептуальне поле вивчення взаємодії Я-концепції та публічного образу як динамічної системи, що реагує на специфічні особливості мережевої комунікації.

Теоретичний аналіз досліджуваної наукової проблематики дозволяє припустити існування декількох психологічних ефектів, що виникають у процесі взаємодії внутрішнього «Я» та публічного образу. Одним із ключових проявів такої взаємодії є ефект компенсації, який виникає тоді, коли індивід усвідомлює або підсвідомо відчуває дефіцит певних особистісних рис – упевненості, соціальної привабливості, компетентності, емоційної стабільності тощо – і прагне заповнити цей внутрішній розрив шляхом створення публічного образу, в якому представлено саме ті якості, яких, на його думку, бракує у реальному «Я». Така форма самопрезентації може бути цілеспрямованою стратегією соціальної адаптації, коли особистість, керуючись потребою у визнанні або схваленні, формує у віртуальному просторі ідеалізовану версію себе. Однак унаслідок тривалої взаємодії з аудиторією, яка реагує на цей образ як на автентичне відображення особистості, виникає когнітивно-емоційний дисонанс між реальним самосприйняттям і образом, який приписують інші, що може мати як адаптивні, так і дезадаптивні наслідки.

Іншим можливими психологічним ефектом є ефект віддзеркалення. Його сутність полягає в тому, що зовнішні реакції аудиторії (коментарі, лайки, перегляди, поширення або відсутність реакції) поступово перетворюються на джерело вторинної самооцінки, на основі якої особистість починає оцінювати власну значущість, успішність та соціальну привабливість. У контексті соціальних мереж цей ефект має підсилений характер, адже цифровий простір забезпечує швидкий і кількісно вимірюваний зворотний зв'язок, який створює ілюзію об'єктивної оцінки особистості. Залежно від інтенсивності та емоційного забарвлення реакцій аудиторії формується певна динаміка внутрішнього сприйняття себе: позитивні відгуки сприяють підвищенню самооцінки, відчуттю соціальної компетентності та прийняття, тоді як критика, ігнорування або негативні коментарі можуть викликати почуття невпевненості,

тривожності та фрустрації. Поступово блогер починає сприймати власну цінність не стільки через внутрішні переконання, скільки через своє соціальне відображення, що веде до інтерналізації зовнішніх оцінок і формування залежності від думки аудиторії. У такому разі публічне «Я» стає дзеркалом, у якому особистість постійно перевіряє власну ідентичність.

Також цілком можливим уявляється ефект ідентифікації з образом, який полягає у поступовому злитті особистості зі створеним нею публічним образом у соціальних мережах. У цьому процесі людина починає внутрішньо ототожнювати себе з соціально приписаними якостями, сприймаючи створену віртуальну ідентичність як реальну частину свого «Я». Відбувається інтеграція публічної «маски» у власну Я-концепцію та поступова перебудова особистості в напрямку приписаних аудиторією індивідуально-психологічних характеристик. З психологічної точки зору цей процес можна розглядати як форму внутрішнього вбудовування зовнішнього образу у структуру особистості блогера. У такому разі риси публічного образу стають частиною Я-концепції, навіть якщо їхня початкова демонстрація була лише елементом самопрезентації. У такому випадку комунікація в соціальних мережах виступає не стільки каналом вираження «Я», скільки середовищем психологічного моделювання особистості, у якому публічна комунікація стає механізмом конструювання нових аспектів ідентичності.

Отже, можна стверджувати, що взаємодія Я-концепції особистості та її публічного образу у соціальних мережах є багатогранним соціально-психологічним процесом, у процесі якого можуть мати місце три ключові психологічні ефекти: ефект компенсації, ефект віддзеркалення та ефект ідентифікації. Подальше вивчення цих ефектів, зокрема емпіричне дослідження кореляцій між самооцінкою та сприйняттям з боку аудиторії, може пролити світло на розуміння психологічних механізмів самопрезентації особистості в цифровому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавілова А. С. Стратегії самопрезентації дорослих та підлітків у соціальних мережах. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2021. Вип. 2. С. 15–21. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-2>.
2. Волинець В. О. Ідентичність особистості та специфіка її самопрезентації у віртуальному комунікативному просторі. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. 2021. № 2. С. 31-36. URL: <https://journals.urau.ua/visnyknakkkim/article/view/239926/238342> (дата звернення: 07.11.2025).
3. Справцева К. С. Візуалізація образу «Я» в інформаційному просторі соціальних мереж. Габітус. 2023. Вип. 48. С. 175–178. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.48.31>

УДК 159.92

ЗІКЕЄВ ДМИТРО ЄВГЕНІЙОВИЧ*здобувач освітнього ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 «Психологія», Начально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»**Науковий керівник Сухенко Яна Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, професорка кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»***МЕТАКОМУНІКАЦІЯ В УПРАВЛІННІ: ВІД МІЖКУЛЬТУРНИХ ВИКЛИКІВ ДО ГІБРИДНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Актуальність. Стрімка цифрова трансформація управлінських процесів і зростаюча роль штучного інтелекту в міжнародному бізнесі актуалізують потребу в переосмисленні метакомунікації як ключової компетенції сучасного менеджера. Систематизація накопичених теоретичних і емпіричних напрацювань дозволяє окреслити цілісну картину еволюції цього феномену від класичних комунікативних моделей до концепції гібридної взаємодії людини та ШІ, а також визначити стратегічні напрями подальшого розвитку теорії та практики.

Мета – представити інтегративний аналіз еволюції концепції метакомунікації в контексті управлінської діяльності та окреслити перспективні напрями розвитку метакомунікативної компетентності в умовах формування гібридного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Дослідження метакомунікації в управлінському контексті розвивалося через три взаємопов'язані етапи, кожен з яких розширював і поглиблював розуміння цього феномену.

Спираючись на класичні роботи Г. Бейтсона та П. Вацлавіка, було розроблено багатовимірну модель метакомунікації, яка диференціює чотири її виміри: метакомунікативність як базова властивість особистості, метакомунікативна здатність як актуальна психологічна можливість, метакомунікативний процес як динамічна послідовність дій та метакомунікативна компетентність як інтегративна професійна якість. Така концептуалізація дозволила подолати фрагментарність у розумінні метакомунікації та створити теоретичну основу для її емпіричного дослідження [1; 3].

Дослідження особливостей метакомунікації в мультикультурних бізнес-компаніях виявило її важливу роль у подоланні комунікативних бар'єрів та розбудові продуктивної взаємодії. Було визначено систему психологічних умов формування метакомунікативної компетентності менеджерів: внутрішні (метакогнітивна здатність, емоційна регуляція, рефлексія, інтерперсональна чутливість) та зовнішні (особливості міжкультурного середовища, організаційні норми, освітні практики). Встановлено, що в умовах екофасилітативного супроводу як конгруентна, так і неконгруентна комунікація мають перспективи для особистісного та організаційного розвитку згідно з діалектичною логікою «теза – антитеза – синтез».

Інтеграція штучного інтелекту в управлінські процеси призвела до формування нового типу метакомунікації – інтерфейсної взаємодії з цифровими агентами. Екофасилітативний підхід П. Лушина, Я. Сухенко концептуалізує ШІ не просто як технічний інструмент, а як активного учасника комунікативного процесу, що потребує особливих форм налаштування. Розроблено модель метакомунікативної компетентності в контексті взаємодії з ШІ, що інтегрує три компоненти: когнітивний (розуміння логіки та обмежень ШІ), комунікативний (здатність до діалогу з агентами різної природи) та етичний (усвідомлення відповідальності за наслідки гібридної взаємодії) [2].

Проведені дослідження дозволили сформувати цілісне розуміння метакомунікації як системної властивості, що забезпечує самоорганізацію комунікативних процесів у складних організаційних контекстах. Метакомунікативна компетентність постає як трансверсальна здатність нового покоління, що інтегрує традиційні комунікативні навички з вимогами цифрової епохи. Особливого значення набуває роль менеджера як екофасилітатора, здатного підтримувати продуктивну взаємодію в когнітивно-гетерогенному середовищі.

Подальший розвиток теорії та практики метакомунікації визначається кількома взаємопов'язаними векторами. По-перше, розробка валідного діагностичного інструментарію для оцінки метакомунікативної компетентності з урахуванням специфіки гібридної взаємодії. По-друге, створення екофасилітативних програм розвитку, що інтегрують практики міжкультурної комунікації та взаємодії з ШІ. По-третє, дослідження трансформації управлінських ролей від традиційного лідерства до фасилітації міжагентної взаємодії. По-четверте, вивчення етичних викликів делегування комунікативних функцій штучному інтелекту та розробка відповідних регулятивних рамок. По-п'яте, дослідження феномену зворотної метакомунікації – впливу досвіду взаємодії з ШІ на трансформацію міжособистісної комунікації менеджерів.

Висновки. Представлений аналіз демонструє еволюцію концепції метакомунікації від вузькоспеціалізованого лінгвістичного поняття до ключової управлінської компетентності епохи гібридного інтелекту. Інтеграція теоретичних моделей, міжкультурних досліджень та екофасилітативного підходу створює підґрунтя для системного розуміння метакомунікації як багаторівневого феномену. Перспективи подальшого розвитку пов'язані з операціоналізацією теоретичних конструктів у практичних інструментах розвитку метакомунікативної компетентності та дослідженням емерджентних форм взаємодії в умовах когнітивної гетерогенності. Особливої уваги потребує розробка етичних та методологічних засад гібридної комунікації, де людський та штучний інтелект функціонують як партнери в генеруванні нових форм професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bateson G. Steps to an ecology of mind. New York : Chandler Publishing Company, 1972. 545 p.
2. Lushyn, P., & Sukhenko, Y. Metacommunications and artificial intelligence: The ECPF approach for international management. *Organizational Psychology. Economic Psychology*, 2025, vol. 35, no. 2, pp. 161–173. DOI: [https://doi.org/10.31108/2.2025.2.35.152\(35\)](https://doi.org/10.31108/2.2025.2.35.152(35))
3. Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. *Pragmatics of human communication*. New York : W. W. Norton, 1967. 296 p.

УДК 159.923.3

ІВАНЕНКО ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА*Здобувач вищої освіти навчальної групи 2-9, ФЕМП Державного торговельно-економічного університету**Науковий керівник: Овдієнко Ірина Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, Доцент кафедри психології Державного торговельно-економічного університету***САМООЦІНКА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН**

Самооцінка відноситься до фундаментальних утворень особистості. Вона значною мірою визначає активність людини, її ставлення до себе та інших людей. Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх якостей, здібностей, можливостей та місця серед інших людей. Самооцінку розглядають як елемент самовідносини, поряд із такими поняттями як самоповага, самосимпатія, самоприйняття тощо.

Складові самооцінки

Самооцінка є важливим регулятором поведінки. Вона впливає на взаємини людини з оточуючими людьми, визначає ступінь її критичності, вимогливості до себе, ставлення до успіхів та невдач, ефективність діяльності та розвиток особистості в цілому

Предметом самооцінки індивіда може бути його тіло, можливості, відносини з іншими людьми та/або групами та вся різноманітність інших особистісних виявів. Відповідно до цього формується система приватних самооцінок, які взяті в сукупності, інтегруються в яесь узагальнене відчуття, пов'язане з цілісним чином «Я».

Самооцінка є одним із елементів самосвідомості. Процедура самооцінювання – це складний діалектичний процес пізнання самого себе. Це процес, що протікає в часі, що веде до усвідомлення свого «Я» як певної єдності, і детермінований впливом середовища та навколишнього соціуму.

У свою чергу, самооцінка є одним із елементів Я-концепції – поняття цілісного образу себе, системи сукупних уявлень про свою особистість (зовнішні та внутрішні особливості, переваги та недоліки, взаємовідносини). Самооцінка часто не об'єктивно відбиває реальність, оскільки у її основі лежить власне думка про себе. Позитивний образ Я-концепції притаманний людям з високою самооцінкою, що не високо оцінюють себе люди мають, як правило, цілу сукупність негативних уявлень. [1]

У структурі самооцінки розрізняють компоненти:

раціональний (формується на основі знань, які особистість має про себе та набуті в процесі вивчення зовнішнього світу, взаємодії з іншими людьми; на початковому етапі спостерігаються лише видимі аспекти власних дій, а з часом відбувається осмислення глибинних механізмів активності та поведінки) і емоційний (спонтанні та поверхневі емоції перетворюються у стійкі форми вираження);

когнітивний (інформація, яку особистість має про себе в різних аспектах), самооцінний (емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе) і поведінковий (дії та вчинки, що впливають з уявлення про себе та почуттів, які виникають у взаємодії з оточуючими);

когнітивний (знаннєвий, оцінний), афективний (конативний, емотивний, емоційний) та поведінковий або регулятивний (орієнтовний, практичний, контролюючий) [2]

Так, знання про себе, що формується суб'єктом у соціальному контексті, неминуче супроводжується емоціями, сила та інтенсивність яких залежить від значимості для особистості предмета оцінювання підсумковим виміром Я, формою існування глобальної самооцінки є самоповага – стійка особистісна характеристика.

Я-концепція – це узагальнене уявлення про себе, система установок щодо власної особистості чи, за висловом німецького психолога W. Neubaueг, Я-концепція – це «теорія себе». Важливо помітити, що Я-концепція є не статичною, а динамічною психологічною освітою. Формування, розвиток та зміна Я-концепції обумовлена факторами внутрішнього та зовнішнього порядку. Соціальне середовище (родина, школа, численні формальні та неформальні групи, в які включена особистість) надає сильний вплив на формування Я-концепції. Фундаментальне впливом геть формування Я-концепції у процесі соціалізації надає сім'я. [1]

Перелік взаємопов'язаних факторів, які визначають самооцінку:

Почуття при потребі відчувати себе важливим, бажаним, коханим є центральним аспектом самооінки (прагнення належати до сім'ї та суспільства; відсутність цієї любові може викликати комплекс емоційних проблем, які супроводжуватимуть людину протягом більшої частини життя);

Почуття гідності тісно пов'язане з першим фактором: якщо людина відчуває любов, повагу та підтримку від оточення, то ймовірно, що вона має високу оцінку самої себе;

Почуття компетентності, люди, які мають здорову уяву про себе та оптимістичний погляд на речі, легше розв'язують проблеми та з радістю зустрічають новий день.[2]

Вплив самооінки на соціальну адаптацію особистості

Поняття «соціальна адаптація» є найважливішою характеристикою системи групових відносин, що відображає ієрархічну структуру групи та місце людини в архітектурі міжособистісних відносин. А самооінка є стійким утворенням самопізнання, елементом Я-концепції. Існує певний взаємозв'язок між соціальною адаптацією та рівнем самооінки людини. Зберегти стійкість статусу незалежно від мінливих умов, забезпечити особистісну стабільність дозволяє самооінка.

Самооінка прямо пов'язана з процесом соціальної адаптації та дезадаптації особистості. Загальноновизнаними є уявлення про зв'язок самооінки з асоціальною та делінквентною поведінкою підлітка. Суперечки ж зводяться в основному до з'ясування того, який характер носить самооінка правопорушника – завищений або занижений.[1]

Вивчення самооінки у багатьох аспектах, як зауважує М. Пирлик, підтверджує два важливих моменти. По-перше, її вплив на розвиток і функціонування різних психологічних аспектів особистості. По-друге, це дослідження відображає складність самооінки та її багатозначність як психологічного явища. Цей феномен може змінюватися в процесі діяльності, одночасно впливаючи на неї.[2]

У просторі зовнішніх соціальних оцінок особистості самооінка, виникаючи на певному етапі вікового розвитку особистості, згодом стає дуже важливим, а то й ключовим елементом самосвідомості особистості, який може детермінувати особистісний комфорт чи дискомфорт, виражений у ступені самоприйняття суб'єкта, служить джерелом поповнення знання себе. [1]

Роль самооінки виявляється у різних сферах: мотиваційна функція виражається через мотиви, цілі та ідеали, які мотивують дії особистості. Орієнтаційна функція полягає у напрямку у ситуаціях оцінювання власних здібностей та дій в групі. Регулятивна функція допомагає свідомо контролювати свою поведінку в умовах, що потребують усвідомлених зусиль для досягнення цілей та не відхилення від завдань. Рефлексивна функція проявляється у здатності особистості свідомо усвідомлювати свої дії та вміло аргументувати їх.

Неадекватна самооінка, незалежно від того, чи це завищена чи занижена, порушує внутрішній світ особи і впливає на її мотиваційну, емоційно-вольову сфери, ускладнюючи гармонійний розвиток. Цей вид самооінки стає перешкодою для особистого росту та впливає на взаємовідносини не лише самооінюючої особи, але і її оточення. Якщо особа недооцінює власні можливості в порівнянні з тим, чого вона справжньо вартує, то ми маємо справу з заниженою самооінкою. З іншого боку, якщо вона переоцінює свої здібності, досягнення, особистісні риси або зовнішність, це вказує на завищену самооінку.[2]

Люди з низькою самооінкою працюють менш ефективно у стресових ситуаціях; при невдачах де вони реалізують свої сили повною мірою, часто відчувають труднощі міжособистісних контактів. Висока самооінка прирівнюється до високого внутрішнього регулювання особистості і веде до ефективного соціального функціонування особистості. І тут самооінка виконує як адаптаційні функції, а й виступає як чинник мобілізації людиною своїх сил, реалізації творчого потенціалу, визначаючи тимчасову перспективу діяльності, частіше актуальну, ніж ретроспективну.

Таким чином: самооінка значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки та діяльності. Саме формування самооінки відбувається у процесі діяльності та міжособистісної взаємодії; рівень самооінки впливає рівень домагань особистості, на обраний коло проблеми життєвих цілей, на співвідношення успіхів і невдач на життєвому шляху людини; соціальний статус – це певне становище людини у суспільстві та пов'язана з ним сукупність прав та обов'язків. Статус особистості визначається віком, статтю, походженням, професією, сімейним становищем.[1]

Висновок

Самооцінка значною мірою є продуктом соціального досвіду, визначає соціальну поведінку особистості, має значний вплив на суспільство та соціальні процеси, таким чином, самооцінка є регулятором взаємодії особистості з соціальним середовищем, вона є містком між внутрішнім світом людини та її зовнішніми соціальними проявами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дупляк І. В. Самооцінка як фактор соціальної адаптації особистості: Курсова робота. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2023. 32 с.
2. Дода С. О. Вплив самооцінки на переживання самотності особистості студента: Випускна класифікаційна робота. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2024. 59 с.

УДК 159.923

ІСАЄВА ЄЛИЗАВЕТА СЕЙМУРІВНА

здобувач вищої освіти навчальної групи СА-32 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

САЛІМ АНАСТАСІЯ ЯРОСЛАВІВНА,

здобувач вищої освіти навчальної групи СА-32 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: **Нежинська Олена Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПСИХОЛОГІЧНІ РИЗИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ІЗОЛЯЦІЯ, ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ, ВИГОРАННЯ

Психологічні ризики цифровізації проявляються на перетині трьох пов'язаних явищ – соціальної ізоляції, інформаційного перевантаження та професійного вигорання. Ці стани мають спільні механізми: надмірний час із цифровими пристроями, зсув режиму сну й заміщення реальної взаємодії онлайн-контактами. Дані емпіричного дослідження, проведеного у 2024 році, підтверджують масштаб проблеми: 85 % опитаних користуються пристроями понад 4 години щодня; 68 % повідомляють про погіршення якості сну від вечірнього екранного часу; 62 % відзначають стрес від інформаційного перевантаження [1, с. 37–39]. Цифрова взаємодія сьогодні відбувається в умовах зростаючих професійних навантажень. Велика кількість завдань, виконання роботи за межами робочого часу та постійна вимога швидко реагувати в онлайн-форматі сприяють накопиченню хронічної втоми, яка є одним із ключових чинників професійного вигорання [3, с. 117].

Ізоляція формується не кількістю, а якістю контактів: віртуальне спілкування поступово замінює реальні взаємини, зводить до мінімуму можливості для повноцінної взаємодії та ускладнює встановлення довірливих стосунків. Опитування показує, що 70 % респондентів відчують заміну особистого спілкування онлайн-форматами, 65 % – нестачу емоційної підтримки, а 62 % – самотність навіть за активного користування соціальними мережами [1, с. 40–41]. Така зміна структури контактів посилює тривожність і сприяє появі депресивних станів, особливо у поєднанні з постійними порівняннями себе з іншими користувачами та впливом негативного контенту. Інформаційне перевантаження постає через безперервний потік повідомлень і вимогу негайної реакції. Це знижує концентрацію, порушує циркадну регуляцію сну, підвищує втомлюваність і емоційну нестабільність. Порушення сну, у свою чергу, підсилює тривогу і створює замкнене коло виснаження, в якому будь-яке додаткове навантаження переживається як непропорційний стрес. У контексті трудових відносин ізоляція посилюється несприятливим психологічним кліматом, браком підтримки в колективі та зростанням конфліктності, що також є чинниками професійного виснаження. Дослідження свідчать, що низький рівень соціальної підтримки та відсутність поваги у колективі значно підвищують ризик появи емоційного виснаження працівників [3, с. 117–119].

Інформаційне перевантаження постає через безперервний потік повідомлень і вимогу негайної реакції. Це знижує концентрацію, порушує циркадну регуляцію сну, підвищує втомлюваність і емоційну нестабільність. Порушення сну, у свою чергу, підсилює тривогу і створює замкнене коло виснаження, в якому будь-яке додаткове навантаження переживається як непропорційний стрес. Згідно з результатами національного опитування, 64 % населення вже перебувають у стані вигорання, що зумовлено значною кількістю завдань, нестачею мотивації, зниженим інтересом до діяльності та незадоволенням рівнем заробітної плати. Така ситуація демонструє, що інформаційне перенавантаження – лише один із компонентів комплексної проблеми, яка поєднує цифрові, організаційні та особистісні фактори [3, с. 118].

Вигорання, у свою чергу, формується в умовах тривалого напруження, постійної цифрової залученості та відсутності часу для відпочинку й відновлення працездатності. Його розвиток пов'язаний із розмитими межами між роботою та приватним часом, коли онлайн-завдання виконуються без чітко визначеного графіка, а цифрові канали комунікації роблять людину постійно доступною. За таких умов накопичується втома, знижується здатність зосереджуватися, зростає дратівливість і поступово втрачається відчуття внутрішнього ресурсу. Порушується звичний ритм життя, що посилює виснаження й ускладнює повернення до стабільної робочої мотивації та інтересу до діяльності.

Це стосується не лише робочого середовища, але й освітнього, де цифровізація так само формує специфічні ризики. Ключова проблема полягає в тому, що цифровізація освітнього середовища пов'язана насамперед зі зміною умов перебігу процесів соціального розвитку та соціалізації особистості [2, с. 256].

Тобто цифрові технології впливають не тільки на способи отримання інформації, а й на те, як вибудовуються взаємини, як формуються навички взаємодії та як відбувається адаптація до соціального середовища.

Діджиталізація навчання підсилює залежність від медіапростору, створює умови для кібербулінгу та потребує системного забезпечення психологічної безпеки через узгоджені дії інституцій і чіткі правила взаємодії [2, с. 256–258]. Наголос на безпеці охоплює захист від агресії, підтримку просоціальної поведінки, формування медіагігієни та налагодження здорових режимів роботи й відпочинку, що послаблює наслідки ізоляції, інформаційного перевантаження та ризики вигорання [2, с. 258].

У цілому наслідки цифровізації для соціальної, когнітивної та емоційної сфер залежать від того, як люди щоденно користуються технологіями та в яких умовах відбувається їхня взаємодія. Щоб зменшити ці ризики, необхідно змінювати як особисті способи використання цифрових ресурсів, так і організаційні правила, за якими вибудовується освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербовський І. А. Аналіз впливу цифровізації на здоров'я людини: основні аспекти й тенденції. *Public Health Journal*. 2024. № 2. С. 37–41. URL: <https://doi.org/10.32782/pub.health.2024.2.5>
2. Яблонський А.І., Рогальська-Яблонська І.П., Мельник Н.І. Психологічна безпека процесу соціалізації особистості у цифровому освітньому середовищі. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. 2024. Вип. 66. С.256-258.

УДК 378.147:37.091.3:159.9

ІЧАНСЬКА ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національної академії внутрішніх справ

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК І ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Підготовка сучасного психолога вимагає комплексного підходу: поєднання теоретичних знань, практичних навичок і соціально-психологічних компетенцій. У традиційній освіті акцент здебільшого робиться на академічні знання, що є базовими, але недостатніми для ефективної професійної діяльності психологів з різними категоріями клієнтів. Компенсувати даний недолік може комбінований підхід, який полягає у поєднанні традиційної та неформальної та інформальної освіти. Для професійного становлення психологів важливо інтегрувати ці форми освіти у навчальний процес для підготовки здобувачів до роботи з різними категоріями клієнтів. Кінець форми

Неформальна освіта являє собою навчальні активності за межами формальної програми, які спрямовані на розвиток соціальних і професійних компетенцій, мають такі ознаки: структурованість та цілеспрямованість; активна взаємодія між учасниками; практична спрямованість; можливість оцінки результатів [1].

Інформальна освіта являє собою навчання здобувачів через життєвий досвід, спостереження та самостійну діяльність без формальної структури, яке має наступні ознаки: гнучкість та непередбачуваність; самостійність та ініціативність; орієнтація на практичний результат; розвиток автономності та здатності до саморефлексії [2].

Надалі проаналізуємо роль кожної з цих форм освіти у особистісному та професійному розвитку майбутніх психологів.

Неформальна освіта може виступати ефективним інструментом розвитку наступних соціальних навичок і професійних компетенцій здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія»:

- тренінги, рольові ігри, майстер-класи забезпечують відпрацювання практичних навичок, розвиток комунікативних навичок, емоційного інтелекту, саморегуляції для ефективного спілкування з клієнтами, управління емоціями власними та клієнта;
- психологічні гуртки, дискусійні клуби спрямовані на розвиток критичного мислення, медіації, командної взаємодії як основи для становлення аналітичних навичок, умінь до конструктивного обговорення проблем;
- волонтерські проекти, орієнтовані на розвиток моральної свідомості, соціальної відповідальності, командної роботи, які в свою чергу є базисом навичок усвідомленості, соціальної та професійної відповідальності;
- менторінг та коучинг, центровані на розвитку навичок постановки мети, прийняття рішень, які дозволяють говорити про розвиток потенціалу, креативності, самоменеджменту особистісного та професійного.

Інформальна освіта в свою чергу також може виступати ефективним інструментом розвитку наступних соціальних навичок і професійних компетенцій здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія»:

- самостійне навчання, у тому числі через онлайн-ресурси сприяє підвищенню самостійності, адаптивності, цілеспрямованості здобувачів, які позитивно позначаються на становленні автономності, здатності до безперервного розвитку;
- спостереження за діяльністю досвідчених психологів, обговорення кейсів, консультації з колегами виступають передумовою розвитку професійної рефлексії, комунікативних навичок, емоційної компетентності як базису підвищення професійної компетентності.

Наведені моменти підкріплюють вже заявлену тенденцію щодо включення неформальних та інформальних модулів у навчальні плани здобувачів, організації доступності даних форм навчання для

майбутніх психологів, пропагування ефективності поєднання різних форм освіти серед здобувачів вищої освіти.

Таким чином, неформальна та інформальна освіта мають поєднуватися з формальною освітою задля підготовки соціально та професійно компетентних психологів, оскільки сприяють розвитку комунікативних, емоційних, аналітичних та етичних компетенцій. Системний підхід до інтеграції цих форм освіти є актуальним для вдосконалення навчальних програм та підвищення якості підготовки психологів, готових до роботи у різних соціальних контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколенко Л. Т. Неформальна та інформальна освіта у самоосвітній діяльності педагога [Електронний ресурс] / Л. Т. Ніколенко. – Київ : ЦППО НАПНУ, 2016. – 44 с.
2. Акименко І. Неформальна освіта як актуальний тренд сучасної освіти Європи / І. Акименко // Вісник НУ «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. – 2023. – Вип. 2. – С. 12–19.

УДК 159.9 (477)

КАЛЕНИЧЕНКО РУСЛАН АРСЕНОВИЧ

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти Київського національного університету будівництва і архітектури

МОРОЗ ІРИНА МИХАЙЛІВНА

старший викладач кафедри професійної освіти Київського національного університету будівництва і архітектури

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Аналіз теоретичних напрацювань і результатів практичних досліджень з цієї теми дає можливість уточнити зміст поняття «психологічний супровід». Його можна розглядати як комплексний підхід, покликаний створити зовнішні умови, що допомагають людині ухвалювати оптимальні рішення у різноманітних ситуаціях життєвого вибору. Іншими словами, соціально-психологічний супровід спрямований на формування в особистості здатності самостійно розв'язувати власні проблеми. Ключовим аспектом цього процесу є стимулювання саморозвитку людини, що є необхідною передумовою її професійного становлення й навчання. Отже, головними завданнями соціально-психологічного супроводу у закладах вищої освіти є максимальне розкриття можливостей викладачів і студентів, створення умов для повного прояву позитивних рис їх індивідуальності та збагачення професійного чи навчального досвіду [2].

Методи психологічної дії охоплюють широкий спектр інструментів взаємодії з особистістю: юридичних, економічних, ідеологічних, педагогічних і психологічних. У статті увага зосереджена саме на психологічних механізмах. Встановлено, що важливим і результативним видом супроводу є психологічний вишкіл. Однією з його ключових функцій виступає зниження рівня невизначеності та ентропії – тобто тієї частини енергії, що стає недоступною для реалізації соціальних змін і розвитку. Теоретичні знання, практичні вміння й навички, які формує психологічний вишкіл, становлять істотний ресурс життєвого середовища людини, що включена в професійну чи освітню діяльність.

Основою соціально-психологічного супроводу є взаємопов'язаність чотирьох функцій: визначення суті проблеми; надання інформації про її природу та можливі шляхи розв'язання; консультування під час ухвалення рішення й вироблення стратегії; початкова підтримка під час реалізації цього плану [7].

Варто підкреслити, що відомості, зібрані в процесі моніторингу, використовуються як матеріал для самостійного вибору клієнта. Водночас систематизовані дані становлять цінний матеріал, що відображає особливості індивідуального розвитку людини та поглиблює її уявлення про власні психологічні ресурси і можливості професійного зростання. Надалі вони можуть застосовуватися у професійному консультуванні та заохоченні подальшого розвитку.

Наступним етапом у системі психологічного супроводу студентів є застосування техніки самофутурування – методу, що належить до технологій створення власного майбутнього. Використання цієї техніки активізує здатність особистості моделювати та реалізовувати можливі професійні ситуації й події, адже саме образ бажаного майбутнього стає рушійною силою саморозвитку та самовдосконалення.

Важливим складником самофутурування є розроблення особистісної життєвої програми. Це своєрідна модель майбутнього життєвого шляху, ідеальний і бажаний образ результату, що відображає ключові цілі, плани та способи їх втілення у певних сферах професійної діяльності. Проектування власної стратегії розвитку – глибоко індивідуальний процес, який неможливий без особистої зацікавленості та внутрішньої мотивації. Людина співвідносить себе з різноманітними соціальними умовами та формами життя, визначаючи власну траєкторію руху. Щоб сформований проєкт професійного становлення не був шаблонним, важливо мати чітке уявлення не тільки про кінцеву мету, а й про засоби її досягнення, шлях, яким хоче йти особистість, і ресурси – зовнішні та внутрішні – що

можуть знадобитися [7]. Значне місце в особистісному баченні професійного шляху займає уявлення про взаємозв'язки між подіями минулого, теперішнього і майбутнього.

Проектування власного майбутнього здійснюється за допомогою таких процедур: аналізу емоційного стану, переосмислення минулих рішень, самофутурування, планування часової структури майбутньої діяльності та «репетиції» майбутнього, наприклад у форматі рольових ігор.

Головною метою соціально-психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців в сучасних умовах є допомога суб'єкту (клієнту) повноцінно реалізувати себе у професійній (навчальній) сфері.

Зараз багато уваги приділяється використанню дистанційних методів роботи. Основними формами та технологіями роботи практичного психолога та соціального педагога з учасниками освітнього процесу тут можуть бути:

- консультування онлайн (з використанням програм Zoom, Skype, WhatsApp) з метою зниження можливих негативних ефектів (паніка, чутки, агресивні прояви);
- консультування за принципом «телефон довіри» через електронну пошту та оперативна допомога через соціальні мережі;
- діагностика через Інтернет з можливістю збору даних на єдиному ресурсі наприклад, тестування через Google-форми);
- психологічна просвіта та психопрофілактика шляхом створення цікавого відеоконтенту, прямих ефірів, вебінарів тощо;
- психологічна корекція з використанням та мобільних онлайн-тренажерів, онлайн-ігор (наприклад, для корекції та розвитку пізнавальних процесів);
- організація у дистанційній формі груп взаємопідтримки для батьків, учнів, педагогів, підвищення стресостійкості в домашніх умовах, підвищення рівня комунікацій у сім'ї [1,2].

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі висновки: в сучасних складних умовах істотно зростає роль соціально-психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців, наданні соціально-педагогічної і психологічної допомоги всім учасникам освітнього процесу, збереженні їхнього соціального благополуччя і психічного здоров'я та забезпеченні реалізації завдань закладів освіти.

Основними завданнями соціально-психологічного супроводу освітнього процесу в сучасних умовах повинні бути: формування конструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій та адаптивних копінг-стратегій у всіх учасників освітнього процесу; стабілізація емоційної сфери особистості, формування позитивної життєвої перспективи; активізація процесів самопізнання, самосприйняття, саморегуляції і самоконтролю, побудова позитивного образу майбутнього; формування психосоціальної стійкості до стресу; профілактика дискримінації і стигматизації людей, які хворіють або перехворіли; надання своєчасної психологічної допомоги жертвам булінгу і цькування; запобігання емоційному вигоранню у батьків і педагогів; підвищення адаптаційних можливостей учителя до нових умов організації освітнього процесу; здійснення посередництва між закладом освіти, сім'ями та територіальними місцевими громадами щодо вирішення та попередження міжособистісних конфліктів, домашнього насильства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Moroz I. M., Kalenyuchenko R. A., Krasyllyuk Yu. S. Psychological problems of conflict-free communication during the educational process in educational institutions. // Наукові перспективи. – 2025. – № 10(64). – С. 1252-1262. – DOI: 10.52058/2708-7530-2025-10(64)-1252-1262. – Режим доступу: <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/30972>.
2. Сковира О. П., Калениченко Р. А., Берташ М. І. Соціально-психологічний супровід професійного становлення майбутніх фахівців в умовах пандемії. // Вісник Національного університету оборони України. – № 2 (60). – 2021. – С. 136-142. (Фахове видання). – Режим доступу: <http://visnyk.nuou.org.ua/issue/view/13768>.
3. Калениченко, Р. А., Касіч, З. В. Характеристика конфліктів та підходів до їх вирішення // Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали V Міжнародної конференції, 17 листопада 2022 р. – Київ: КОМПРИНТ, 2023. – С. 108–113.
4. Красильник Ю. С. Інформаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення: монографія / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто,

- Ю. Л. Радченко, Т. О. Гончарук, К. В. Годлевська, Н. І. Вінник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 45–62.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/3057/1/МОНОГРАФИЯ_.pdf
5. Лапаєнко С. В, Красильник Ю. С. Психолого-педагогічні умови використання комунікаційних технологій в системі професійної освіти. Інформаційно телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. 2006. Вип. 1. С. 131–135.
 6. Мороз, І. М. Психологічні проблеми безконфліктного спілкування під час навчально-виховного процесу в закладах освіти / І. М. Мороз // Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: зб. матер. V Міжнародної конференції, 17 листопада 2022 р. / Київ. нац. ун-т буд-ва і архіт. – Київ: КОМПРИНТ, 2023. – С. 205 – 209.
 7. Чернишова К.С., Калениченко Р.А. Психолого- педагогічне забезпечення освітнього процесу: сучасні виклики // Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VII Міжнародної конференції, 14 листопада 2024 р. – Київ : Ліра- К, 2025. – С. 696–699.

УДК 159.9 (477)

КИСЕЛІВСЬКА КАТЕРИНА МИХАЙЛІВНА*здобувач вищої освіти навчальної групи ПП-21 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**Науковий керівник: Євтушенко Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***ВПЛИВ СТРАХІВ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ**

Страх є базовою емоцією, яка відіграє адаптивну роль у виживанні людини, адже сприяє мобілізації ресурсів організму у відповідь на небезпеку. Проте в умовах тривалого стресу, травматичного досвіду або порушення системи саморегуляції страх може набувати дезадаптивних форм. Патологічні страхи, тривожні розлади, фобії істотно обмежують життєву активність, знижують якість життя та можуть стати основою для розвитку психосоматичних захворювань. У цьому контексті психотерапевтична робота зі страхами набуває особливого значення, оскільки її мета полягає не лише у зменшенні проявів тривоги, а у відновленні здатності клієнта до внутрішнього контролю, саморегуляції, довіри до себе та світу.

Проблема страху широко висвітлена у наукових дослідженнях. З. Фройд розглядав страх як сигнал внутрішнього конфлікту між «Воно» та «Я», що вказує на витіснені потяги або неприйнятні імпульси. К. Юнг трактував страх як прояв «тіні» – неусвідомленої частини особистості, яку людина відкидає. К. Роджерс наголошував, що страх є наслідком відсутності безумовного прийняття, а подолання можливе лише через досвід безпечних, підтримувальних стосунків. І. Павлов і Б. Скіннер описували страх у межах поведінкової парадигми як результат умовного навчання. А. Бек і Д. Кларк, представники когнітивно-поведінкової терапії, пояснювали його як наслідок ірраціональних переконань, катастрофічних інтерпретацій і помилкових когнітивних схем. У гештальт-підході (Ф. Перлз) страх розглядається як форма перерваного контакту з власними почуттями, що блокує природну саморегуляцію.

У роботі зі страхом важливо розрізнити реальний страх, пов'язаний із реальною загрозою, та ірраціональний страх, що базується на минулих або уявних небезпеках. Основне завдання психотерапевта – допомогти клієнту усвідомити джерело страху, визнати його тілесні, емоційні та когнітивні прояви, а також поступово відновити здатність контролювати власні реакції.

У межах когнітивно-поведінкової терапії особлива увага приділяється виявленню ірраціональних переконань («я не впораюся», «мені небезпечно», «я повинен уникати всього нового») та їх заміни на більш реалістичні. До основних технік відносять переоцінку катастрофічних думок, поведінкові експерименти та експозиційні методи, які допомагають поступово знизити рівень тривоги через контрольоване зіткнення з об'єктом страху [3, с. 214–219]. Важливим аспектом є навчання навичок релаксації та саморегуляції, що допомагають клієнтові долати фізіологічні прояви страху (наприклад, напруження, прискорене серцебиття, поверхневе дихання).

Психодинамічний підхід розглядає страх як прояв внутрішнього конфлікту або витіснених переживань. У цьому контексті терапевт допомагає клієнту усвідомити приховані мотиви, які підтримують страх, і встановити зв'язок між минулим досвідом та актуальними емоційними реакціями [1, с. 135]. Через аналіз перенесення і контрперенесення психотерапевт допомагає клієнтові прожити ті почуття, які раніше були заблоковані або заборонені. Так, відбувається поступове інтегрування витіснених частин «Я» і формування нової, зрілішої системи самосприйняття.

У гештальт-терапії ключовим є принцип усвідомлення моменту «тут і зараз». Клієнт вчиться помічати, як страх проявляється у тілі, диханні, мові, контакті з іншими людьми. Психотерапевт допомагає клієнту зупинити уникання переживань, залишатися присутнім у моменті, визнати страх як частину себе, а не ворога. Таке прийняття поступово знижує його інтенсивність і відкриває шлях до повноцінного контакту з власними потребами [2, с. 97–101]. Екзистенційна терапія (Р. Мей, І. Ялом) трактує страх як природну реакцію на усвідомлення людської обмеженості – смерті, свободи, ізоляції,

беззмістовності. Мета терапії полягає не у викоріненні страху, а у перетворенні його на ресурс особистісного зростання. Клієнт поступово вчиться приймати невизначеність і усвідомлювати, що страх може бути сигналом до пошуку сенсу та переосмислення власних цінностей.

У практичній роботі психотерапевта важливо створити атмосферу безпеки та довіри, де клієнт може відкрито досліджувати свої переживання без осуду. Терапевт має бути партнером, який допомагає клієнтові крок за кроком наблизитися до джерела страху, не перевантажуючи його. Ефективними можуть бути техніки градації труднощів, візуалізації, тілесно-орієнтовані вправи та ресурсні практики, які зміцнюють відчуття внутрішньої опори.

Важливим напрямом роботи є профілактика рецидивів, адже навіть після зниження симптомів страх може відновитися. Тому психотерапевт допомагає клієнтові виробити стратегії самопомоги, навчитися розпізнавати ранні сигнали тривоги та використовувати адаптивні способи реагування.

Висновки: Психотерапевтична робота зі страхами має комплексний характер і спрямована не лише на усунення симптомів тривоги, а передусім на глибше усвідомлення власних переживань, прийняття емоцій та відновлення внутрішнього контролю. Страх, який у своїй основі є природним і захисним механізмом, унаслідок психологічних травм або тривалого стресу може набувати деструктивних форм, що потребує делікатної терапевтичної взаємодії. Ефективність допомоги залежить від створення безпечного, підтримувального простору, у якому клієнт може досліджувати свої емоції без осуду. У роботі зі страхом важливо враховувати індивідуальні особливості особистості та використовувати інтегративний підхід, що поєднує елементи когнітивно-поведінкової, психодинамічної, гештальт- і екзистенційної терапії. Такий підхід дозволяє не лише зменшити інтенсивність страху, а й перетворити його на ресурс особистісного зростання, сприяючи формуванню довіри до себе, прийняттю власної вразливості та розвитку здатності діяти попри тривогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фройд З. Тлумачення сновидінь. – К.: Основи, 2019. – 432 с.
2. Перлз Ф. Практика гештальт-терапії. – М.: Класс, 2000. – 352 с.
3. Бек А. Когнітивна терапія тривожних розладів. – Львів: Світ, 2021. – 268 с.

УДК 316.6:330.59-053.6

КІПТИК КІРІЛЛ ВІКТОРОВИЧ*здобувач вищої освіти навчальної групи СА-41ф Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**Науковий керівник: Кононець Марія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ЕКОНОМІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ**

Сучасні суспільні умови, зокрема економічна турбулентність та воєнна невизначеність, суттєво впливають на процес економічної соціалізації молоді, ускладнюючи переходи до дорослого життя та переформатовуючи звичні траєкторії навчання, працевлаштування й фінансової автономії. На цьому тлі інтегральний підхід до пояснення економічної поведінки студентської молоді стає особливо релевантним: модель «Соціально-психологічних особливостей економічної поведінки майбутніх фахівців технічного профілю» запропонована К. В. Кіптиком показує, як зовнішні соціальні впливи через внутрішні диспозиції особистості породжують психологічні механізми, що безпосередньо визначають якість та спрямованість фінансових рішень. У центрі уваги – майбутні фахівці технічного профілю, для яких поєднання аналітичної підготовки, освітніх норм і ринкових умов, зокрема ринку праці, створює унікальний контекст формування раціональної або, навпаки, нерациональної, зокрема імпульсивної економічної поведінки [1].

У вищезазначеній моделі зовнішні чинники впливу на економічну поведінку представлені як взаємодія мікро- та макрорівнів.

На мікрорівні зовнішніми чинниками є: родина, однолітки, університет, робота, які формують «грошові сценарії», норми й практики бюджетування, планування та самоконтролю.

На макрорівні негативні чинники такі, як воєнна економіка, інфляційні ризики та дисбаланс зайнятості, звужують горизонти планування, підвищують невизначеність і обмежують можливості для стійких фінансових стратегій. Водночас позитивні чинники, передусім політика фінансової інклюзії та державні стратегії підвищення фінансової грамотності, створюють інституційні опори і розширюють доступ до послуг, що дозволяє знизити вищезазначені ризики та реалізувати раціональні рішення [1].

Внутрішні індивідуально-психологічні чинники впливу на економічну поведінку у моделі «Соціально-психологічних особливостей економічної поведінки майбутніх фахівців технічного профілю» подані трьома блоками.

Перший блок становлять особистісні цінності та ціннісні орієнтації. Вони задають вектор реалізації економічної поведінки особистості і те, які цілі людина ставить у першу чергу. Коли провідною цінністю є безпека, особистість робить акцент на формуванні фінансового буферу, регулярних заощадженнях і уникненні ризику. Коли для особистості важливішими стають досягнення та статус, у фокусі опиняються інвестиції спрямовані на зростання доходу та витрати на престижні речі.

Другий блок – грошові установки та уявлення про гроші, формують ставлення до кредитів і готовність відкладати споживання.

Третій блок становлять риси особистості, емоційний інтелект і саморегуляція. Наприклад, зазвичай, особистість якій притаманний самоконтроль є характерними реалізація довгострокових цілей, а емоційний інтелект дає змогу вчасно розпізнавати та регулювати емоції у мінливих умовах. Якщо особистості притаманна імпульсивність і слабка саморегуляція, то її рішення втрачають послідовність і частіше ведуть до невиправданих витрат [1; 3].

Також, у моделі «Соціально-психологічних особливостей економічної поведінки майбутніх фахівців технічного профілю» виділено психологічні компоненти формування економічної поведінки: когнітивний, афективний, мотиваційний та поведінковий.

Когнітивний компонент включає фінансову грамотність, планування та когнітивні упередження. Фінансова грамотність забезпечує розуміння фінансових продуктів, правил бюджетування й оцінки вартості грошей у часі, що підвищує якість вибору. Планування задає цілі, горизонти й послідовність дій (бюджет, резерв ліквідності, сценарії), тим самим звужує простір помилок. Когнітивні упередження, зокрема упередження теперішнього та надмірна впевненість, знижують якість рішень; їхні ефекти пом'якшуються критичним мисленням і структурованими процедурами планування [1].

Афективний компонент охоплює емоції, почуття та ставлення до грошей. Емоційні стани на кшталт тривоги, страху втрати, радості чи сорому змінюють готовність до ризику і темп ухвалення рішень. Ставлення до грошей як до джерела безпеки, свободи або престижу задає емоційне забарвлення вибору і може посилювати як обережність, так і імпульсивність [1].

Мотиваційний компонент складається з бажань, цілей, потреб і прагнень. Короткі часові горизонти підсилюють орієнтацію на негайне споживання, тоді як чітко визначені довгострокові цілі у поєднанні з ідентичністю економічно відповідального суб'єкта підтримують заощадження, інвестиції у власні компетенції та формування фінансових буферів [1].

Поведінковий компонент відображається у фінансових стратегіях, звичках і споживчих практиках. До нього належать системне бюджетування, автоматичні перекази на накопичення, регулярне звіряння бюджету, «правило паузи» перед значними витратами, зважене користування кредитом і базова диверсифікація. На цьому рівні стає помітно, чи перетворилися знання, емоційне тло та мотиваційні настанови на стабільну практику фінансової поведінки [1, 2].

Результативний вимір моделі описує континуум від раціональної до нераціональної економічної поведінки.

Раціональна економічна поведінка означає поінформовані рішення, узгоджені з довгостроковими цілями та ресурсними обмеженнями; її індикатори – наявність фінансового буфера, системне бюджетне планування, свідоме відтермінування споживання на користь інвестицій, дисципліноване управління борговими зобов'язаннями та диверсифікація ризиків [2].

Нераціональна економічна поведінка виявляється в одномоментних надмірних витратах, затримках обов'язкових платежів, імпульсивних інвестиційних рішеннях під впливом емоцій чи групових норм, а також у надмірній упевненості у власних знаннях та здатності прогнозувати доходність за одночасної недооцінки ризиків.

У підсумку, за однакових доходів і доступу до інформації одні суб'єкти вибудовують стійкі фінансові стратегії, тоді як інші потрапляють у пастки імпульсивності та короткого горизонту планування [1].

Загалом, модель «Соціально-психологічних особливостей економічної поведінки майбутніх фахівців технічного профілю», демонструє як зовнішні соціально-психологічні чинники та внутрішні індивідуально-психологічні чинники через когнітивні, афективні, мотиваційні й поведінкові компоненти впливають на економічну поведінку молоді. Для технічних спеціальностей це задає практичний вектор: поряд із поглибленням знань доцільно розвивати емоційний інтелект та навички саморегуляції (планування, відкладене споживання, контроль імпульсів). У цьому контексті постає перспектива подальших досліджень: емпірично верифікувати модель «Соціально-психологічних особливостей економічної поведінки майбутніх фахівців технічного профілю» та визначити поєднання чинників, що найкраще сприяють реалізації раціональної економічної поведінки [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кіптик К. В. Модель соціально-психологічних особливостей економічної поведінки майбутніх фахівців технічного профілю. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2025. № 3(36). С. 140–148. DOI: 10.31108/2.2025.3.36.14.
2. Зубіашвілі І. К., Лавренко О. В. Економічна ідентичність як основний психологічний механізм економічної соціалізації учнівської молоді. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2024. Т. 33, № 3–4. С. 97–109. DOI: 10.31108/2.2024.3.33.9.
3. Vykova S., Bulavina O., Purhani S. H., Soloviov A. The role of emotional intelligence in making successful financial decisions. Theoretical and Practical Research in Economic Fields. 2024. 15(1). P. 145–154. DOI: 10.14505/tpref.v15.1(29).14.

II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю

«ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА»

УДК 159.9:364-051

КІЦНАК МАРІЯ ФЕДОРІВНА

Здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня, Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник: Балахтар Валентина Візиторівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Сучасні умови функціонування державних інституцій в Україні характеризуються високим рівнем соціально-політичної та економічної напруги, що зумовлено війною, нестабільністю та процесами глибоких суспільних трансформацій. У таких обставинах психологічне навантаження на службовців істотно зростає, оскільки саме вони забезпечують реалізацію рішень органів влади, координацію взаємодії з громадянами та підтримку життєво важливих державних процесів. З огляду на це, проблема емоційного вигорання стає надзвичайно значущою, адже визначає не лише індивідуальне благополуччя працівників, а й загальну ефективність державного управління.

Проблема емоційного та професійного вигорання є особливо актуальною для фахівців типу «людина-людина», до яких належать і державні службовці. В кризових ситуаціях (умовах воєнного стану) державні службовці несуть відповідальність за функціонування державного апарату, надання адміністративних послуг, координацію дій громадян і підтримку суспільного порядку, що відбувається в умовах ризику, невизначеності та інформаційного перевантаження. Це створює значний психологічний тиск.

Професійне вигорання розглядається в науковій літературі як складний соціально-психологічний феномен, що проявляється у формі хронічного емоційного виснаження, деперсоналізації та зниженні професійних досягнень. У кризових умовах темп формування цього синдрому прискорюється, оскільки стресогенні чинники набувають системного характеру: збільшується інтенсивність роботи, зростає відповідальність, посилюється інформаційний тиск і частішають ситуації морального вибору.[1]

Дослідження показують, що саме емоційне виснаження є першим і найбільш вираженим проявом вигорання, а в умовах кризи воно формується значно швидше через тривале перебування у стані психоемоційного перенапруження. Державні службовці щоденно стикаються з високими вимогами, обмеженими ресурсами та необхідністю приймати відповідальні рішення у стислі строки, що створює передумови для накопичення хронічного стресу та виснаження адаптивних можливостей. [2]

Актуальність проблеми посилюється також недостатнім рівнем розвитку системних механізмів профілактики та підтримки психічного здоров'я у сфері державної служби. Як підкреслюють Льошенко О. та Кондратьєва В, ефективна діагностика, профілактика та корекція синдрому емоційного вигорання потребує комплексного підходу, що поєднує організаційні, індивідуальні та психологічні інтервенції. Проте в умовах кризових ситуацій потреба в таких інтервенціях зростає, тоді як їх наявність часто є обмеженою. [3]

Соціальний контекст воєнних дій ускладнює ситуацію, оскільки накладає додаткові стресові фактори: загрозу життю, переживання втрат, невизначеність майбутнього, турботу про близьких. Усе це призводить до накладання особистого, соціального та професійного стресу, що збільшує ризики емоційного виснаження у працівників державного сектору. Високий рівень тривоги, переживання відповідальності та безпеку громадян, а також постійна взаємодія з людьми, які перебувають у кризових або травматичних станах, формують унікальний психологічний контекст професійної діяльності.

В умовах воєнного часу емоційне вигорання державних службовців стає питанням державної безпеки, адже від їхньої стійкості, професійної ефективності та здатності зберігати психічну рівновагу залежить якість управлінських процесів та рівень довіри суспільства до державних інституцій. Тому

дослідження особливостей емоційного вигорання в кризових ситуаціях є вкрай актуальним і має не лише наукове, а й практичне, стратегічне значення.

Напружена соціально-політична ситуація, зокрема контекст війни, створює додаткове емоційне навантаження, яке не може бути відокремленим від професійних переживань. Державні службовці змушені одночасно долати як зовнішні виклики професійного середовища, так і внутрішні переживання, пов'язані з небезпекою, тривогою за сім'ю, неспокоєм за майбутнє. Це накладання різноспрямованих стресових впливів робить процес вигорання більш стрімким і менш контрольованим.

Отже, емоційне вигорання державних службовців у кризових ситуаціях є багатовимірною проблемою, що потребує глибокого міждисциплінарного вивчення та розробки цілісних профілактичних і корекційних заходів. Розуміння механізмів формування цього явища та своєчасне впровадження заходів підтримки є важливою умовою підвищення ефективності державної служби, зміцнення психологічної стійкості персоналу та забезпечення стабільності державного управління в умовах суспільних потрясінь.

Таким чином, у кризових ситуаціях емоційне вигорання державних службовців постає як складне, багаторівневе явище, що вимагає поглибленого дослідження та створення цілеспрямованих програм підтримки. Розробка та впровадження ефективних психопрофілактичних заходів може суттєво знизити рівень емоційного виснаження, підвищити психологічну стійкість працівників і забезпечити стабільність функціонування державних інституцій у періоди суспільних викликів. Вивчення цього феномена є важливим не лише для психологічної науки, але й для системи державного управління, оскільки сприяє формуванню більш надійних, ефективних і стресостійких органів влади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар В. В., Підвисоцька І. І. (2019). Професійне вигорання як соціально-психологічний феномен. Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 22 листопада 2019 р.). Чернівці: Технодрук, с.23-26.
2. Міщенко М. С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко // Молодий вчений. 2015. № 4(3). С. 103-105.
3. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 10. С. 105-112

УДК 159.9 (477)

КЛИМЕНКО БОГДАН ЄВГЕНІЙОВИЧ

здобувач вищої освіти навчальної групи ПП-21 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: Євтушенко Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК СПОСІБ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Волонтерство, як відносно новий феномен в українському суспільстві є надзвичайно актуальною нішею для дослідження її впливу на всі верстви населення в тому числі і тих, хто здобуває освіту. Оскільки суспільне волонтерство є феноменом, який проявився недавно, тож на даному етапі його не досліджено достатньою мірою.

Проблема дослідження феномену волонтерства здійснюється саме українськими дослідниками, зокрема: Фондом «Демократичні ініціативи» ім. Ілька Кучеріва, що в 2023 році підготував звіт на тему «Виклики та потреби волонтерського сектору» за ініціативи ІСАР «Єднання» [1]. Також важливо відзначити таких дослідників як: Грищенко Н. І. [2], Козубовський Р. [3], Кордонєць Н. [4], Єсіна Н. О [5] та інші, що в своїх роботах досліджували питання волонтерства в сучасних реаліях, його зародження та загальні перспективи розвитку. Дослідниця Лях Т.Л. у роботі «Вимоги до особистісно-моральних якостей потенційних волонтерів з числа студентів» [6] комплексно представила як питання суспільного волонтерства, так і здобувачів освіти серед числа студентів в ньому.

Волонтерство в військовий час не є новим поняттям та з'являлось ще в періоди військових протистоянь минулого, але тогочасне волонтерство мало зовсім інший суспільний характер. До добровільної допомоги військовим здебільшого залучались ті, хто на пряму пов'язаний з подіями або учасниками подій. Для прикладу є безліч джерел [7], що зазначають про так званих «послідовників табору», що було загальнопоширеним феноменом, коли люди з поза військової структури подорожували разом з військом на добровільній основі та допомагали з буденним життям військових. Здебільшого представниками «послідовників табору» були саме люди, що на пряму були пов'язані з подіями (біженці) або з учасниками подій (сім'ї військових).

Зміна підходу до волонтерства в військовий час почалась з епохи конфліктів першої та другої світової війн, коли суспільство зазнало конфлікту катастрофічних масштабів [8]. З причин масштабності конфлікту волонтерство стало суспільним явищем, до якого залучались громадяни та верстви населення, які вже не мали безпосереднього зв'язку з військовими діями та/або його учасниками шляхом облігацій, добровільної праці тощо.

Вершиною суспільного волонтерства став феномен українського волонтерства, коли до добровільної цивільної допомоги залучається максимальна кількість громадян з усіх верств населення, а волонтерська діяльність оперує в масштабах подекуди рівних масштабам державним [9, 10].

Активну участь у волонтерській діяльності беруть освітяни. Це можна побачити в діяльності форм освітянського самоврядування, для прикладу студентських рад, що активно приймають участь в поширенні та заохоченні волонтерської діяльності серед однолітків. [12] Така активна громадська позиція серед студентства викликана формуванням цінностей про які було згадано раніше, що в свою чергу є сталим набором ідеалів, що майже не піддаються деформації. В подальшій перспективі невідомо як це вплине на суспільство, але формуючи гіпотези можна запропонувати ідею, що це може викликати збільшення загального рівня згуртованості суспільства та більшу витривалість до подальших потенційних суспільних викликів. Також важливо зазначити що волонтерство займає важливу роль в формуванні активної громадської позиції, прикладом чому можуть слугувати діяльність окремих активних громадських діячів сьогодення.

Волонтерство стало важливим аспектом суспільства, та беззаперечно одним з ключових предикторів формування особистості, в тому числі і в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фонд «Демократичні ініціативи» ім. Ілька Кучеріва. ВИКЛИКИ ТА ПОТРЕБИ ВОЛОНТЕРСЬКОГО СЕКТОРУ. Київ : ІСАР «Єднання», 2023. 24 с.
2. Грищенко Н. І. Волонтерський рух в сучасній Україні як стратегія розвитку молодіжного лідерства // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. 2018. Вип. 2(38).
3. Козубовський Р. Студентська молодь як важливий ресурс волонтерства / Р. Козубовський // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 28.
4. Кордонєць Н. Волонтерство та його зв'язок із соціалізацією особистості. Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень. 2019. № 11.
 1. Єсіна Н. О. Поняття та сутність волонтерської діяльності в Україні // Сучасне суспільство. 2017. Вип. 1(13).
5. Лях Т. В. Вимоги до особистісно-моральних якостей потенційних волонтерів з числа студентів. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1241/1/T_LYAKH_VDOMYPVZCS_KSP&KO_IPSP.pdf
6. Cardoza T. Intrepid Women: Cantinières and Vivandières of the French Army. Bloomington : Indiana University Press, 2010. 295 с
7. The Workers That Kept Britain Going During The Second World War. Imperial War Museums. URL: <https://www.iwm.org.uk/history/the-workers-that-kept-britain-going-during-the-second-world-war> (date of access: 09.11.2025).
8. Звіт про передачу дронів за 08.11.25. Благодійний фонд Спільнота Стерненка. URL: <https://www.sternenkofund.org/reports/zvit-pro-peredachu-droniv-za-08-11-25> (дата звернення: 09.11.2025).
9. Звітність фонду: Закупівлі. Фонд Повернись Живим. URL: <https://savelife.in.ua/reporting/?reportingType='purchase'> (дата звернення: 09.11.2025).
10. Вплив війни на молодь в Україні – 2024. UNDP. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/vplyv-viynu-na-molod-v-ukrayini-2024> (дата звернення: 09.11.2025).
11. Студенство ФСП. Хеловін у нас був просто неймовірний!. Telegram. URL: https://t.me/kpi_fsl/333 (дата звернення: 09.11.2025).

УДК: 159.947:37.015.3-053.5

КОНДРАТЮК НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА

здобувачка II курсу, групи 264 спеціальності 053 Психологія Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукова керівниця: **Горенко Мар'яна Вячеславівна**, докторка філософії, старша викладачка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Після початку повномасштабної війни значно зросла кількість дітей і підлітків, які пережили травматичні події, втрату близьких, зміну місця проживання чи відчуття небезпеки. Ці чинники призводять до емоційного виснаження, тривожності, агресивності, порушень сну й труднощів адаптації в освітньому середовищі. За даними UNICEF (2023) [4], понад 40 % українських школярів мають ознаки посттравматичних і тривожних симптомів, а близько третини демонструють ознаки емоційної нестабільності.

В умовах таких викликів надзвичайно важливим є використання психокорекційних технологій, які поєднують вираження почуттів, безпечну самопрезентацію та розвиток ресурсів саморегуляції. Однією з найефективніших є арт-терапія, що через художню діяльність сприяє гармонізації емоційного стану, розвитку образного мислення, емпатії й самоусвідомлення.

Арт-терапія базується на припущенні, що внутрішнє «Я» людини відображається у візуальних образах, які вона створює спонтанно в процесі малювання або ліплення. Це дозволяє виражати та розуміти внутрішні конфлікти та емоційні переживання. Разом із Хіллом у розвитку арт-терапії та її ефективності для психокорекції особистісного розвитку підлітків робочої зарубіжної психології: Е. В. Гант, Дж. Рубін, Л. Лінге, К. Форд, Г. Кортні-Пратт, Л. Теш, К. Джонсон, С. Міллер, Л. Картрайт. Вони досліджували різні техніки та аспекти застосування арт-терапії в психотерапевтичній практиці, підтверджуючи її ефективність у розвитку нервової регуляції, самовираження та креативності у підлітках.

Арт-терапія – це форма психокорекційної роботи, у якій вираження внутрішніх переживань через творчість (малюнок, ліплення, колаж, музика, рух, театр) допомагає дитині відновити емоційний баланс, опрацювати травматичний досвід і сформувати позитивне самосприйняття.

Механізми впливу арт-терапії:

- Катартичний – вивільнення пригнічених емоцій через художню діяльність.
- Проективний – перенесення внутрішніх конфліктів у символічні образи.
- Комунікативний – створення можливості для діалогу з дорослими й однолітками через творчий продукт.
- Регуляційний – розвиток навичок самоконтролю та зниження рівня психоемоційного напруження.

Дослідження С. Malchiodi (2020) доводять, що навіть короткотривалі арт-терапевтичні сесії (6-8 занять) знижують рівень тривожності у дітей на 30-40 % [1]. American Art Therapy Association (2022) наголошує, що арт-терапія є одним із найефективніших методів постстресової підтримки дітей у кризових регіонах [3].

Основні напрямки арт-терапевтичної роботи у школі:

Малювання емоцій. Діти зображують свій настрій через колір і форму, після чого описують відчуття. Це розвиває емоційний словник і саморефлексію.

Казкотерапія та колаж. Допомагають відтворити власну історію у метафоричній формі, зняти напруження через символічну трансформацію подій.

Пісочна терапія. Використовується для дітей із підвищеною тривожністю: створення сцен у пісочниці дає можливість безпечно прожити складні почуття.

Музикотерапія та ритмопластика. Ритмічні рухи та імпровізація відновлюють тілесну координацію, послаблюють гіпертонус і активують емоційну розрядку.

Арт-терапія є особливо цінною в роботі з дітьми, які мають труднощі вербального вираження. Через малюнок чи ліплення дитина передає те, що не може висловити словами. За J. Rubin (2016), процес творчості активує зони мозку, пов'язані з емоційною пам'яттю, що полегшує інтеграцію травматичних спогадів і сприяє нейропсихологічному відновленню [2].

Ефективність арт-терапевтичних програм у шкільному середовищі залежить від:
створення безпечного простору без оцінювання;
регулярності занять (щонайменше 1 раз на тиждень);
підготовки педагогів і шкільних психологів;
інтеграції арт-терапевтичних елементів у навчально-виховний процес (на уроках мистецтва, у класних годинах, під час роботи з дітьми ВПО).

Отже, арт-терапія є потужним інструментом психологічної корекції емоційного стану школярів. Вона забезпечує м'яке проживання травматичних переживань, сприяє емоційній регуляції, розвитку самоприйняття та комунікативних навичок. Її перевага полягає у доступності, креативності й універсальності для дітей різного віку. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні комплексних програм арт-терапевтичної підтримки дітей в освітніх закладах, підготовці педагогів до роботи з арт-терапевтичними техніками та оцінюванні ефективності різних форм творчого самовираження у зниженні тривожності та стресових симптомів у школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Malchiodi C. A. Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process. New York: Guilford Press, 2020. 350 p.
2. Rubin J. A. Child Art Therapy. 2nd ed. New York: Routledge, 2016. 368 p.
3. American Art Therapy Association. Art Therapy in Schools: Guidelines for Practice. Washington, D.C., 2022. 42 p.
4. UNICEF. Mental Health and Psychosocial Wellbeing of Children in Ukraine: Situation Analysis 2023. Kyiv, 2023. 56 p.

УДК 159.9:378

КОНОНЕЦЬ МАРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

АНАЛІЗ КОНФЛІКТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ

Подібно до інших складних соціальних систем, у закладах вищої освіти, конфлікти є природним і невід'ємним елементом функціонування організації. При цьому, своєчасне запобігання деструктивним конфліктам та їхнє конструктивне вирішення є предиктором збереження здорових стосунків, підтримки стабільності та досягнення загального благополуччя в організації.

Соціально-психологічний аналіз академічного середовища дозволяє ідентифікувати низку ключових конфліктогенних векторів. Найбільш значущою є вертикаль «адміністрація – викладачі», де суперечності часто породжені розбіжностями між адміністративними рішеннями та академічними свободами викладачів, а також питаннями розподілу навантаження та оплати праці. Важливим є також вектор «адміністрація – здобувачі освіти», де джерелом конфліктів виступають академічні вимоги, фінансові аспекти та якість освіти. Центральне місце займають конфлікти між викладачами та здобувачами освіти, що часто зумовлено розбіжностями в очікуваннях, системою оцінювання та індивідуальними характеристиками учасників навчального процесу. Також, слід враховувати взаємодію з допоміжним персоналом, де конфлікти можуть виникати: з адміністрацією, з викладачами та зі здобувачами освіти. Окрім цього, у кожній із зазначених груп (адміністрація, викладачі, допоміжний персонал, здобувачі освіти) які є основними складовими освітнього процесу в закладах вищої освіти, можуть виникати горизонтальні конфлікти.

Загалом, конфлікти на кожному з вищеперерахованих векторів мають певні причини та специфічні прояви й здійснюють вплив як на ефективність навчального процесу, так і на соціально-психологічний клімат в закладах вищої освіти.

Дослідження конфліктів в закладах вищої освіти реалізується в межах різних підходів:

Організаційно-психологічний підхід аналізує конфлікти в контексті ролей, ресурсів та структури організації.

Соціально-психологічний підхід аналізує конфлікти з точки зору міжгрупових відносин та соціальної ідентичності.

Комунікативний підхід аналізує конфлікти через призму виникнення комунікативних бар'єрів, неналежного зворотного зв'язку та викривлення інформації. При цьому ключовими проблемами є недостатня прозорість, виникнення чуток та відсутність ефективних каналів зв'язку [3].

Системний підхід розглядає вищу школу як цілісну систему, де виникнення конфлікту в одному елементі, має вплив на інші. Так, напруга між адміністрацією та викладачами може мати безпосередній вплив на якість викладання та, як наслідок, на взаємини «викладач – здобувач освіти». При цьому, конфлікти на рівні топ-менеджменту, можуть мати дифузний характер й здійснювати дестабілізуючий вплив на всю організацію [2].

Гуманістичний підхід акцентує увагу на розвитку особистості, емпатії та створенні психологічно безпечного середовища. Даний підхід підкреслює важливість реалізації заснованого на емпатії лідерства, з боку адміністрації та викладачів, а також на формуванні організаційної культури, яка ґрунтується на взаємній повазі, що сприятиме зменшенню деструктивних конфліктів на всіх рівнях взаємодії освітньої організації [1].

В цілому, сучасне розуміння конфліктів в закладах вищої освіти потребує інтегративного підходу. Так, організаційний підхід доповнює соціально-психологічний, комунікативний підхід дає інструменти для вирішення проблем, які ідентифіковані в рамках системного підходу, а гуманістичний підхід дає орієнтири для перетворення конфліктогенного середовища на кооперативне.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bowen W. G., Tobin E. M. Locus of authority: The evolution of faculty roles in the governance of higher education.. 2015.
2. Katz D., Kahn R. L. The social psychology of organizations.. New York: Wiley.. 1978. Т. 1.3 No.12A : Psychology.
3. Putnam L. L., Poole M. S. Conflict and negotiation. Organizational Communication Theory and Research. 2024. Т. 8. С. 173.

УДК 159.923

КОРМИШКІНА АННА ЮРІЇВНА

здобувач вищої освіти навчальної групи ПП-21 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: Євтушенко Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД: СУЧАСНІ ПРАКТИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

У сучасному освітньому середовищі значна частина студентської молоді стикається з наслідками травматичного досвіду, зокрема насильства. В умовах воєнного стану в Україні ця проблема набула особливої гостроти – за даними ОБСЄ, близько 67 % жінок стикалися з різними формами насильства протягом життя [6]. Травматичний досвід призводить до розвитку посттравматичного стресового розладу, депресивних та тривожних розладів, що значно знижує академічну успішність та порушує соціальну адаптацію студентів. За даними МОЗ України, близько 20 % осіб, що пережили травматичні події, розвивають ПТСР [5], що актуалізує потребу у кваліфікованій психологічній підтримці з використанням сучасних доказових практик та технологій.

Стан розробленості проблеми. Проблему психологічних наслідків травматичного досвіду досліджували зарубіжні науковці: Дж. Герман, Б. ван дер Колк, Дж. Бек [2; 8; 9; 12], а також вітчизняні дослідники: Т. Титаренко, Н. Максимова, О. Кочеміровська [4]. Загалом проблема полягає в тому, що травматичний досвід призводить до комплексного порушення функціонування особистості студента, знижує його адаптаційний потенціал та академічну продуктивність, що вимагає впровадження спеціалізованих психотерапевтичних практик у систему психологічної підтримки здобувачів вищої освіти.

Викладення основного матеріалу : Психологічна травма виникає, коли зовнішня подія перевершує здатність людини впоратися з нею. Як підкреслює Б. ван дер Колк, травма "заморожується" в тілі та психіці, продовжуючи впливати на функціонування навіть після припинення загрози [12, р. 45]. У студентів спостерігається значне зниження когнітивних функцій: труднощі концентрації уваги під час лекцій, порушення пам'яті при засвоєнні матеріалу, уповільнене мислення при виконанні завдань. Емоційна дисрегуляція проявляється у раптових спалахах гніву, плаксивості, що ускладнює взаємодію з викладачами та одногрупниками. Уникнення ситуацій, що нагадують про травму, призводить до пропусків занять, відмови від участі в групових проєктах, соціальної ізоляції.

Згідно з Міжнародною класифікацією хвороб 11-го перегляду, ПТСР характеризується трьома групами симптомів [10]. Симптоми вторгнення (флешбеки посеред лекції, кошмари, що порушують сон і призводять до хронічної втоми) безпосередньо знижують академічну продуктивність. Симптоми уникнення проявляються у пропуску певних занять, уникненні соціальних подій університету, обмеженні кола спілкування. Гіперзбудливість включає підвищену пильність, перебільшену реакцію переляку, труднощі концентрації, що впливає на успішність. При тривалому травматичному досвіді розвивається комплексний ПТСР з додатковими порушеннями емоційної регуляції та труднощами у стосунках [10].

Депресія у студентів проявляється зниженням настрою, втратою інтересу до навчання, порушенням сну, постійною втомою, труднощами з концентрацією [1, с. 6; 3]. Особливістю є поєднання з почуттям сорому та самозвинуваченням – студенти вважають, що не заслуговують на освіту, що призводить до академічної неуспішності або відрахування. Генералізований тривожний розлад проявляється надмірним занепокоєнням щодо академічних досягнень та майбутнього. Панічні атаки перед іспитами або під час публічних виступів значно обмежують участь у освітньому процесі.

Травмоінформований підхід передбачає, що психологи усвідомлюють поширеність травми, розпізнають її ознаки та запобігають ретравматизації через створення безпечного середовища [11, р. 9]. Ключові принципи включають: забезпечення фізичної та емоційної безпеки (передбачуваний розклад,

конфіденційність); довіру та прозорість (чітке пояснення процесу); підтримку та валідацію почуттів; співпрацю та повагу до вибору студента. Важливим є навчання викладачів: уникати тригерного контенту без попередження, не вимагати публічного розкриття травми, надавати гнучкість у дедлайнах, створювати можливості для індивідуальних консультацій.

КПТ є ефективним підходом через структурованість та орієнтацію на конкретні цілі [8, р. 19]. Когнітивна реструктуризація допомагає змінити дисфункціональні переконання: "Я нікчемний" → "Травма не визначає мою цінність"; "Я не впораюся" → "Я можу просити допомоги". Поведінкові техніки включають градуальну експозицію до академічних ситуацій: поступове збільшення часу в аудиторії, участь у малих групах перед публічними виступами. Техніки релаксації та діафрагмального дихання знижують тривогу перед іспитами. Сучасні технології дозволяють впроваджувати КПТ онлайн через відеоконсультації та мобільні додатки для відстеження настрою.

Групова робота має унікальні терапевтичні фактори. Універсальність досвіду зменшує відчуття ізоляції, взаємопідтримка створює безпечне середовище для обміну копінг-стратегіями. Психосвітні групи навчають розуміти природу травматичних реакцій, розпізнавати симптоми, розвивати навички емоційної регуляції. Групи взаємопідтримки, керовані рівними консультантами (студентами, які пройшли терапію), створюють особливо безпечну атмосферу і можуть функціонувати як офлайн, так і онлайн.

Онлайн-платформи для психотерапії дозволяють проводити відеоконсультації, що важливо для дистанційних студентів або тих, хто соромиться особистих візитів. Мобільні додатки включають: відстеження настрою та тригерів; практики майндфулнес та медитації перед іспитами; техніки швидкої допомоги при панічних атаках; чат-боти з елементами КПТ для підтримки 24/7. Онлайн-платформи психосвіти містять відеолекції про травму та копінг-стратегії. Цифрові технології не замінюють професійну психотерапію, а доповнюють її, підвищуючи доступність.

Травматичний досвід зберігається в тілі, призводячи до хронічної напруги [12, р. 76]. Для студентів ефективні: травмоутлива йога (короткі сесії між парами); дихальні практики для зниження тривоги; прогресивна м'язова релаксація після навчального дня; танцювально-рухова терапія. Арт-терапія особливо підходить студентам творчих спеціальностей та тим, кому важко вербалізувати досвід. Малювання, ліплення, колажування забезпечують безпечну дистанцію через символізацію. Арт-терапевтичні групи можуть бути факультативними заняттями, що зменшує стигматизацію.

Ефективна підтримка вимагає мультирівневої системи: первинна профілактика (психосвітні лекції про ментальне здоров'я для всіх студентів); вторинна профілактика (скринінг на початку навчання, швидкий доступ до консультацій); третинний рівень (спеціалізована психотерапія для студентів з ПТСР, депресією). Важлива співпраця з деканатами для створення академічних пристосовань: гнучкі дедлайни, індивідуальне складання іспитів, записи лекцій для тих, хто має труднощі з концентрацією.

Здійснивши теоретичний аналіз психотерапевтичної підтримки студентів з травматичним досвідом, можна зробити висновки:

Травматичний досвід значно знижує академічне функціонування студентів через порушення когнітивних здібностей, емоційної стабільності та соціальної адаптації, що вимагає спеціалізованої психологічної підтримки.

Травмоінформований підхід є необхідною основою організації психологічної служби університету, включаючи створення безпечного середовища та навчання викладачів базовим принципам роботи з травмованими студентами.

Когнітивно-поведінкова терапія є ефективною доказовою практикою, що адаптується до академічного контексту через роботу з переконаннями про навчання та експозицію до освітніх ситуацій.

Групова психотерапія та взаємопідтримка зменшують ізоляцію, надають психосвіту та розвивають навички емоційної регуляції у безпечному середовищі однолітків.

Цифровізація психологічної підтримки через онлайн-платформи та мобільні додатки підвищує доступність допомоги та забезпечує безперервність підтримки поза сесіями.

Інтеграція тілесно-орієнтованих практик та арт-терапії в освітній процес допомагає опрацювати травму на соматичному рівні та через невербальні засоби.

Системна інтеграція психологічної підтримки в освітній процес через мультирівневу систему профілактики та академічні пристосовання є критично важливою для успішності студентів з травматичним досвідом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурчинський С. Г., Калініченко М. А. Хронічний стрес та легкі депресивні розлади в практиці сімейного лікаря: нові можливості комбінованих фармакологічних засобів. *Ліки України*. 2024. № 8 (284). С. 5–9.
2. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору / пер. з англ. О. Наконечної, О. Лизак, О. Шлапака. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
3. Депресивні розлади. MSD Manual Professional Edition. URL: <https://www.msmanuals.com/uk/professional/psychiatric-disorders/mood-disorders/depressive-disorders> (дата звернення: 04.11.2025).
4. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
5. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад. МОЗ України. URL: <https://moz.gov.ua/uk/scho-treba-znati-pro-posttravmatichnij-stresovij-rozlad> (дата звернення: 04.11.2025).
6. Організація з безпеки та співробітництва в Європі (ОБСЄ). Project Coordinator in Ukraine. URL: <https://www.osce.org/uk/project-coordinator-in-ukraine/440375> (дата звернення: 04.11.2025).
7. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 04.11.2025).
8. Beck J. S. *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. 3rd ed. New York : Guilford Press, 2020. 414 p.
9. Herman J. L. *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence – From Domestic Abuse to Political Terror*. New York : Basic Books, 1992. 336 p.
10. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. World Health Organization, 2024. URL: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#334423054> (дата звернення: 04.11.2025).
11. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. Rockville : Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014. 27 p.
12. Van der Kolk B. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York : Viking, 2014. 464 p.

УДК: 159.944.4:616.89-008.454-085.851.3

КРИСТОФОВИЧ ВІТАЛІЙ ВІТАЛІЙОВИЧ

здобувач II курсу, групи 263 спеціальності 053 Психологія Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукова керівниця: Горенко Мар'яна Вячеславівна докторка філософії, старша викладачка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ

В умовах тривалих соціальних потрясінь, збройної агресії та нестабільності зростає кількість осіб із посттравматичним досвідом, що потребують психологічної підтримки. Актуальним стає не лише лікування симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а й відновлення адаптаційного потенціалу, розвиток резильєнтності та формування навичок саморегуляції.

Сучасні підходи до психологічної допомоги особам із ПТСР базуються на доказових моделях, серед яких когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) посідає провідне місце. Вона орієнтована не лише на зменшення дистресу, але й на активацію ресурсних когнітивних схем, переосмислення травматичного досвіду й формування гнучких способів реагування. За даними World Health Organization (2023), у післявоєнних суспільствах близько 15-20 % осіб мають симптоматику ПТСР, а системні програми психокорекції суттєво знижують рівень дистресу та підвищують ефективність соціальної адаптації.

Когнітивно-поведінковий підхід до подолання посттравматичних наслідків виходить із того, що емоційні та поведінкові симптоми підтримуються дисфункційними переконаннями («світ небезпечний», «я безпорадний», «я винен»). Мета терапії – виявити, перевірити та переосмислити ці переконання, щоб зменшити відчуття загрози та відновити відчуття контролю над життям (Ehlers & Clark, 2000).

До ефективних методів, що розвивають адаптаційний потенціал, належать:

- когнітивна реструктуризація – усвідомлення автоматичних думок і формування альтернативних переконань, що сприяють самопідтримці;
- поведінкові експерименти – відпрацювання нових моделей поведінки для перевірки власних уявлень про себе та світ;
- експозиційна терапія – поступова десенсибілізація до травматичних спогадів і відновлення толерантності до стресу (Foa et al., 2019);
- майндфулнес і релаксаційні техніки – розвиток усвідомленості, регуляції емоцій і тілесної стабілізації;
- психоедукаційні модулі – навчання навичкам самопомоги, моніторингу думок і розпізнавання тригерів.

Емпіричні дослідження Polusny et al. (2015) засвідчили, що поєднання КПТ з техніками усвідомленої присутності підвищує рівень емоційної стабільності та сприяє розвитку посттравматичного зростання. Українські автори наголошують, що КПТ-технології можуть бути ефективно адаптовані до освітнього середовища – через психоедукаційні групи, тренінги самопомоги та консультаційні програми для студентів, які мають досвід втрати, евакуації чи бойових подій.

Розвиток адаптаційного потенціалу в рамках КПТ відбувається у трьох взаємопов'язаних напрямках:

Когнітивний – переосмислення травматичного досвіду, зниження катастрофізації, формування раціонального мислення.

Емоційний – навчання регуляції емоцій і толерантності до дистресу.

Поведінковий – поступове відновлення активності, соціальних контактів, здатності планувати майбутнє.

Таким чином, когнітивно-поведінкові методи є психокорекційним інструментом розвитку резильєнтності, який допомагає людині не лише подолати травматичні симптоми, а й трансформувати досвід у ресурс саморозвитку.

Отже, когнітивно-поведінкові технології демонструють високу ефективність у роботі з посттравматичними станами, забезпечуючи не лише редукцію симптомів, а й відновлення адаптаційного потенціалу особистості. Їхнє застосування у психологічній допомозі молоді з досвідом війни або втрати сприяє формуванню гнучких копінг-стратегій, розвитку стресостійкості та емоційної рівноваги. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення освітніх і тренінгових програм КІПТ-самопоміги для студентів, спрямованих на профілактику вторинної травматизації, підвищення резильєнтності та інтеграцію травматичного досвіду у процес особистісного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ehlers A., Clark D. M. A cognitive model of post-traumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 2000. Vol. 38(4). P. 319–345. DOI: 10.1016/S0005-7967(99)00123-0.
2. Foa E. B., Hembree E. A., Rothbaum B. O. *Prolonged Exposure Therapy for PTSD: Emotional Processing of Traumatic Experiences*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2019. 200 p.
3. Polusny M. A. et al. Mindfulness-based stress reduction for PTSD among veterans: A randomized clinical trial. *JAMA*. 2015. Vol. 314(5). P. 456–465. DOI: 10.1001/jama.2015.8361.
4. World Health Organization. *Guidelines for the management of conditions that are specifically related to stress*. Geneva: WHO, 2023. 84 p.

УДК 159.9: 316.624: 72.04.01

КУДРЯКОВ ОЛЕКСІЙ ГЕННАДІЙОВИЧ*аспірант Кафедри ПП ФСП Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**Науковий керівник: Винославська Олена Василівна, кандидатка психологічних наук, професорка, професорка кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Актуальність. В умовах повномасштабної війни українське студентство зазнає тривалого впливу стресових чинників (бойові дії, тривоги, дистанційне навчання, соціальна ізоляція), що обумовлює нагальну потребу в розробці ефективних інструментів психологічної підтримки.

Мета: розробка теоретичного підґрунтя психологічної підтримки методами арт-терапії, з застосуванням концепції втіленої естетики та технології Artful Thinking

Завдання нашого дослідження полягало у розробці теоретичного підґрунтя програми підтримки психологічного благополуччя студентів технічного університету в умовах війни. В подальшій роботі ми спиралися на концепцію втіленої естетики та технологію Artful Thinking, яка була розроблена командою проекту «Зеро» Гарвардського університету.

Концепція втіленої естетики виходить з того, що в процесі ознайомлення з мистецьким твором встановлюється психологічний взаємозв'язок між митцем та споглядачем. Митець та глядач наче взаємодіють в мистецькому творі. Мистецтво передає реальність через суб'єктивний світ художника та глядача. У межах втіленої естетики [1; 2] це відбувається завдяки тому, що кожен глядач інтерпретує мистецтво через власне тілесне й емоційне сприйняття. Наприклад, реалістичне відображення природи викликає відчуття, які ґрунтуються на попередньому досвіді сприйняття природи, таких як прохолода вітру або шурхіт листя.

Втілена естетика пояснює, що поєднання раціонального та емоційного, як елемент естетичної насолоди, виникає через когнітивно-сенсорну інтеграцію. Глядач осмислює художній твір, тілесно й емоційно залучаючись до нього. Це можна описати як "втілене пізнання", коли мислення фізично й емоційно закріплюється в тілі. Мистецтво звертається до внутрішнього світу глядача, роблячи індивідуальне зрозумілим для широкої аудиторії. Втілена естетика розглядає це як інтерсуб'єктивний досвід, де мистецтво стає медіатором між суб'єктивними світами художника і глядачів, дозволяючи їм "розділити" відчуття та емоції. Художник, створюючи твір, використовує уяву, фантазію та емпатію. Втілена естетика вказує, що цей творчий процес також втілений – майстерність художника формується на основі його моторного, сенсорного й емоційного досвіду. Відтак, глядач сприймає твір як "втілене відображення" досвіду художника.

З позиції втіленої естетики, сприйняття твору мистецтва глядачем (реципієнтом) є процесом, в якому художній твір створює "втілений міст" між внутрішнім світом художника та глядача. Емпатія, концентрація типового через індивідуальне, суб'єктивність сприйняття й інтеграція раціонального та емоційного – усе це залучає глядача на рівні його тіла, почуттів та мислення.

Далі проаналізуємо, арт-терапевтичні практики, які можуть сприяти збереженню психологічного благополуччя особистості.

Технологія Artful Thinking [3] має на меті інтегрувати мистецтво в навчальний процес для розвитку критичного мислення, креативності та естетичного сприйняття. Технологія Artful Thinking, спрямована на інтеграцію мистецтва в освітній процес для розвитку критичного мислення, креативності та естетичного сприйняття, демонструє концептуальну близькість із теорією втіленої естетики. Порівняльний аналіз за ключовими параметрами виявляє цей взаємозв'язок:

Тілесне сприйняття: У межах втіленої естетики цей параметр акцентує роль сенсорної інтеграції та емпатії, тоді як Artful Thinking реалізує його через включення активної задіяності почуттів в навчальний процес.

Емпатія та інтерпретація: Втілена естетика розглядає активацію дзеркальних нейронів під час взаємодії з мистецтвом, що знаходить свій відповідник у Artful Thinking, де учасники роблять інтерпретації творів мистецтва через співпереживання їхньому змісту.

Когнітивне мислення: Для втіленої естетики характерне поєднання когнітивних процесів із сенсорним досвідом. Artful Thinking, у свою чергу, розвиває критичне мислення шляхом структурованого аналізу мистецьких творів.

Досвід творчості: Якщо втілена естетика робить акцент на співтворчості через залучення тіла та відчуттів, то Artful Thinking реалізує цей принцип, залучаючи студентів до створення власних інтерпретацій.

Artful Thinking використовує практики, які ґрунтуються на принципах втіленої естетики – сукупності підходів, які розглядають естетичну цінність як невід’ємну частину реального, «втіленого» досвіду, а не лише абстрактну концепцію. Це такі принципи як чуттєве сприйняття (естетична оцінка позначає те, що доступне безпосередньо почуттєвому сприйняттю та переживанню, а не лише розумовому аналізу), взаємодія з реальністю (краса розглядається не як абстрактна ідея, а як невід’ємна частина буття та практичної діяльності людини) та індивідуальний досвід (естетична цінність тісно пов’язана з особистим досвідом, переживаннями та почуттями, що формуються в процесі взаємодії з навколишнім світом).

Сучасна арт-терапія також використовує інші популярні практики:

- залучення до «спілкування з мистецтвом» (мультисенсорності) з використанням аналізу картин із залученням уявних дотиків чи запахів, які стимулюють та поєднують уяву і сенсорний досвід;
- рух і емпатія – студенти відтворюють пози чи рухи персонажів на картинах, що допомагає їм відчувати контекст твору.

У навчанні ці підходи можуть комбінуються як розвиток емпатії через мистецтво – створення інтерактивних занять, де студенти відтворюють елементи твору або створюють власні, спираючись на фізичні відчуття. Інтеграція науки та мистецтва може відбуватися як поєднання аналізу творчих робіт, та обговорення можливих творчих проєктів. «Естетичні роздуми» підштовхують до ідей як краще за допомогою мистецтва активізувати різні відчуття та розуміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аветисян, А. (2018), Феноменологічне дослідження візуального досвіду: погляд художника (за творами Мориса Мерло-Понті) Філософська думка, ISSN 2522-9338, 2018, № 1.
2. Бородій, А. (2022). Нейрофеноменологія Франциско Варели. Науково-теоретичний альманах Грані, 25(3), 30-35. <https://doi.org/10.15421/172233>
3. Artful Thinking. (1967) Project Zero, Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

УДК 159.9:37.02

ЛОЖКІН ГЕОРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ*доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***КОГЕРЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ**

Змішаний формат навчання, що поєднує онлайн та офлайн компоненти, а також постійна необхідність гнучко та швидко адаптуватися до змін, спричинених відсутністю електроенергії, нестабільним зв'язком і іншими непередбачуваними обставинами, значно підвищують рівень психоемоційного навантаження на здобувачів вищої освіти. Коли заняття можуть бути перервані технічними проблемами, а дедлайни залишаються незмінними, здобувачі змушені постійно адаптуватися до нових реалій, що створює додаткові стресові ситуації. Це вимагає від них не лише високої самодисципліни, а й здатності оперативно реагувати на зміни в навчальному процесі, знаходити альтернативні способи виконання завдань і розвивати толерантність до невизначеності. Така нестабільність вимагає значних психологічних ресурсів, щоб справлятися з тривогою і стресом, які супроводжують навчальний процес.

Зростаючі вимоги до цифрових навичок, здатності працювати з новими онлайн-платформами, а також активна участь у віртуальних процесах, ускладнюють адаптацію до цих змін. Як результат, здобувачі вищої освіти опиняються перед необхідністю знаходити внутрішні ресурси для подолання не лише академічного навантаження, а й соціальних, психологічних і професійних викликів. Все це підвищує рівень стресу і потребує розвитку стратегій для його ефективного подолання.

У такому контексті важливу роль відіграє відчуття когерентності, яке є ключовим предиктором впливу стресорів на психологічне здоров'я здобувачів вищої освіти. Поняття когерентності було вперше введено в науковий обіг ізраїльсько-американським соціологом, фундатором концепції салютогенезу Аароном Антонівським наприкінці 1970-х років. Дослідник розробив цю концепцію аби зосередити увагу не на чинниках, що призводять до хвороб, а на факторах, які сприяють підтриманню здоров'я. Одним із центральних компонентів салютогенезу стало відчуття когерентності, яке визначає здатність особистості сприймати навколишній світ як зрозумілий, керований та осмислений. Це, у свою чергу, значно підвищує стресостійкість людини та її здатність адаптуватися до життєвих труднощів.

А. Антонівський розглядав когерентність як важливий психологічний ресурс, що дозволяє людині ефективно справлятися з життєвими викликами та стресорами. Він виокремлював три основні компоненти когерентності:

Зрозумілість (Comprehensibility) – відчуття того, що події в житті не є випадковими чи абсурдними, а мають певну логіку і передбачуваність.

Управління (Manageability) – віра в те, що є ресурси, здатні допомогти впоратися з труднощами. Це можуть бути внутрішні сили, навички або зовнішня підтримка, яку людина може мобілізувати для вирішення проблем.

Сенс (Meaningfulness) конструкт, що визначає чи вважає людина своє життя важливим і значущим. Відчуття сенсу дає людині мотивацію долати труднощі та не здаватися навіть у важкі моменти.

Поза сумнівом, що когерентність не є статичною якістю, а динамічним процесом, оскільки змінюється залежно від досвіду людини та того, як вона сприймає своє оточення. Високий рівень когерентності допомагає людині організувати свої переживання, сприймати світ як керований і передбачуваний, що значно знижує рівень стресу і тривоги.

Дослідження Аарона Антонівського показали, що люди з високим рівнем когерентності більш стійкі до стресу, краще справляються з труднощами та мають кращі результати в житті. Вони зазвичай виявляють більшу фізичну та психологічну стійкість. Їхня здатність організувати своє життя і бачити виклики як можливості для розвитку робить їх менш схильними до хвороб і депресії [2].

Як зазначають Н. В. Кривцова та Б. В. Бірон, когерентність виступає як модератор, що поєднує дві ключові складові адаптації до стресу: суб'єктивну оцінку наявних ресурсів і переконання у власній

здатності подолати труднощі [1, с.70]. Когерентність сприяє оцінці наявних ресурсів, що в психології позначається як «навчена ресурсність». Цей термін охоплює як внутрішні, так і зовнішні ресурси, що дозволяють здобувачам подолати труднощі: від навичок саморегуляції та планування до соціальної підтримки й інтелектуальних засобів. Когерентність, у свою чергу, допомагає здобувачам організувати свої ресурси і знайти ефективні способи їх використання для адаптації до змінних умов навчання. Крім того, когерентність суттєво впливає на формування переконань щодо своєї самоефективності – віри в здатність подолати стресові ситуації. Висока самоефективність, як правило, веде до більш активної позиції щодо вирішення проблем і знаходження оптимальних стратегій, що допомагає знизити рівень стресу. Когерентність виступає як сполучний елемент між оцінкою ресурсів і вірою у свої сили, що допомагає здобувачам уявити чіткий шлях для подолання труднощів і зменшення стресу.

Отже, відчуття когерентності здатне допомогти здобувачам вищої освіти організувати свої переживання і оцінки, знижуючи відчуття хаосу і допомагаючи зберігати контроль у стресових ситуаціях. Це дає змогу побачити ситуацію як зрозумілу і передбачувану, що сприяє більш спокійному і ефективному подоланню труднощів. В результаті, когерентність є важливим психологічним ресурсом, який суттєво підвищує стресостійкість і здатність до адаптації в умовах навчального процесу.

Когерентність є потужним предиктором формування конструктивних стратегій копінг-поведінки, що ґрунтуються на переконанні особистості у своїй здатності змінювати обставини та досягати бажаного результату. Вона виступає як модератор між оцінкою ресурсів і впевненістю у своїх силах, дозволяючи особистості ефективно мобілізувати свої внутрішні ресурси і змінювати своє ставлення до стресових ситуацій, що веде до більш високого рівня адаптивних стратегій подолання стресу.

З огляду на це, можна стверджувати, що когерентність має величезний потенціал у психологічній теорії та практиці. Використання когерентності в освітньому коучингу може значно полегшити здобувачам вищої освіти процес адаптації до нових вимог і стресових ситуацій, з якими вони стикаються. Розвиток когерентності, як ключового предиктора конструктивних стратегій стрес-менеджменту, відіграє важливу роль у формуванні здатності не тільки ефективно долати стресові ситуації, а й успішно досягати своїх особистісних і професійних цілей.

Отже, когерентність є важливим психологічним ресурсом для здобувачів вищої освіти, адже вона не лише визначає ефективність адаптації до стресових ситуацій, а й формує основу для застосування конструктивних стратегій подолання труднощів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кривцова Н. В., Бірон Б. В. Роль відчуття когерентності у зростанні ресурсності особистості та рівнів самоефективності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. VII (79), С.70-73. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-197VII79-15>.
2. Antonovsky A. *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 397 p.

UDC 159.923

LUSHYN PAVLO*Doctor of Psychology, Department of Educational Foundations, Montclair State University, USA*

ZERO-KNOWLEDGE PROOFS AS A METAPHOR AND METHOD IN ECO-CENTERED PSYCHOLOGICAL FACILITATION

Relevance. The contemporary crisis of educational and psychological support systems demands fundamentally new approaches that preserve human dignity while enabling profound transformation. Traditional psychotherapeutic paradigms, rooted in narrative disclosure and verbalization, increasingly prove inadequate in contexts marked by collective trauma, digital surveillance, and algorithmic assessment. The ongoing military conflict in Ukraine, combined with the forced digitalization of education, has created unprecedented challenges where conventional disclosure-based interventions risk retraumatization and further psychological harm.

Zero-Knowledge Proofs, a cryptographic mechanism developed by Goldwasser, Micali, and Rackoff (1989) that allows one party to prove knowledge possession without revealing the knowledge itself, offers a revolutionary metaphor for reimagining psychological facilitation. This mathematical concept, when applied to educational and therapeutic contexts, addresses the critical need for privacy-preserving support systems that honor both the imperative of change and the right to psychological boundaries. The relevance of this approach becomes particularly acute as educational environments increasingly operate through digital platforms where every interaction potentially becomes data, and where the traditional confidentiality of the therapeutic space faces unprecedented challenges.

Goal. The goal of this paper is to establish Zero-Knowledge Proofs as both a theoretical metaphor and practical methodology for Eco-Centered Psychological Facilitation (ECPF), demonstrating how psychological change and educational support can occur through processual indicators of transformation rather than content disclosure. This approach seeks to redefine facilitation practices by emphasizing embodied awareness, mutual trust, and distributed intelligence in human-AI collaboration, while maintaining the privacy and autonomy essential for authentic psychological development.

Main Material Presentation. The translation of Zero-Knowledge Proof principles into psychological practice begins with recognizing the fundamental parallel between cryptographic verification and therapeutic validation. In cryptographic terms, ZKPs enable a prover to convince a verifier of knowledge possession without transmitting the knowledge itself. In the context of Eco-Centered Psychological Facilitation, this translates into a revolutionary approach where the client demonstrates psychological shifts through observable changes in behavior, affect, or somatic states, while the facilitator recognizes these transformational indicators without requiring explicit content disclosure, and the therapeutic space itself becomes a protocol ensuring authenticity while maintaining privacy.

This framework emerged from direct work with 131 Ukrainian educators navigating wartime conditions during 2022-2024, where traditional disclosure-based approaches proved not only ineffective but potentially harmful. Participants demonstrated profound psychological shifts through rhythmic synchronization, spatial reorganization, and collective pattern formation without articulating specific trauma narratives. The facilitator, operating within the ECPF framework, co-regulated with embodied signals including breath patterns, vocal tone modulations, and gestural fluency, recognizing these as legitimate proofs of transformation that could not be easily fabricated.

The methodological implementation of ZKP principles in educational environments operates through three interconnected mechanisms that mirror the mathematical properties of zero-knowledge proofs. Completeness is achieved through pattern recognition, where just as mathematical ZKPs achieve completeness through repeated protocols, facilitation achieves therapeutic completeness through recognizing recurring patterns of change. A student struggling with cognitive overload need not articulate specific anxieties when their shift toward rhythmic breathing, organized workspace, or coherent scheduling demonstrates transformation. Soundness emerges through embodied verification, where the facilitator verifies authentic change not through verbal confirmation but through somatic markers including muscle tension release, vocal tone modulation, and gestural fluency that

cannot be easily fabricated. Zero-knowledge is maintained through processual focus, where the specific content of distress remains private while the facilitator engages with the process of change including its rhythm, direction, and intensity rather than its narrative specifics.

In digital learning environments, the application of ZKP principles enables what can be termed stigmergic coordination, where learners leave proof traces of understanding without exposing vulnerability. Consider the transformation of a student who reorganizes their digital workspace as environmental proof, shifts participation patterns from reactive to generative as behavioral proof, and demonstrates increased tolerance for ambiguity in discussions as cognitive proof. These indicators collectively prove transformational learning without requiring confessional disclosure, with the digital environment itself becoming a verification protocol where timestamps, interaction patterns, and collaborative artifacts serve as cryptographic-like proofs of development.

The integration of artificial intelligence into educational environments through ZKP frameworks represents a particularly significant development in privacy-preserving pedagogy. AI systems operating under these principles can recognize patterns of growth without accessing private content, analyzing linguistic complexity shifts without reading personal narratives, tracking engagement rhythms without surveilling specific activities, and identifying collaborative emergence without individual attribution. This approach preserves human agency while leveraging computational pattern recognition capabilities, creating educational partnerships where technology enhances rather than invades the learning process.

The implications for post-crisis educational recovery are profound and multifaceted. In contexts marked by collective trauma, ZKP-based facilitation offers non-invasive support where educators can provide scaffolding without requiring trauma disclosure, thereby reducing re-traumatization risks while maintaining therapeutic presence. Groups can demonstrate collective healing through synchronized activities, shared rhythms, and emergent organization without individual exposure, creating spaces where healing occurs through collective resonance rather than individual confession. Paradoxically, maintaining zones of privacy strengthens resilience, as individuals retain control over their narrative while engaging in transformational processes, with opacity becoming a source of strength rather than a barrier to support.

The theoretical significance of this approach extends beyond immediate practical applications to fundamental questions about the nature of knowledge, transformation, and human development. Traditional Western psychology, rooted in the talking cure and the assumption that verbalization equals healing, reflects particular cultural and historical assumptions about the relationship between language and consciousness. The ZKP framework challenges these assumptions by demonstrating that profound transformation can occur without linguistic mediation, that proof of change need not require narrative disclosure, and that privacy and support are not mutually exclusive but potentially mutually reinforcing.

Furthermore, this approach aligns with emerging posthumanist perspectives that recognize agency as distributed across human and non-human actors, knowledge as emergent from assemblages rather than individual minds, and transformation as occurring through material-discursive practices rather than purely cognitive processes. The ZKP model, by focusing on observable patterns and embodied indicators rather than verbal reports, acknowledges the limitations of human-centered approaches to understanding and facilitating change, opening space for more inclusive and effective support systems.

Conclusions and Perspectives. Zero-Knowledge Proofs offer more than a metaphor for psychological and educational facilitation; they provide an operational framework that fundamentally reimagines how support, transformation, and validation can occur in contemporary educational environments. By proving transformation without revealing trauma, demonstrating growth without exposing vulnerability, and enabling support without demanding disclosure, the ZKP-ECPF synthesis addresses critical challenges in post-crisis educational contexts while preserving the dignity and autonomy essential for authentic development.

This approach proves particularly vital in contemporary educational environments where digital surveillance, algorithmic assessment, and data extraction threaten psychological safety and authentic development. By adopting ZKP principles, facilitators can create spaces where transformation is verified through process rather than content, where privacy enhances rather than impedes growth, and where the absence of explicit knowledge becomes a form of profound knowing. The ongoing digital transformation of education need not mean the erosion of psychological boundaries; through ZKP-inspired approaches, we can build educational environments that are simultaneously transparent in their support and opaque in their respect for human interiority.

Future research directions include exploring how ZKP principles might be formalized into specific therapeutic protocols, investigating the neurobiological correlates of transformation that occurs without

verbalization, and developing AI systems specifically designed to recognize and support privacy-preserving transformation. The integration of quantum computing and advanced cryptographic techniques may enable even more sophisticated forms of verification without disclosure, potentially revolutionizing not only psychological support but our fundamental understanding of knowledge, proof, and human development. As educational systems continue to evolve in response to technological change and global crises, the principles explored here offer a path toward support systems that honor both our need for connection and our right to privacy, proving that the most profound changes often occur in spaces we choose not to illuminate.

REFERENCES

1. Goldwasser, S., Micali, S., & Rackoff, C. (1989). The knowledge complexity of interactive proof systems. *SIAM Journal on Computing*, 18(1), 186-208.
2. Lushyn, P.V. & Sukhenko, Y.V. (2023). Ecofacilitative pedagogy as a form of sustainability and social therapy. In: 4th International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF). 1254 012081 <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1254/1/>
3. Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

УДК 159.923

МАЄВСЬКА ОЛЬГА

здобувачка вищої освіти факультету соціології і права групи СА – 351 Національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського»

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ ТА ДЕФОРМАЦІЮ ОБРАЗУ «Я»

У сучасному інформаційному просторі значну роль у розвитку особистості відіграють соціальні мережі, що впливають на становлення самооцінки та образу «Я».

Для кращого розуміння психологічних механізмів впливу соціальних мереж доцільно врахувати структурну модель психіки, відповідно до теорії З. Фрейда, яка включає три взаємопов'язані компоненти: «Воно», що відображає первинні інстинкти та імпульсивні бажання; «Я», відповідальне за самоконтроль і реалістичне сприйняття себе; та «Над-Я», що формує внутрішні соціальні норми та цінності [1]. Взаємодія цих компонентів визначає стабільність і цілісність образу «Я» особистості та дозволяє зрозуміти, як зовнішні чинники, зокрема соціальні мережі, можуть впливати на його формування та деформацію.

В онлайн-середовищі цей баланс часто порушується, адже цифрові платформи створюють простір соціальних порівнянь, зовнішніх оцінок і візуально акцентованих ідеалів. Дослідження вказують, що в онлайн-взаємодії активізуються імпульсивні реакції, потреба в швидкому схваленні та залежність від зворотного зв'язку [2, с.26]. Паралельно формується завищений рівень нормативних вимог, що задають стандарти зовнішності, статусу й соціального успіху, які часто не відповідають реальності [3, с.1790].

У таких умовах образ «Я» особистості стає вразливим до викривлень: виникає розрив між реальним і бажаним «Я», зростає рівень внутрішнього напруження, з'являється схильність до ідеалізації себе або, навпаки, заниження власної цінності. Молодь, яка активно використовує соціальні мережі, демонструє нестійкість самооцінки та більшу залежність від зовнішньої думки [4, с.34]. Цифрове середовище стимулює формування «віртуальної маски» – образу, який не завжди співпадає з реальним самосприйняттям [5, с.217].

Постійний перегляд відредагованих зображень та ідеалізованого життя інших створює ефект когнітивного викривлення, у якому реальні досягнення знецінюються, а власне «Я» стає залежним від цифрових стандартів «успішності». Це призводить до формування нестійкого, ситуативного образу «Я», який легко змінюється під впливом трендів та реакцій аудиторії, що становить ризик для особистісної цілісності студентської та молодіжної спільнот.

Отже, соціальні мережі є потужним психологічним середовищем, яке одночасно розширює можливості самопрезентації та створює ризики деформації образу «Я». Порушення внутрішнього балансу між імпульсивними тенденціями, раціональним самоконтролем та нормативними вимогами цифрових спільнот призводить до формування нестійкої самооцінки, залежності від зовнішніх оцінок та розриву між реальним і бажаним образом себе.

Тому необхідним є розвиток цифрової грамотності, критичного мислення та психоемоційної стійкості, що сприятиме формуванню цілісного, реалістичного й автономного образу «Я» в умовах сучасного медіасередовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологічний аналіз (фрейдизм, неопрейдизм) : онлайн-лекція / Основи психології. URL:https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/3prishak_psihologiya_ch1/1212.html (дата звернення: 19.11.2025).
2. Нікора А. С. Вплив соціальних мереж на міжособистісні відносини: конфліктна взаємодія : дипломна робота / А. С. Нікора. – Київ : Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського», кафедра соціології, 2024. – 75 с.

3. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/57b4fe11-8c44-4f3c-90b4-19ab065af6e3/content>
4. Шашенкова А. О., Шашенков Д. М. Цифрове супер-его як продукт соціальних мереж: механізм формування та вплив на особистість / А. О. Шашенкова, Д. М. Шашенков. – Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Психологія»). – № 2(48). – 2025. – С. 1787–1800.
5. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/121cfbac-90c4-4bd7-a9a4-63aade571a21/content> (дата звернення: 19.11.2025).
6. Дяченко С. В. Соціальні мережі та їх вплив на формування молодіжної ідентичності : кваліфікаційна робота / С. В. Дяченко. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. – 71 с.
7. URL :<https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/20172/4/%D0%94%D1%8F%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%A1.%D0%92.pdf> (дата звернення: 19.11.2025).
8. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Вип. 15, С. 213–220.
9. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/issue/view/24/15> (дата звернення: 19.11.2025).

УДК 159.9:616.89

МАЦАК ВІКТОРІЯ МАКСИМІВНА

здобувач вищої освіти навчальної групи ПП-21 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: [Євтушенко Ірина Володимирівна](#), кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ВПЛИВ РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ТА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЛЮДИНИ

Постановка проблеми. Харчування є однією з базових потреб людини, що забезпечує енергію та підтримує фізичне й психічне здоров'я. Проте у сучасному суспільстві харчова поведінка все частіше формується не лише під впливом фізіологічних потреб, а й через соціальні стандарти краси, емоційні переживання та ставлення до власного тіла. Надмірна фіксація на зовнішності, страх набору ваги та низька самооцінка сприяють формуванню розладів харчової поведінки - анорексії, булімії, патологічного переїдання та інших. Ці стани не лише порушують фізичне здоров'я, а й негативно впливають на психологічний розвиток, емоційне благополуччя та соціальну адаптацію людини.

Стан розробленості проблеми. Проблему розладів харчової поведінки досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці: Г. Брух, К. Фейрберн, А. Дягілева, Н. Романець, О. Левченко, А. Танасієнко та інші. У працях Г. Бруха та К. Фейрберна підкреслюється, що психологічні чинники – надмірна самокритичність, тривожність, порушення емоційного регулювання – відіграють ключову роль у розвитку розладів. У сучасній психології розлади харчової поведінки розглядаються як складні психосоматичні явища, що поєднують когнітивні, емоційні та соціальні компоненти.

Мета даної публікації: теоретично обґрунтувати вплив розладів харчової поведінки на психологічний розвиток і емоційне благополуччя людини, з урахуванням їхніх основних форм і психотерапевтичних підходів до корекції.

Розлади харчової поведінки є однією з найпоширеніших проблем сучасного суспільства, оскільки вони поєднують у собі психологічні, емоційні та соціальні аспекти. Їхня поява часто зумовлена внутрішніми конфліктами, зниженим почуттям власної цінності та прагненням до контролю над тілом. У контексті психологічного розвитку людини такі розлади порушують гармонію між фізичним і психічним станом, сприяючи формуванню тривожності, депресивних симптомів і соціальної відчуженості [2].

За МКХ-11 основні форми розладів харчової поведінки включають нервову анорексію, нервову булімію та патологічне переїдання. Кожна з цих форм має свої особливості: анорексія характеризується значним обмеженням їжі та страхом набору ваги; булімія проявляється епізодами переїдання з подальшими компенсаторними діями; патологічне переїдання, у свою чергу, супроводжується неконтрольованим надмірним споживанням їжі.

Одним із найпоширеніших наслідків розладів харчової поведінки є зниження самооцінки. Людина постійно порівнює себе з нереалістичними стандартами краси, що нав'язуються соціальними мережами та засобами масової інформації. Це призводить до незадоволення власним тілом і почуття сорому, які стають підґрунтям для психологічних проблем. Занижена самооцінка не лише формує внутрішню невпевненість, а й перешкоджає становленню позитивної ідентичності та самоприйняття [1, с. 45-78].

Важливим психологічним наслідком є емоційна нестабільність. Люди з розладами харчової поведінки часто переживають провину, страх і розчарування після епізодів переїдання або обмеження їжі. Ці переживання формують замкнене коло, у якому емоційна напруга компенсується їжею або її відмовою [3]. Порушення емоційного контролю сприяє виникненню депресивних станів, тривожності та труднощів у міжособистісних стосунках.

Розлади харчової поведінки також впливають на соціальну сферу життя. Люди, що стикаються з анорексією, булімією чи патологічним переїданням, нерідко уникають спілкування, бо відчувають страх

осуду або непорозуміння з боку інших. Це призводить до ізоляції, самотності й втрати підтримки з боку близьких [2]. Відсутність соціальної взаємодії поглиблює емоційні труднощі та ускладнює відновлення психічної рівноваги.

З точки зору психологічного розвитку, розлади харчової поведінки гальмують процес самопізнання й формування зрілої особистості. Такі стани є проявом втрати контролю над власним життям, коли людина переносить внутрішню боротьбу на сферу харчування. Таким чином, харчові розлади не лише порушують психоемоційний баланс, а й створюють бар'єри для розвитку цілісної та соціально адаптованої особистості [1, с. 45–78].

Отже, розлади харчової поведінки мають комплексний вплив на психологічний розвиток людини, змінюючи її емоційний стан, соціальні зв'язки та самооцінку. Вони формують замкнене коло невдоволення, у якому тіло стає засобом контролю над власним життям, а не джерелом гармонії. Подолання цих станів потребує психологічної підтримки, терапевтичного втручання та формування усвідомленого ставлення до себе і свого тіла [3].

Здійснивши теоретичний аналіз впливу розладів харчової поведінки на психологічний розвиток людини, можна зробити такі висновки: 1) розлади харчової поведінки негативно впливають на психологічний розвиток особистості, спричиняючи емоційну нестабільність та соціальну ізоляцію; 2) низька самооцінка й залежність від зовнішніх стандартів краси формують почуття меншовартості та невпевненість у собі; 3) порушення емоційного контролю призводить до виникнення депресивних і тривожних станів; 4) соціальна ізоляція посилює відчуття самотності та перешкоджає успішній адаптації в суспільстві; 5) ефективна допомога при розладах харчової поведінки передбачає психотерапію, підтримку близьких і розвиток усвідомленого ставлення до тіла та емоцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bruch H. The golden cage: the enigma of anorexia nervosa. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 45-78 с.
2. Fairburn C. G. Cognitive behavior therapy and eating disorders. New York: Guilford Press, 2008. – 324 с.
3. World Health Organization. International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision) [Електронний ресурс]. World Health Organization, 2019.

УДК 159.955:378:004.8

МЕЛЬНИЧЕНКО ІГОР ВОЛОДИМИРОВИЧ

здобувач вищої освіти третього рівня навчальної групи СА-51ф Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: Хілько Світлана Олександрівна, завідувачка кафедри психології та педагогіки, кандидат
психологічних наук, доцент Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЦИФРОВІЗОВАНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ДЛЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В останні кілька років в Україні активно впроваджується цифровізація освіти. Вагому роль у цьому процесі відіграли інтенсивний розвиток цифрових технологій та глобальні ризики, які постали перед нашою державою й системою освіти. Важливим компонентом цифровізації є технології штучного інтелекту, що вже стали невід'ємною складовою роботи більшості учасників освітнього процесу. Незважаючи на високу ефективність ШІ у процесі навчання, як і будь-яка технологія, він може нести ризики за умов неправильного використання.

Метою цієї доповіді є розкриття ризиків, які може спричиняти використання штучного інтелекту у процесі навчання для критичного мислення майбутніх психологів.

Існує багато визначень поняття «критичне мислення». За визначенням Американської психологічної асоціації, критичне мислення – це форма спрямованого, проблемно орієнтованого мислення, за якої людина перевіряє ідеї або можливі рішення на наявність помилок чи недоліків. Воно є важливим для таких видів діяльності, як перевірка обґрунтованості гіпотези або інтерпретація результатів дослідження. Важко переоцінити його значення для майбутніх психологів.

Загалом, з проаналізованої літератури можна виокремити чотири основні ризики для критичного мислення студентів під час застосування штучного інтелекту в освіті:

- внутрішні недоліки систем штучного інтелекту;
- відсутність навичок правильного використання систем ШІ;
- низька мотивація до навчання;
- низький загальний рівень критичності до джерел інформації.

Міністерство цифрової трансформації України спільно з Міністерством освіти і науки України створили Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. У документі детально описано позитивні аспекти впровадження ШІ-технологій, але також приділено увагу ризикам. Під час використання генеративного ШІ учасники освітнього процесу можуть зіткнутися з такими проблемами, як [1, с. 7]:

- галюцинування – створення неточної або хибної інформації, поданої як достовірної;
- упередження моделей – видавання упереджених відповідей через недосконалість тренувальних даних;
- принцип «чорної скриньки» – непрозорість механізмів роботи ШІ, що ускладнює розуміння процесу генерації відповіді;
- дипфейки – згенерований або змінений ШІ контент, який може вводити в оману щодо автентичності інформації.

Через ці особливості автори рекомендацій наголошують на необхідності усвідомленого використання ШІ. Також підкреслюється важливість розвитку навичок критичного мислення [1, с. 15]:

- студенти мають критично оцінювати результати ШІ, а не сприймати їх беззастережно;
- необхідно заохочувати студентів ставити запитання до результатів ШІ та перевіряти їх.

Ч. Чжай з колегами (Школа інженерії та технологій / Відділ вищої освіти, Університет CQ, Австралія) у 2024 році здійснили систематичний огляд досліджень, присвячених впливу ШІ на когнітивні здібності студентів та їх навчальні результати у 2022–2023 роках «Вплив надмірної

залежності від систем діалогових систем зі штучним інтелектом на когнітивні здібності учнів: систематичний огляд». Результати виявили тенденцію до «надмірної залежності» (over-reliance) від ШІ-систем [2, с. 23]. Студенти часто делегують частину своїх когнітивних операцій – від пошуку інформації до формулювання текстів – самим ШІ. Унаслідок цього знижується їхнє активне мисленнєве залучення: замість самостійного аналізу матеріалу вони покладаються на готові відповіді. Такий підхід призводить до зниження здатності приймати рішення, послаблення навичок критичного [2, с. 25] й аналітичного мислення, адже студенти рідше тренуються перевіряти аргументи, формувати контраргументи чи ставити під сумнів джерела. Окрім того, автори наголошують, що більшість сучасних моделей ШІ функціонують як «чорні скриньки»: користувач не розуміє, на яких даних ґрунтується відповідь.

У практичному навчальному середовищі студенти часто не здійснюють додаткового аналізу отриманої інформації. Вони сприймають першу відповідь як правильну й не ставлять її під сумнів, окрім випадків очевидних помилок. Рідко порівнюють отримані дані з іншими джерелами або намагаються розв'язати завдання самостійно – натомість одразу звертаються до ШІ. Така когнітивна пасивність сприяє поверхневому стилю мислення, знижує здатність до критичної оцінки, аналітичного мислення та самостійного пошуку інформації.

Подібні результати були отримані й у новому дослідженні MIT Media Lab, проведеному Наталією Косьміною та її колегами. Учасникам запропонували есе з тесту для вступу до американських коледжів. Вони були поділені на три групи:

- група, що використовувала ШІ (ChatGPT);
- група, що користувалася пошуковими системами (Google);
- група без інструментів (Brain-only).

Під час дослідження за допомогою електроенцефалографії (ЕЕГ) оцінювали мозкову активність. За результатами, найвищу активацію мозку продемонструвала група Brain-only, дещо нижчу – група, що використовувала пошукові системи, а найнижчу – група, що використовувала лише ШІ [3, с. 86].

У групі ШІ 83 % учасників не змогли процитувати речення зі своєї роботи, тоді як в інших групах це майже не викликало труднощів [3, с. 137]. Тексти групи ШІ виявилися менш варіативними, що свідчить про нижчий рівень індивідуалізації та критичного опрацювання матеріалу.

Автори дійшли висновку, що хоча ШІ й забезпечує безпрецедентні можливості для покращення навчання, його зручність спричиняє формування «когнітивного боргу» (cognitive debt) – зменшення когнітивного навантаження, яке негативно впливає на критичне мислення [3, с. 143].

Хоч у доповіді переважно розглядаються ризики використання ШІ для критичного мислення студентів, варто зауважити, що існують і численні дослідження, які висвітлюють позитивний вплив ШІ на навчання. Проте контрверсійність поглядів щодо використання ШІ в освітньому процесі вимагає подальших ґрунтовних досліджень – особливо в контексті підготовки психологів. Оскільки психологи у своїй діяльності повинні застосовувати валідні та надійні методики, ризики на кшталт «упередження моделей», «галюцинацій» та зниження рівня критичного мислення можуть зменшувати професійну ефективність фахівця й навіть становити загрозу для психологічного здоров'я клієнта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство освіти і науки України. Штучний інтелект у закладах вищої освіти : рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО / Міністерство освіти і науки України. Київ : МОН України, 2025. 24 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 17.11.2025).
2. Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review / Chunpeng Zhai, Santoso Wibowo, Lily D. Li. Smart Learning Environments, 2024. Vol. 11, no. 28. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7> (date of access : 17.11.2025).
3. N. Kosmyna, E. Hauptmann, Y. Yuan, et al. Cambridge, MA : MIT Media Lab, 2025, 206 p. (Preprint. MIT Media Lab) URL: <https://arxiv.org/pdf/2506.08872> (date of access : 17.11.2025).

УДК 159.923

МОСКАЛЕНКО ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Актуальність дослідження та формування резильєнтності особистості в сучасних умовах є беззаперечною і визначається низкою глобальних та соціальних чинників. Стрімке зростання дестабілізуючих факторів, таких як: інтенсифікація та масштаб кризових явищ – військові конфлікти, техногенні та природні катастрофи, а також глобальні економічні та епідеміологічні кризи, створюють стан хронічної невизначеності та постійної загрози, що вимагає від індивідів вищих, ніж будь-коли, адаптаційних можливостей. Традиційні способи подолання стресу виявляються недостатніми для протистояння тривалому та множинному впливу травматичних подій. Тому виникає нагальна потреба в принципово нових підходах до підтримки людського потенціалу та здатності до самовідновлення.

Психологи-теоретики та практики сьогодення фокусують увагу на потенціалі особистості, її ресурсах та сильних сторонах особистості, де резилієнтність виступає як центральний конструктивний механізм для збереження цілісності та здатності до функціонування в екстремальних умовах.

Резилієнтність – це складний, динамічний і багатовимірний конструкт, який забезпечує здатність особистості не просто витримувати зовнішній тиск, а й ефективно відновлюватися після значних травматичних подій, зберігаючи при цьому цілісність.

Особливої ваги формування резильєнтності набуває в освітньому середовищі, яке нині є ключовою ареною для вирішення викликів, пов'язаних із соціальною ізоляцією, яка є одним із наслідків дистанційного навчання, інформаційним перевантаженням та військовими загрозами. Тому, вивчення та розвиток механізмів життєстійкості в всіх учасників освітнього процесу є ключовим пріоритетом для забезпечення не лише адаптації, але й розвитку особистості та суспільства в умовах високої невизначеності.

Резильєнтно-орієнтоване освітнє середовище – це система, яка цілеспрямовано створюється для мінімізації психологічних ризиків та максимізації захисних факторів, сприяючи розвитку психологічної стійкості та ефективних адаптаційних ресурсів у студентів. Організація взаємодії в такому середовищі передбачає, що стрес і труднощі є невід'ємною частиною життя, але водночас надає інструменти для їх конструктивного подолання.

Сприятливе резильєнтно-орієнтоване освітнє середовище, інтегрує три ключові аспекти: структурованість, психологічну атмосферу та систему проактивних втручань та підтримки.

Структурованість залежить від :

- чіткості, прозорості та зрозумілості вимог. Такий підхід до організації навчання зменшує невизначеність та відчуття безпорадності, дає студентам відчуття контролю;
- гнучкості процесу, що передбачає можливість обирати певні курси, адаптувати графік навчання або мати альтернативні методи оцінювання;
- інформаційної та фізичної доступності до ресурсів для навчання та відпочинку.

Психологічна атмосфера залежить від:

- комунікації та створення атмосфери взаємоповаги та довіри між студентами, викладачами та адміністрацією;
- соціальних ресурсів особистості, що підвищуються за рахунок заохочення співпраці, волонтерської діяльності тощо;
- розвитку когнітивної гнучкості, шляхом участі у дискусіях, вирішення проблемних питань тощо.

Система проактивних втручань та підтримки включає:

- психологічні сервіси;

- інтеграцію конструктивних психологічних навичок ефективного копінгу в навчальні курси або тренінги;
- менторство та супровід, коли студенти-старшокурсники або викладачі допомагають першокурсникам або іншим студентам адаптуватися та розвивати навички вирішення проблем.
- соціальна залученість – підтримка студентських ініціатив, клубів та спільнот за профілем інтересів тощо.

Таким чином, створення резильєнтно-орієнтованого освітнього середовища є стратегічною інвестицією у психологічне здоров'я та майбутню успішність студентів. Це перетворює виклики навчання на можливості для зростання, готуючи молодь не лише як кваліфікованих фахівців, але і як стійких, адаптивних та психологічно здорових особистостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк О. В. Безпечне освітнє середовище в умовах воєнного часу: психологічний аспект. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744969/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>
2. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2024. 2. С. 67-70. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bb13f65f-0553-489d-b882-337f4dd5d2db/content>

УДК: 159.942.5:159.944.4–057.875

НАГОРНА МАРИНА МИХАЙЛІВНА

здобувачка II курсу, групи 265 спеціальності 053 Психологія Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукова керівниця: **Горенко Мар'яна Вячеславівна**, докторка філософії, старша викладачка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДІ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ПОДОЛАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема підвищеного рівня тривожності серед молоді є однією з найгостріших у сучасному суспільстві, зокрема в умовах воєнного стану, цифрової гіперзалежності та нестабільного освітнього середовища. За даними UNICEF (2023), понад 60 % українських підлітків і студентів відзначають постійне відчуття напруження, невпевненості у майбутньому та страх за близьких. Дослідження WHO (2024) підтверджують, що частота тривожних розладів серед осіб віком 18-25 років зросла більш ніж удвічі порівняно з довоєнним періодом, а понад третина опитаних студентів потребує психологічної підтримки.

Тривожність у молодіжному віці має подвійну природу: з одного боку, вона є елементом вікової чутливості до оцінювання та соціальної адаптації, а з іншого – чинником ризику формування невротичних і депресивних розладів. В освітньому середовищі високий рівень тривожності негативно впливає на пізнавальну активність, самооцінку, комунікацію та мотивацію досягнення. Отже, дослідження психологічних механізмів тривожності й пошук ефективних шляхів її подолання набувають особливої значущості для підвищення адаптаційного потенціалу студентської молоді.

У психологічній літературі тривожність визначається як емоційний стан очікування небезпеки, що супроводжується когнітивними, емоційними та соматичними компонентами. Центральним механізмом тривожності є когнітивна оцінка ситуації як загрозової при недостатньому відчутті контролю. Молодь з високим рівнем тривожності схильна до катастрофізації, селективного сприйняття небезпек і надмірного самоконтролю (Beck, Emery & Greenberg, 2005) [1].

Аналіз сучасних досліджень (Barlow, 2021; Clark & Beck, 2012) [4] дозволяє виокремити кілька основних механізмів тривожності:

- Когнітивні викривлення – схильність до перебільшення ймовірності негативних подій («якщо я зроблю помилку – це катастрофа»).
- Низька толерантність до невизначеності – тенденція до уникання нових ситуацій через відчуття втрати контролю.
- Гіперконтроль і румінації – постійне обмірковування можливих небезпек, що підтримує стан напруги.
- Невідповідність між рівнем вимог і ресурсами – типова для студентів ситуація, коли очікування оточення перевищують реальні можливості.

Соціальні чинники тривожності молоді. Серед провідних детермінант – освітнє перевантаження, конкуренція, інформаційний шум, цифровий тиск. Особливої ваги набуває феномен цифрової тривожності – страх не відповідати онлайн-очікуванням, втратити зв'язок або негативно сприймати себе у соціальних мережах. У період війни до цього додаються переживання невизначеності, втрат, вимушеної міграції та соціальної ізоляції.

Сучасна психологічна практика доводить, що подолання тривожності ефективно за умов поєднання психоедукаційних, когнітивно-поведінкових і ресурсно-орієнтованих підходів.

Психоедукація і нормалізація стану. Згідно з даними Hofmann et al. (2012) [6], розуміння природи тривоги та її фізіологічних проявів знижує рівень страху перед симптомами й посилює самоконтроль. В освітньому середовищі доцільно проводити міні-лекції, тренінги або кураторські години, де студентів навчають розпізнавати сигнали стресу й користуватися базовими техніками самопомоги.

Когнітивно-поведінкові техніки:

Виявлення автоматичних думок – усвідомлення типових тривожних патернів мислення.

- Когнітивна реструктуризація – заміна ірраціональних суджень («Я не впораюсь») на раціональні альтернативи («Я можу підготуватися і впоратися з частиною завдання»).
- Поведінкові експерименти – перевірка тривожних прогнозів через дію.
- Експозиційні вправи – поступове занурення у ситуації, що викликають страх, із формуванням толерантності до невизначеності.
- Майндфулнес і техніки релаксації. Згідно з Khoury et al. (2020) [7], регулярна практика усвідомленої присутності протягом 8 тижнів зменшує рівень тривожності в середньому на 35-40 %. До ефективних технік належать фокусування на диханні, тілесна релаксація, сенсорне «заземлення».
- Групові форми психологічної підтримки. Групове консультування чи тренінг резильєнтності забезпечують соціальну підтримку, що є ключовим буфером тривожності (Bonanno, 2021) [3]. У групі формуються механізми нормалізації емоцій, довіри, обміну досвідом і взаємної підтримки.
- Профілактика цифрової тривожності. Рекомендовано проводити інформаційні кампанії в університетах щодо безпечного користування соціальними мережами, формування медіаграмотності, зниження залежності від зовнішніх оцінок.

Отже, тривожність молоді в освітньому середовищі є комплексним феноменом, у якому поєднуються когнітивні, емоційні та соціальні чинники. Її подолання потребує цілісного підходу, орієнтованого не лише на зменшення симптомів, а й на розвиток адаптаційного потенціалу, резильєнтності та навичок саморегуляції. Когнітивно-поведінкові методи та майндфулнес-практики довели свою ефективність як у клінічній, так і в освітній психології, що робить їх перспективними для інтеграції в університетські програми психопідтримки. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення інтегрованих тренінгових програм подолання тривожності для студентської молоді, емпіричне вимірювання їх ефективності та створення онлайн-платформ для психоедукації та саморегуляції, що відповідатимуть потребам сучасного покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beck A. T., Emery G., Greenberg R. L. *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books, 2005. 343 p.
2. Barlow D. H. *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2021. 620 p.
3. Bonanno G. A. *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD*. New York: Basic Books, 2021. 290 p.
4. Clark D. A., Beck A. T. *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice*. New York: Guilford Press, 2012. 628 p.
5. Cuijpers P., Karyotaki E., Reijnders M., Purgato M., de Wit L., Ebert D. D. *Psychotherapies for depression and anxiety: A network meta-analysis*. *World Psychiatry*. 2020. Vol. 19(1). P. 92–107. DOI: 10.1002/wps.20701.
6. Hofmann S. G., Asnaani A., Vonk I. J. J., Sawyer A. T., Fang A. *The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses*. *Cognitive Therapy and Research*. 2012. Vol. 36(5). P. 427–440.
7. Khoury B., Knäuper B., Pagnini F. et al. *Mindfulness interventions for anxiety and depression: Systematic review and meta-analysis*. *Journal of Affective Disorders*. 2020. Vol. 275. P. 119–134.

УДК 159.95

НАТАЛІЧ МАКСИМ АНАТОЛІЙОВИЧ

викладач кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

CREATIVITY AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE DURING THE WAR

Abstract. The experience of war generates prolonged stress, trauma, and existential disruption, requiring individuals and communities to activate inner and outer psychological resources. Creativity can be used to develop coping, resilience, and meaning-making in extreme conditions. This paper explores creativity through the lens of psychological resource theory, mechanisms of sublimation, and the principles of art therapy to demonstrate how creative processes function as protective and restorative factors during wartime.

In wartime, psychological resources become crucial for sustaining mental health, supporting adaptability, and preventing long-term traumatic consequences. Most often, psychological and personal resources are discussed in the context of stress theory and its overcoming. Specifically, S. Hobfoll defined resources as something valuable to a person that helps them successfully adapt to challenging life situations. Another approach in the study of personal resources is the identification of this concept with such qualities as resilience and control, as proposed by R. Perso. The researcher noted that a strong sense of control over events in life, the ability to perceive their meaning and purpose, the presence of high motivation to achieve set goals and accomplish tasks, and the perception of life circumstances as challenges and favourable conditions for development are the resources that help individuals resist stress or crises and regulate strong emotions associated with them.[1] In general, psychological resources are internal capacities and qualities that enable individuals to cope with stress, maintain well-being, and restore balance under difficult circumstances. They include cognitive flexibility, emotional regulation skills, personal strengths, social connections, and the ability to generate meaning.

Our psyche has different defense mechanisms under stress and tension. One of them is sublimation. Sublimation, originating from psychoanalytic theory, refers to the process of channeling intense, socially unacceptable, or overwhelming impulses (such as aggression, fear, or traumatic tension) into socially constructive and symbolically meaningful forms. In the context of war, sublimation provides a safe mechanism for transforming traumatic emotions into creative outputs. Art, writing, movement, or craft become forms of symbolic processing that help individuals integrate difficult experiences and regain a sense of control. Sublimation thus functions as both a defensive and growth-oriented psychological mechanism. Sublimation into creativity can enhance resilience by activating imagination, symbolic thinking, and emotional expression. One of the psychotherapeutic methods that actively using this is art therapy. It uses art-making as the primary mode of expression to address emotional issues, improve self-awareness, and foster personal growth. It combines creative processes with psychological theory to help individuals who may find it difficult to communicate their feelings through words alone. The focus is on the healing process of creation, not artistic skill or the final product.[9] During wartime, several art therapy mechanisms can become particularly relevant:

Clients can express complex or overwhelming emotions symbolically when verbalization is difficult or unsafe.

Art-making activates imagination, intuition, playfulness, and sensory grounding – all of which can function as protective psychological resources.

Images, shapes, and symbols help separate the traumatic experience from the self, making it more manageable and less overwhelming.

Group art processes foster social support networks.

Conclusion. Creativity serves as a multifaceted psychological resource that supports coping, emotional regulation, meaning-making, and social cohesion in wartime conditions. When understood through the frameworks of psychological resource theory and sublimation, creativity emerges as a dynamic mechanism that transforms trauma into growth. Integrating creative methods, particularly art therapy, into psychological practice enhances resilience and promotes both individual and collective healing during war.

REFERENCES

1. Stevan E. Hobfoll, Natalie R. Stevens & Alyson K. Zalta (2015) Expanding the Science of Resilience: Conserving Resources in the Aid of Adaptation, *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26:2, 174-180, DOI:10.1093/oxfordhb/9780195375343.013.0007
2. Mazai V., Dikhtiarenko S. (2024). Psychological training as a tool for professional resourcefulness development of future psychologists in war conditions, *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*, 2024, Issue 1 DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-2>
3. Марцинкевич Ю.І., Павленко Г.В. (2023). Креативна продуктивність українські художників в умовах війни, *Series of «Psychology»*, Issue 74, 2023, DOI:10.26565/2225-7756-2023-74-05
4. Ulko, N. (2020). Rozvytok vnutrishnoi resursnosti osobystosti yak umova podolannia kryzovykh staniv u doroslomu vitsi [Development of Internal Resources of Personality as a Condition for Overcoming Crisis States in Adult]. *Scientific journal of the M.P. Drahomanova NPU. Series 12. Psychological sciences. Issue 11 (56), P.104-118.* DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).10) [in Ukrainian]
5. Mazai, L. Yu. (2023). *Treninhova prohrama aktualizatsii profesiinykh vnutrishnikh resursiv: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Training program for actualization of professional internal resources: training manual]. Vynnytsia: FOP Dobrianska O.H., TOV «DRUK-PLIUS», 152p. [in Ukrainian]
6. Shchepakina, V. (2022). Artists of Kharkov in the Russian-Ukrainian war. *Culture of Ukraine*, (78), 100-111. DOI:<https://doi.org/10.31516/2410-5325.078.13>. [In Ukrainian]
7. Lazarenko, V., Bobrova, A., Khassai, Y., Filipchuk, L., Syrbu, O., Lomonosova, N., & Nazarenko, Y. (2022). The First Days of Full-Scale War in Ukraine: Thoughts, Feelings, Actions Initial research results. DOI:<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33334.57927>
8. Lazarenko, V., Bobrova, A., Khassai, Y., Filipchuk, L., Syrbu, O., Lomonosova, N., & Nazarenko, Y. (2022). Three months of full-scale war in Ukraine: Thoughts, Feelings, Actions Findings of the second wave of research. DOI:<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25718.47688>
9. Vosnesenska O. (2025). Mitigating Collective War Trauma Through Expressive Arts Therapy, *Creative Arts Educ Ther* (2025) 11(1):184–196 DOI: 10.15212/CAET/2025/11/11
10. Shalev, O., Bat Or, M., & Huss, E. (2025). Exploring Veterans' Military Stress Experiences and Coping Mechanisms Through Draw-and-Tell. *Art Therapy*, 1–13. DOI:<https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2514868>
11. Pipere, A., Eglite, U., Karkou, V., Bull, M. D., & Märtinsone, K. (2025). Experience of Latvian arts therapists working with Ukrainian refugees: interpretative phenomenological analysis. *International Journal of Art Therapy*, 1–13. DOI:<https://doi.org/10.1080/17454832.2025.2537639>

УДК 378.018.8:159.9

НЕЖИНЬКА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МЕТОДОМ КОУЧИНГУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні існує безліч підходів до розуміння коучингу, але всі вони спрямовані на допомогу людям у розвитку, здобутті нових навичок та досягненні професійних і особистісних цілей [2 ; 3]. Коучинг сприяє підвищенню як індивідуальній, так і командній продуктивності, покращенню міжособистісних відносин, розвитку здатності швидко реагувати й адаптуватися до мінливих швидкоплинних і важких умов сьогодення, що стає важливою навичкою для майбутнього фахівця не лише в його подальшій професійній діяльності, але й у різних аспектах повсякденного життя [1].

Застосування методу коучингу нині набуває особливої ваги, оскільки сучасний викладач закладу вищої освіти виконує багато ролей: консультант, куратор, фасилітатор, наставник, проєктувальник освітніх дисциплін, дослідник, мотиватор, експерт тощо, а основною метою його діяльності є підготовка компетентного фахівця в цих непростих умовах в нашій країні. У цьому контексті коучинг стає важливим ресурсом, який дозволяє вивести взаємини між викладачем і здобувачем на новий рівень співпраці, створюючи ефективне й продуктивне середовище для навчання та розвитку. Варто при цьому відмітити, що головним завданням здобувача вищої освіти є прийняття відповідальності за виконання поставлених завдань та дотримання домовленостей у межах взаємодії з викладачем. Важливо зазначити, що справжня відповідальність проявляється лише тоді, коли людина активно бере участь у процесі прийняття рішень і встановленні цілей, замість того, щоб слідувати нав'язаним чи рекомендованим зовнішнім варіантам. Викладач, який використовує метод коучингу в навчанні, стимулює майбутніх фахівців до творчого пошуку рішень і посилює їхню внутрішню мотивацію, спрямовану на досягнення цілей. Такий формат дозволяє здобувачеві самостійно обирати найефективніший шлях до мети, тоді як викладач створює атмосферу довіри, креативності та поваги до його ідей, сприяючи свободі у пошуку альтернативних рішень та впевненості в тому, що його пропозиції будуть почуті. Це демонструє прогресивний напрям розвитку освіти, спрямований на створення сучасного методологічного підходу до проєктування освітніх систем у закладах вищої освіти, що суттєво підтримує інтеграцію української системи вищої освіти у світову освітню спільноту.

Необхідно виділити, що суттєвою частиною методу коучингу є застосування викладачем техніки сильних відкритих питань, які не лише розширюють свідомість молодшої людини, але й стимулюють творчий пошук рішень, допомагають аналізувати причини й наслідки певних дій. У зв'язку з цим роль викладача закладу вищої освіти зазнає трансформацій: тепер він покликаний не лише навчати, але й надихати та сприяти особистісному росту здобувача. Завдання полягає в тому, щоб зосередитися не стільки на проблемах, скільки на способах і варіантах їхнього вирішення. Таким чином, метод коучингу можна визначити як один із найбільш ефективних освітніх підходів, який сприяє особистісному розвитку майбутнього фахівця завдяки підтримці індивідуального стилю навчання, а також його готовності відповідати викликам сучасного професійного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу : навч. посібн. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с. : іл. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710073/1/Основи%20коучингу_розміщення%20в%20ел.бібліотеку.pdf
2. Gallwey W. Timothy. The Inner Game of Tennis. 1st. New York : Random House, 1974. 141 p.
3. Whitmore J. Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership (5th ed.). Boston : Performance Consultants International, 2017. 240 p.

УДК 159.9:315

НЕПІЙПА НАТАЛІЯ ДМИТРІВНА

аспірантка кафедри філософії та освіти дорослих Центрального інституту післядипломної освіти Державного університету управління освітою; старша викладачка кафедри англійської мови Державного університету інформаційних і комунікаційних технологій

**ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЕМОКРАТИЧНОЇ ОСВІТИ: ПОТЕНЦІАЛ
ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ**

У сучасному глобалізованому суспільстві формування громадянських компетентностей стає одним із ключових завдань системи освіти, адже ці компетентності визначають здатність особистості брати участь у суспільному житті, приймати відповідальні рішення та реалізовувати демократичні цінності у повсякденній практиці. У статті О. Давиденко підкреслюється, що «сформовані та розвинуті громадянські компетентності є одним з найважливіших інструментів не лише розбудови розвинутого демократичного суспільства, а й збереження української державності» [3].

У контексті цифровізації освіти виникає новий вимір демократичного виховання – використання цифрових інструментів як середовища формування громадянської активності студентів. Цифрові платформи, онлайн-форми участі та електронні освітні ресурси створюють можливості для обговорення, співпраці, моделювання демократичних процесів та розвитку критичного мислення.

Це вимагає переосмислення ролі викладача. Сучасний педагог має виконувати функції фасилітатора і тьютора, створюючи умови для усвідомленої участі студентів у навчальному процесі та розвитку їх здатності до самостійної громадянської дії. Такий підхід цілком узгоджується з позицією дослідників, які наголошують, що демократична освіта має готувати громадян «до активної участі у демократичному житті суспільства» [3].

Демократична освіта ґрунтується на принципах участі, партнерства, діалогу, критичного мислення та взаємоповаги. Вона спрямована не лише на засвоєння теоретичних знань про демократію, а передусім на набуття практичного досвіду демократичної взаємодії. Це узгоджується з положенням Хартії Ради Європи про те, що громадянська освіта має формувати «готовність діяти в інтересах захисту демократії, прав людини та верховенства права» [3].

Згідно з підходом О. Давиденко, громадянські компетентності включають не лише знання, а й ширший комплекс поведінкових і ціннісних характеристик, визначених як «поєднання знань, умінь, навичок, переживань, ціннісних орієнтацій, що допомагають людині зрозуміти своє місце в соціумі та стати реалізованим громадянином» [3]. Серед ключових громадянських компетентностей, важливих для студентської молоді, виділяють: соціальну активність і здатність до співпраці, що є передумовою солідарності та єдності громадян. У цьому контексті С. Гущина наголошує, що громадянське суспільство ґрунтується на «відчутті соціальної солідарності... спрямованості на підтримку демократичних прав та свобод» [2]; уміння брати участь у прийнятті рішень, що прямо пов'язано з демократичною участю громадян. В. Горленко підкреслює, що ефективна демократія неможлива без «залученості суспільства у процес прийняття суспільно важливих рішень» [1]; медіа- та інформаційну грамотність, яка стає критично важливою в умовах цифровізації та інформаційних ризиків; здатність до критичного мислення, що є інструментом протидії маніпуляціям і пропаганді. Гущина підкреслює, що демократичне суспільство вимагає «самостійності мислення і тяги до нового» [2]; усвідомлення власних прав і обов'язків.

Цифровий вимір формування громадянських компетентностей

У цифровому освітньому середовищі розвиток громадянських компетентностей стає можливим завдяки інтеграції цифрових інструментів, які розширюють простір демократичної взаємодії.

По-перше, онлайн-платформи сприяють колективному обговоренню та спільному прийняттю рішень. Такий формат дозволяє студентам практикувати навички демократії, забезпечуючи відкритість та прозорість процесу. Ідея залучення широких груп громадян до ухвалення рішень цілком відповідає тезі Горленка про необхідність «активної діяльності та залученості суспільства» [1].

По-друге, віртуальні простори спільного навчання забезпечують можливість розподіленої роботи в командах та формують навички співпраці. Ця взаємодія відображає принципи громадянського суспільства, які описує С. Гущина: солідарність, спільну відповідальність і «готовність до служіння та самопожертви» заради спільної мети [2].

По-третє, освітні платформи відкритого доступу (Prometheus, Coursera, EdX) відіграють роль джерела громадянських знань. Вони допомагають не лише засвоювати теоретичний контент, а й розуміти демократичні механізми, права людини та інститути держави. Як зазначає Давиденко, громадянська освіта повинна формувати «компетентності, які сприяють захисту демократії та прав людини» [3].

По-четверте, соціальні мережі та цифрові спільноти сприяють розвитку активного громадянства, залучаючи молодь до суспільних дискусій, волонтерських рухів, локальних ініціатив. Це відповідає концепції Гущиної, що свобода в демократичному суспільстві передбачає «можливість вільно діяти заради власного блага і блага інших» [2].

Роль викладача-тьютора в цифровій демократичній освіті

Ефективність цифрових інструментів значною мірою залежить від педагогічного супроводу. Викладач-тьютор виконує функцію фасилітатора демократичної взаємодії, що є критично важливим для розвитку зрілого громадянства.

Завдання викладача у цифровій демократичній освіті включають: створення безпечного середовища, де студенти можуть вільно висловлювати думки. Як наголошує Гущина, демократичні процеси можуть розвиватися лише за умови «підтримки фундаментальних прав, таких як свобода об'єднань, зборів, слова» [2]; формування етичних норм цифрової взаємодії, що сприяє відповідальності та повазі до прав інших; спрямування студентів на рефлексію власної громадянської позиції, що відповідає тезі Давиденко про важливість усвідомлення власної ролі громадянина [3]; розвиток навичок співпраці та аргументації, що прямо пов'язано з демократичними практиками співучасті та діалогу.

Педагогічна роль тьютора також передбачає формування навичок критичної оцінки інформації, оскільки, за Гущиною, зріле громадянське суспільство потребує «самостійності мислення» [2].

Цифрова культура як основа демократичної взаємодії

Формування цифрової культури студентів є важливою умовою розвитку демократичної освіти. Вона включає: відповідальне користування інформаційними ресурсами, повагу до авторського права, здатність до конструктивного діалогу, навички інформаційної безпеки.

Таке розуміння цифрової культури перегукується з висновком Горленка, який підкреслює, що демократичність суспільства неможлива без «високих стандартів прозорості і справедливості управлінських рішень» [1] та без участі громадян, здатних сформулювати обґрунтовану позицію.

Використання цифрових інструментів у демократичній освіті створює нові умови для формування громадянських компетентностей, поєднуючи можливості взаємодії, співтворення і критичної рефлексії. Як наголошують Чад Хоган, Тетяна Хоган-Клуберт та Рені Оуен, демократія – це не лише політичний устрій, а «всеохопний спосіб спільного життя», у межах якого громадяни бачать себе «співтворцями, а не спостерігачами власного світу» [5].

Автори підкреслюють, що саме соціальні структури, у яких ми перебуваємо, визначають, «як ми навчаємось жити разом – демократично чи ні» [5]. Цифрове освітнє середовище, що підтримує горизонтальну взаємодію та партнерство, може стати самою такою структурою, у якій студенти практикують демократичну участь.

Пітер Левін наголошує, що громадянська освіта повинна навчати не лише знань, але й того, «як обговорювати, самоорганізовуватися у добровільних групах і взаємодіяти з іншими громадянами» [4]. Саме цифрові інструменти створюють середовище, у якому такі навички можуть розвиватися практично, а не лише теоретично.

Ключовим для демократичної освіти є фундаментальне питання, на якому наполягає Левін: «Що ми повинні робити?» [4]. Цифрові технології допомагають студентам не лише висловлювати думки, а й переходити до колективної дії – ініціювати обговорення, шукати рішення, координувати спільні дії.

Отже, інтеграція цифрових технологій у демократичну освіту: активізує участь студентів у спільному вирішенні проблем; формує навички партнерської взаємодії й критичного мислення; сприяє становленню відповідальних громадян, здатних діяти у складних соціальних контекстах; забезпечує умови для рефлексії, співтворення та етичного спілкування.

Саме тому цифрові інструменти є потужним ресурсом розвитку громадянських компетентностей, що відповідає сучасним вимогам демократичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горленко В. В. Формування сучасного громадянського суспільства в Україні: особливості впливу держави // *Право і суспільство*. 2019. № 4. С. 192–197. DOI: 10.32838/1606-3716/2019.4/36.
2. Гущина С. О. Роль принципів демократичного урядування у процесі формування громадянського суспільства // *Наукові записки НаУКМА. Політичні науки*. 2012. Т. 134. С. 37–45.
3. Давиденко О. Громадянські компетентності як інструмент розбудови демократичного суспільства в Україні // *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка»*. 2024. № 2(7). С. 116–121.
4. Левін, П. (2022). *What Should We Do? A Theory of Civic Life* [Що ми повинні робити? Теорія громадянського життя]. – Нью-Йорк : Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780197570494.001.00-01. ISBN 978-0-19-757049-4.
5. Хоган Ч., Хоган-Клуберт Т., Овен Р. Living Democracy: Social Structures that Promote Civic Learning // *Adult Learning*. 2023. Vol. 34, № 3. С. 168–178.

УДК 374.7

ОНІПКО ЗОРЯНА СЕРГІЇВНА

кандидат політичних наук, викладач кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Процеси інноваційного розвитку, що охопили всі сфери суспільного життя, зокрема й вищу освіту, передбачають розвиток творчого, нестандартного мислення. Саме такий тип мислення дозволяє людині як створювати інновації, так і бути здатним до сприйняття змін та нововведень. Внаслідок цього постає потреба в підготовці фахівців, які б мали розвинуте інноваційне мислення.

Поняття інноваційного мислення по-різному трактується науковцями, хоча простежується деяка схожість тлумачень. Часто наголос робиться на зв'язку інноваційного й творчого мислення, хоча перше є продовженням другого, його вищим ступенем. Інноваційне мислення формується і розвивається на базі творчого і, своєю чергою, не може існувати без нього. Інноваційне мислення розуміється як засіб забезпечення інноваційної діяльності. Воно дозволяє успішно виконувати нові завдання, породжуючи новий продукт. У працях Л. Холодкової інноваційне мислення – це «...найвища ступінь людського пізнання, процесу осягнення протиріч, що виникають у суспільних стосунках, творчого їх вирішення на основі усвідомлення відповідності чи невідповідності нового потребам та інтересам людини» [2].

Хоча інноваційне мислення й передбачає творчий пошук, однак визначається сферою професійної діяльності, в рамках якої передбачається вирішення завдання та отримання конкретного результату. Відповідно фахівець, який прагне розвинути інноваційне мислення повинен не лише робити акцент на розвитку уяви чи творчого потенціалу, але й на отриманні знань й формування умінь та навичок в рамках спеціальної професійної підготовки. Специфікою інноваційного мислення є переважання абстрактного над конкретним мисленням, що дозволяє генерувати нестандартні ідеї та рішення; здатність виходити за рамки стереотипів в науковому пошуку; здатність бачити широкий діапазон зв'язків між явищами і процесами; уміння отримати практичний результат найбільш ефективним шляхом. Психологічну природу інноваційного типу мислення характеризує: креативність, нестандартність, неординарність, толерантність до невизначення, адаптивність, відкритість до нового.

Одним із важливих чинників розвитку інноваційного мислення є неформальна освіта. Неформальна освіта – це освіта, що здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти. Вона допомагає швидко і вчасно отримати необхідні знання відповідно до потреб тут і зараз. Така освітня діяльність має визначені дидактичні цілі, чітко визначені часові рамки та інфраструктурну підтримку. Гнучкість при виборі цілей, програм, методів та засобів навчання робить неформальну освіту важливим засобом розкриття особистісного потенціалу для подальшого професійного зростання.

Неформальна освіта базується на практичному досвіді, що стимулює здобувачів освіти практично реалізовувати отримані знання, застосовувати їх у реальних ситуаціях, створювати власні проекти та апробувати інноваційні ідеї на практиці. Саме такі дії розвивають творче та інноваційне мислення.

Більша свобода щодо вибору власної освітньої траєкторії, відсутність жорсткої централізації, ієрархії та адміністрування змісту і методів створює своєрідне середовище творчості та новаторства, де помилка не є програвом, а оточення стимулює висувати нові та незвичні ідеї без страху критики. Саме така атмосфера є найбільш сприятливою для генерування інновацій. Крім того, зазвичай в рамках неформальної освіти використовуються сучасні освітні методики: наставництво, коучинг (coaching), навчання в робочих групах, навчання дією (action learning), сторітеллінг (метафорична гра, Play-back театр), шедоуінг (Job Shadowing), секонд-мент (Secondment), баддінг (Buddying), електронні способи навчання (e-learning), дизайн-мислення, проектний підхід, методику «learning by doing», фасилітацію, інтерактивні ігри, роботу в малих групах, практики мозкового штурму [1]. Усе це безпосередньо сприяє інноваційності в діяльності.

Доступність і короткий цикл навчання дозволяють швидко реагувати на технологічні та соціальні зміни та висуває роботу з реальними викликами та суспільними проблемами на перший план. Особистість може оперативнo отримати актуальні знання й застосувати їх на практиці. Часто розв'язання актуальних кейсів вимагає нестандартного бачення та міждисциплінарного підходу. Це безпосередньо тренує здатність мислити інноваційно. Неформальна освіта сприяє розвитку м'яких навичок, які є невід'ємною складовою інноваційності: комунікації, командної роботи, емпатії, □ планування та постановка цілей, уміння вести переговори, презентувати власні ідеї, управляти власною продуктивністю і т. д.

Неформальна освіта також створює культуру постійного навчання (lifelong learning). Саме вона забезпечує відкритість до нового, швидку адаптацію до змінних умов та здатність самостійно шукати знання – а це ключові риси інноваційного мислення. Ефективним засобом підвищення кваліфікації в рамках неформальної освіти є використання електронних освітніх ресурсів, що знаходяться на таких освітніх платформах, як EdEra, Prometheus, Impactorium, Цифрова Освіта, Освіторія, TEDx та ін. що сприяє розширенню світогляду. Саме різноманіття досвіду є важливим каталізатором інновацій. Крім того, неформальна освіта дозволяє не лише генерувати ідеї, а й швидко перевіряти їхню життєздатність.

Таким чином, неформальна освіта відіграє важливу роль у розвитку інноваційного мислення, оскільки створює сприятливе освітнє середовище, де є стимуляція творчої активності, ефективної взаємодії, увазі до практичних застосувань отриманих знань для подальшого особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Одарченко В. І., Кузнецова О. В., Акімова О. М. Сучасні підходи організації неформальної освіти в процесі підготовки майбутніх вчителів у ЗВО Danish Scientific Journal (DSJ). Denmark, 2020. № 43. Vol. 3. С. 25–29.
2. Соболева С. М. Особливості інноваційного мислення майбутніх офіцерів та шляхи його формування в контексті вимог сучасного суспільства. Психологія праці. Випуск 14. 2020. С. 271-275

УДК 159.9:364-051

ОСИПЕНКО НАТАЛІЯ ЮРІВНА

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня, Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник: **Балахтар Валентина Візиторівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Професійна діяльність фахівців соціальної роботи є одним із найемоційно насичених і водночас найуразливіших видів допомагаючих професій, що потребує високого рівня емпатії, психологічної витривалості, уміння приймати рішення в умовах стресу, конфліктів і браку ресурсів. Сучасна соціальна сфера України функціонує в умовах воєнного стану, гуманітарної кризи, соціально-економічної нестабільності, що суттєво підвищує навантаження на фахівців і збільшує ризик емоційного виснаження. Водночас очікування суспільства щодо ефективності, чуйності й професійності соціальних працівників залишаються високими. За таких умов психологічне благополуччя фахівця стає не лише індивідуальним станом, а системним ресурсом соціальної стабільності.

Дослідження психологічних чинників професійного благополуччя дає змогу зрозуміти, які внутрішні механізми допомагають спеціалістам зберігати стійкість, мотивацію і віру у власну професійну місію навіть у кризовому соціальному контексті.

Професійне благополуччя фахівця соціальної роботи – це інтегральний психологічний стан, який поєднує емоційну рівновагу, почуття смислу професійної діяльності, задоволеність роботою, відчуття компетентності та соціальної підтримки. Це не просто відсутність негативних станів (стресу, вигорання, фрустрації), а наявність внутрішніх ресурсів і позитивного ставлення до професії, що дозволяє реалізовувати себе в ній.

Благополуччя є динамічною системою, яка змінюється під впливом зовнішніх факторів (умови праці, соціальна політика, організаційна культура) та внутрішніх ресурсів особистості (цінності, мотивація, психологічна стійкість, рефлексія), що забезпечує узгодженість між професійною роллю і особистісними потребами, між очікуваннями суспільства та внутрішніми переконаннями фахівця.

Серед психологічних чинників професійного благополуччя варто виокремити: а) особистісно-ресурсний блок, що охоплює індивідуальні якості, які забезпечують стійкість і саморегуляцію: а) самоефективність (А. Bandura) – віра у власну здатність впоратися з професійними завданнями; резильєнтність (F. Luthans) – здатність адаптуватися до складних умов, зберігаючи функціональність і оптимізм; внутрішній локус контролю – орієнтація на власну відповідальність, а не на зовнішні обставини; емоційна компетентність – уміння розпізнавати, регулювати та використовувати емоції конструктивно; рефлексивність – здатність аналізувати власні професійні дії, робити висновки та змінювати поведінку.

б) мотиваційно-ціннісний блок, де благополуччя фахівців соціальної роботи тісно пов'язане з їхніми ціннісними орієнтаціями – потребою допомагати, почуттям соціальної справедливості, ідентифікацією з гуманістичними ідеалами. Внутрішня мотивація та почуття покликання забезпечують стійкість до фрустрації. Усвідомлення професійного сенсу та відповідності діяльності власним цінностям підтримує відчуття реалізованості.

г) соціально-психологічний блок, що включає професійну підтримку, командну взаємодію, супервізію, довірливе спілкування з колегами. Соціальна підтримка знижує рівень стресу, сприяє емоційній розрядці та зміцнює відчуття включеності у професійну спільноту.

д) організаційно-контекстуальний блок. Важливу роль відіграють умови праці: рівень навантаження, гнучкість графіку, справедлива оплата, доступ до підвищення кваліфікації. Позитивна

організаційна культура, орієнтована на розвиток і підтримку персоналу, підсилює внутрішні ресурси фахівців і сприяє їхньому психологічному благополуччю.

Варто зауважити, що розуміння психологічних чинників професійного благополуччя має важливе практичне значення: у соціальних службах результати можуть бути використані для розробки програм підтримки персоналу, запобігання вигоранню, формування доброзичливого середовища. У системі підготовки майбутніх соціальних працівників – для впровадження курсів і тренінгів із саморегуляції, емоційної грамотності, рефлексії. У супервізійній роботі – для виявлення ресурсів і бар'єрів професійного благополуччя, розроблення індивідуальних планів розвитку. На рівні державної політики – як підстава для програм підтримки фахівців допомагаючих професій, які працюють у кризових умовах.

Отже, професійне благополуччя фахівців соціальної роботи – це не лише стан задоволеності працею, а комплексна система взаємодії психологічних, ціннісних і соціальних чинників, що визначають їхню ефективність, мотивацію та психологічну стійкість. Основними психологічними чинниками виступають самоефективність, емоційна компетентність, резильєнтність, внутрішній локус контролю, рефлексивність і мотивація до допомоги. Їхній розвиток сприяє зниженню рівня професійного вигорання, підвищенню продуктивності та формуванню гуманістично орієнтованої професійної культури. Системна робота з підтримки благополуччя соціальних працівників є стратегічним завданням соціальної політики, оскільки забезпечує сталість і якість надання соціальних послуг у кризовому суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар В. В. (2018). Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя. Теоретичні і прикладні проблеми психології. Т. 1, №3(47), 17-25. Северодонецьк : Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля.
2. Bondarchuk, O., Balakhtar, V., Pinchuk, N., Pustovalov, I., & Pavlenok, K. Adaptation of Coping Strategies to Reduce the Impact of Stress and Loneliness on the Psychological Well-Being of Adults. *Journal of Law and Sustainable Development*, 2023, 11(10), 1-26. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i10.1852>
3. Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing: The new definition of well-being and its role in social professions. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>

УДК 159.923.2:378.091.212:005.336.2

ПАВЛЕНКО КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА

доктор філософії (PhD) в галузі психології, доцент кафедри практичної психології ментального здоров'я Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ АВТОНОМНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Трансформаційні процеси у вищій освіті – цифровізація, академічна мобільність, стандарти відкритої науки, воєнні та соціально-економічні виклики – радикально змінюють зміст і умови професійної діяльності викладача. У цих обставинах традиційна орієнтація на зовнішній контроль, нормативи й адміністративну підзвітність поступається місцем потребі у внутрішній регуляції, відповідальності й креативності, актуалізує потребу у викладачеві нового типу: саморефлексивному, відповідальному, здатному до автономних рішень і збереження внутрішньої стійкості.

Автономність постає ключовим психологічним ресурсом професійної резильєнтності, що дозволяє фахівцеві зберігати ефективність, етичність і творчу активність попри зовнішні обмеження.

Формування автономності викладача – це шлях до зміцнення суб'єктності, академічної гідності та психологічного благополуччя всієї освітньої системи, що підсилює професійну самостійність, адаптивність і суб'єктність викладача, а відтак – інноваційність освітнього середовища загалом.

Відповідно до контекстно-адаптивної градієнтної моделі (CAG-Plus), автономність викладача ЗВО – це інтегральна характеристика особистості, що виявляється у здатності суб'єкта професійної діяльності самостійно, ціннісно вмотивовано й відповідально приймати педагогічні рішення, критично рефлексувати результати своєї діяльності, ініціювати зміни в освітньому середовищі та керувати власним розвитком.

Автономність не є ізоляцією, а передбачає високий рівень внутрішньої регуляції, гнучкості та рефлексивного діалогу із середовищем. Вона формується у взаємодії індивідуально-психологічних ресурсів, організаційно-професійних умов, соціально-реляційної підтримки й глобальних чинників освітнього контексту.

Структуру автономності формують чотири виміри (CAG-Plus): ціннісно-мотиваційний – прагнення до самостійності, розвиток внутрішньої мотивації, готовність брати відповідальність, позитивне ставлення до свободи вибору; когнітивно-рефлексивний – критичне мислення, усвідомлення власних педагогічних стратегій, метарефлексія, здатність до глибокого самоаналізу; операційно-інструментальний – свобода у виборі методів, технологій і змісту навчання, вміння гнучко адаптуватися до умов і створювати власні рішення; соціально-мережевий – партнерська взаємодія, участь у професійних спільнотах, горизонтальне лідерство, вплив на освітню політику.

Автономність формується у взаємодії чотирьох системних рівнів: нано-рівень – особистісний центр автономії: внутрішня автономія: самоприйняття, моральна зрілість, етична відповідальність, внутрішній локус контролю. Це рівень внутрішнього «Я», де формується цілісність, ціннісна інтеграція та готовність до дії; мікро-рівень – індивідуально-психологічний: саморегуляція, рефлексивність, емоційна стійкість, самоефективність; уміння ухвалювати рішення й нести відповідальність у межах власної педагогічної діяльності; мезо-рівень – організаційно-професійний: культура підтримувального лідерства, відкритість до інновацій, професійні спільноти, мережі горизонтального розвитку; макро-рівень – інституційно-соціальний: академічна свобода, державна освітня політика, стандарти якості, що або підтримують, або обмежують автономію; мега-рівень – глобальний: тенденції світової освіти, штучний інтелект, відкриті ресурси, міжкультурна взаємодія, які формують зовнішній контекст автономності.

Психологічні ресурси автономності викладача ЗВО охоплюють внутрішні якості, що забезпечують його здатність діяти впевнено, гнучко й усвідомлено у складних умовах освітніх трансформацій. До них належать самоефективність і агентність, які визначають віру викладача у власну здатність впливати на результати навчання та розвиток студентів; внутрішній локус контролю, що формує почуття особистої

відповідальності за успіхи і труднощі; емоційна стабільність і резильєнтність, завдяки яким викладач зберігає рівновагу, мотивацію й конструктивність навіть у кризових обставинах. Важливими ресурсами виступають також рефлексивність і критичне мислення, що забезпечують здатність аналізувати власні дії та приймати рішення на основі осмисленого досвіду; безумовне самоприйняття, яке підтримує психологічну стійкість і знижує рівень внутрішньої тривоги; а також оптимізм, креативність і відкритість до досвіду, які створюють основу для інноваційної та гнучкої професійної поведінки.

У поєднанні ці ресурси й інструменти створюють динамічну систему професійного зростання викладача, де автономність перетворюється на рушійну силу його резильєнтності, ефективності та творчого оновлення освітнього процесу.

Автономність викладача – це психологічна система професійної саморегуляції, яка поєднує свободу вибору, відповідальність і рефлексію. Її розвиток через механізми, запропоновані моделлю CAG-Plus, формує професійну резильєнтність – здатність діяти продуктивно в умовах невизначеності, зберігати смисли й сприяти сталому розвитку освітнього середовища. Таким чином, автономність виступає ключовою детермінантою психологічного благополуччя й інноваційної культури сучасного університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар К. С. (2022). Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, зб. наук. пр., Вип. 1(20). С.55-62.
2. Павленок К. С. (2025). Градієнтно-екосистемний підхід до розвитку автономії викладача (GRADE-ECO): концептуальна модель. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції (30 травня 2025 р., м. Київ). Київ: ДЗВО «УМО», 2025, 204-208.
3. Bondarchuk, O., Balakhtar, V., Pinchuk, N., Pustovalov, I., & Pavlenok, K. Adaptation of Coping Strategies to Reduce the Impact of Stress and Loneliness on the Psychological Well-Being of Adults. *Journal of Law and Sustainable Development*, 2023, 11(10), 1-26. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i10.1852>
4. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press

УДК 159.923.2:378.046.4

ПАВЛОВ ВОЛОДИМИР ГЕННАДІЙОВИЧ*аспірант навчальної групи СА-341ф Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**Науковий керівник: Винославська Олена Василівна, кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ДИНАМІЧНИЙ ПРОЦЕС ДОСЯГНЕННЯ КОНГРУЕНТНОСТІ**

У сучасному психологічному дискурсі проблема самовираження особистості набуває нової глибини, особливо коли йдеться про «розвинену особистість». Будемо вважати розвиненою особистістю не просто як соціально адаптовану, але як індивіда, що досяг високого рівня саморефлексії, має стійку моральну позицію та активно шукає екзистенційного сенсу. Це особистість, що за А. Маслоу рухається до самоактуалізації, а за Л. Колбергом оперує на постконвенційному рівні моралі.

Ключовою проблемою для такої особистості стає «розрив автентичності», тобто невідповідність між багатим, складним внутрішнім світом, в тому числі з духовно-моральним «Я», та його зовнішньою презентацією. Спираючись на філософські традиції, зокрема на український кордоцентризм П. Юркевича та концепцію "внутрішньої людини" Г. Сковороди, та порівнюючи їх із західними екзистенційними та трансперсональними підходами, підходимо до розуміння духовно-морального «Я» людини. Суспільний тиск, очікування ролей та страх осуду часто змушують індивіда створювати персону на думку К. Г. Юнга, яка є лише фасадом, що приховує справжню сутність людини. Цей розрив призводить до екзистенційного дистресу, когнітивного дисонансу та відчуття втрати сенсу життя.

Самовираження слід розглядати як динамічний процес досягнення конгруентності між внутрішнім «Я» та зовнішньою дією. На нашу думку, ключем до подолання «розриву автентичності» є побудова «рефлексивного мосту» шляхом цілеспрямованого розвитку навичок усвідомленості. К. Роджерс писав про високий ступінь конгруентності, що передбачає відкритість власному досвіду, усвідомлення теперішнього «Я». Автентичне самовираження неможливе без чіткого розуміння того, що саме виражається. Фундаментом розвиненої особистості є її внутрішній світ, який умовно поділяємо на моральний та духовний компоненти.

Моральне «Я» виступає як внутрішній компас. Воно формується на основі не просто засвоєних суспільних норм, а глибоко інтеріоризованих універсальних етичних принципів (справедливість, емпатія, чесність та інші). Дослідження моральної ідентичності показують, що коли моральність є центральним елементом Я-концепції, поведінка людини стає більш послідовною та менш залежною від ситуативного тиску. Це «Я» ставить питання: «Чи є мій вчинок правильним?».

На підставі проведеного у 2023 році власного емпіричного дослідження серед студентів-психологів Європейського університету було зроблено висновок, що головною детермінантою зміни «Я-концепції» майбутніх психологів в процесі професійної підготовки є ступінь сформованої у студента Ясності «Я-концепції», яка безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку основних психологічних механізмів децентрації, рефлексії, трансценденції, почуття буттєвої єдності, що узагальнюються Духовним потенціалом особистості, та роботою щодо гармонізації структури якостей характеру майбутнього психолога.

Духовне «Я» є двигуном, що надає сенс. Воно пов'язане з «волею до сенсу», яку В. Франкл вважав первинною мотиваційною силою людини. Це пошук мети, що виходить за межі власного еґо, відчуття зв'язку з чимось більшим (трансперсональний вимір). Духовне «Я» не обов'язково є релігійним; воно може виражатися у творчості, служінні ідеалам, любові. Воно ставить питання: «Чи має мій вчинок сенс?». Саме цей складний, рефлексивний внутрішній світ створює потребу в адекватному самовираженні. Коли зовнішня поведінка суперечить цьому ядру, виникає екзистенційна провина та відчуття змарнованого життя.

На нашу думку, можна розглядати «усвідомленість» (awareness) не як пасивний стан, а як активну, дисципліновану навичку самоспостереження. Це і є «рефлексивний міст», що дозволяє особистості в реальному часі бачити свій внутрішній стан, оцінювати зовнішній контекст і свідомо обирати дію, що відповідає її цінностям. Сучасна постнекласична психотерапія пропонує дієві методи для тренування цієї навички.

На сьогодні в межах впровадження Всеукраїнської програми ментального здоров'я рекомендується застосування методів терапії прийняття та рішучості (Acceptance and commitment therapy, «АСТ»), що розроблена Стівеном С. Гейзом та колегами в 1986 році. АСТ є потужним інструментом для подолання «розриву автентичності». Вона не намагається усунути негативні думки чи емоції, а натомість вчить будувати повноцінне життя поруч із ними. АСТ фокусується на двох ключових процесах:

Прийняття та когнітивне розділення розвиває навичку помічати свої думки та почуття (наприклад, «Я відчуваю страх») без того, щоб зливатися з ними («Я боягуз») чи боротися з ними. Це створює психологічну гнучкість.

Прояснення цінностей та відповідальна дія в АСТ допомагають особистості чітко ідентифікувати свої глибинні цінності, що є справді важливим. Самовираження в АСТ – це відповідальна дія (committed action) в напрямку обраних цінностей, незважаючи на дискомфорт. Наприклад, якщо цінність – «справедливість», автентичним самовираженням буде висловитися проти несправедливості на зборах, приймаючи при цьому тривогу, що виникає [1].

Заснована М. Вайтом та Д. Епстоном нарративна терапія виходить з того, що ми осмислюємо своє життя через історії, які про себе розповідаємо. Часто ці історії є «тонким описом», насиченим суспільними стереотипами та проблемами (наприклад, «Я – невдаха», «Я маю завжди бути зручним»). Коли ми створюємо розповідь про власне життя, то неминуче будемо відображати наше уявлення про себе.

Для розвиненої особистості, чиє внутрішнє «Я» є складним і багатограним, такі «тонкі» історії стають в'язницею, що блокує самовираження. Наративний підхід пропонує процес «переписування» (re-authoring) власної життєвої історії. Через рефлексію та деконструкцію домінуючих проблемних наративів, людина починає помічати «унікальні епізоди» – моменти, коли вона діяла відповідно до своїх цінностей, але не надавала цьому значення [2].

Вибудовуючи нову, «насичену» історію, що фокусується на її моральних та духовних прагненнях, особистість підвищує власну резильєнтність та отримує нову карту для самовираження. Її зовнішня презентація починає відповідати не нав'язаному сценарію, а власній автентичній історії.

Контемплативні практики майндфулнес (усвідомленості), зокрема медитація, є фундаментальним тренуванням навички самоспостереження. Як зазначав Джон Кабат-Зінн, це безоціночне усвідомлення того, що відбувається в теперішньому моменті [3].

У контексті самовираження, майндфулнес виконує критичну функцію. Він створює простір між стимулом і реакцією. У звичайному житті цей простір відсутній. Стимул (наприклад, критика) негайно викликає автоматичну, завчену реакцію (наприклад, захист, агресія, закритість). Ця реакція зазвичай є продуктом особи, а не внутрішнього «Я».

Практика майндфулнес розширює цей простір. У момент між стимулом і реакцією усвідомлена особистість встигає:

- а) помітити свою автоматичну емоційну реакцію (наприклад, «Я відчуваю гнів»);
- б) звернутися до свого внутрішнього, духовно-морального «Я» (наприклад, «Моя цінність – повага до співрозмовника»);
- в) обрати свідому, автентичну відповідь (наприклад, «Я почув твою критику, але не згоден. Давай обговоримо це спокійно»).

Самовираження розвиненої особистості – це не одноразовий акт, а динамічний, довічний процес конгруентності. Це мужня практика узгодження зовнішньої дії з глибоко осмисленим внутрішнім духовно-моральним світом. Складний психологічний процес самовираження розвиненої особистості розглядається як динамічна траєкторія від внутрішнього духовно-морального ядра до зовнішньої маніфестації. Для розвиненої особистості самовираження є найвищим актом інтеграції свідомості, де поведінка стає прозорим провідником цінностей, етики та сенсу життя.

«Розрив автентичності» є неминучим викликом на цьому шляху. Однак сучасні психологічні підходи надають ефективні інструменти для побудови «рефлексивного мосту» усвідомленості. Серед актуальних методів розвитку такого усвідомлення можна назвати майндфулнес-орієнтовану когнітивну

терапію (МВСТ), наративну психотехнологію та практики, що спрямовані на розвиток емоційного інтелекту.

Терапія прийняття та відповідальності (АСТ) вчить діяти на основі цінностей попри внутрішній дискомфорт. Наративна психологія допомагає створити життєву історію, яка підтримує автентичність. А майндфулнес-орієнтована когнітивна терапія (МВСТ) надає ключову навичку, а саме простір для свідомого вибору автентичної реакції замість автоматичної. Таким чином, зовнішня презентація розвиненої особистості перестає бути маскою (персоною) і стає присутністю, тобто живим, дихаючим втіленням її найглибших істин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гейз С. С. & Сміт С. Вивільни свій розум і почни жити: нова терапія прийняття та відповідальності. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2025. – 384 с.
2. Наративні психотехнології. / Чепелева Н.В, Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю.; за заг. ред. Чепелевої Н.В.-К.: Главник, 2007. – С.144. (Серія «Психол. інструментарій»).
3. Kabat-Zinn D. Wherever you go, you are already there. Mindfulness Meditation in Everyday Life. Little, Brown Book Group, 2004. – 320 p.

УДК 159.9 + 159.964.21

ПАЛАТНА ВІКТОРІЯ

здобувач вищої освіти групи 401-СПС Національної академії внутрішніх справ

Науковий керівник: Ічанська Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національної академії внутрішніх справ

РОЛЬ КОГНІТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ У ГЕНЕЗІ ТА ЕСКАЛАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Історично та на даний момент однією з ключових причин виникнення міжособистісних конфліктів залишаються хибні переконання особистості, які також призводять до надмірних емоційних переживань та формування ірраціональних висновків щодо ситуації.

А. Бек у своїй роботі описав механізм дії когнітивних викривлень, яка аналізує зв'язок між думками, емоціями та поведінкою [1]. Насамперед виникає думка, яка частіше за все є автоматичною, тобто такою, яка сприймається рефлекторно, вона є відповіддю на ситуацію. Основна проблема полягає в тому, що вона може мати як реалістичний, та і ірраціональний характер. Наступними рівнями в моделі мислення є правила та припущення (формуються з досвіду, виховання та навчання особистості, це так звані «правила життя», для кожної людини вони різні) та глибинні переконання (часто формуються у ранньому дитинстві і є початком автоматичної думки).

Саме автоматична думка, а не ситуація, стає тригером для емоційної реакції. Проблема виникає тоді, коли емоції стають дисфункціональними, тобто, надмірно інтенсивними, невідповідними контексту ситуації та такими, що викликають емоційний дискомфорт. Відповіддю на емоційну реакцію є поведінка, тобто наші дії, які можуть нести адаптивний (спрямовані на конструктивне вирішення ситуації) або, під впливом викривлень, дезадаптивну, яка в свою чергу закріплює проблему та може нести шкоду не лише самій особистості, але і її соціальному оточенню[2, с. 13-14].

Розберемо на прикладі ситуації: людина йде по вулиці та помічає знайомого, з яким у неї нещодавно був конфлікт (хоча він і був вирішений). Знайомий проходить повз, не привітавшись.

Можна виокремити два шляхи мислення: 1) реалістична думка: «Можливо, він мене просто не помітив, бо був занурений у свої думки; 2) когнітивне викривлення (читання думок): «Він точно досі на мене образений, і тому навмисно пройшов повз». Тобто, у другому випадку людина бере неоднозначну подію і приписує їй негативний намір, наче вона точно знає, що думає та відчуває інша людина. Закріпити це викривлення також може «емоційне мислення». Після того, як людина «прочитала думки», у неї може виникнути емоційна реакція, під час якої вона відчує образу, роздратування або тривогу. Саме ця емоція стануть для неї доказом того, що це правда: «раз я це відчуваю – значить, це правда, значить, він справді хотів мене образити». Наступним кроком може стати вішання ярликів. Пройшовши певний цикл, де спочатку була думка, яка згодом підкріпилась емоцією, ставши правдою, мозок може не захотіти об'єктивно проаналізувати цю ситуацію, йому потрібне більш просте пояснення, яке впливає в навішування ярликів. Тут людина думає не лише про сам вчинок, а й про особистість знайомого. «Якщо він так вчинив, значить він лицемір. Бо спочатку вдає ніби конфлікт вичерпано, а зараз ігнорує»[2, с. 26-28].

У подальшому через таке викривлення вона може негативно віднестись до цієї людини, що може призвести до міжособистісного конфлікту. Наприклад, під час наступної зустрічі вона може сама пройти повз, або подивитись з презирством та розповідати іншим людям, що ця людина погана. Що згодом може перерости у відкритий конфлікт. Усі когнітивні викривлення можуть призвести до міжособистісних конфліктів, але слід зазначити, що деякі викривлення мають «пряму» дію, тоді як інші більше опосередковану.

Пряма дія когнітивних викривлень у міжособистісних конфліктах є спрямованою на іншу людину, створюючи помилкову інтерпретацію її намірів. Вони є своєрідним звинуваченням або нереалістичним очікуванням, на яке інша людина змушена реагувати, тим самим переходячи до конфлікту. Опосередкована дія викривлень виявляється у тому, що вони спрямовані на себе або на ситуацію в цілому, не звинувачують іншу людину прямо, але змінюють власний емоційний стан.

Створити конфлікт вони можуть тим, що поведінка стає незрозумілою для іншої особистості. Якщо можна порівняти пряму дію викривлень з вибухом, тоді опосередковані дії краще порівняти до бензину, який є так званим підґрунтям, який згодом перетворює «іскру» (тобто, тригерну подію) на вибух (власне відкритий конфлікт).

Отже, когнітивні викривлення є одними із ключових елементів у генезисі міжособистісних конфліктів. Незалежно від того, чи діють вони напряду (миттєве звинувачення) чи опосередковано, вони призводять до одного, що являється руйнацією конструктивного діалогу, внаслідок чого йде руйнування міжособистісних відносин. Вони створюють викривлений образ особистості, що і є перешкодою до адекватного спілкування та взаємодії. Потрібно усвідомити, що не слід намагатися змінити іншого, а варто розвивати здатність об'єктивно аналізувати ситуації, при цьому помічати викривлення у собі, усвідомлювати їх і перевіряти на реалістичність, перш ніж обирати відповідну емоційну реакцію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beck A. T. Cognitive Therapy for Depression: Theoretical Reflection and Personal Thinkings / A. T. Beck. – Psychology & Society. – 2019. – Vol. 75, № 1. – P. 90–100.
2. Основи КПТ. Когнітивно-поведінкова терапія: Методично-навчальний посібник / Psy Brain School на базі Державного університету імені Григорія Сковороди в Переяславі. – Переяслав: Psy Brain School, 2025. – С. 13–14, 26–28.

УДК 37.015.3:[37.06:364.62]:159.938.363.5

ПАПУША ВЛАДИСЛАВ В'ЯЧЕСЛАВОВИЧ

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: НОВІТНІ ПРАКТИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

У сучасних умовах суспільних трансформацій, воєнних викликів і швидкого розвитку цифрового середовища питання психосоціальної підтримки всіх учасників освітнього процесу набуває особливої актуальності. Емоційне виснаження педагогів, стресові фактори в учнів, зростання рівня тривожності серед батьків – усе це вимагає комплексного підходу до створення безпечного та підтримувального освітнього простору (Бевзенко, 2022).

Психосоціальна підтримка в освітньому середовищі розглядається як система заходів, спрямованих на збереження психічного здоров'я, розвиток емоційної компетентності, формування стійкості до стресу, підвищення якості міжособистісних стосунків і забезпечення загального добробуту учасників освітнього процесу (Карамушка, 2021). Важливою тенденцією є інтеграція новітніх технологій – цифрових, психологічних та організаційних – у практику освітніх закладів.

1. Теоретичні засади психосоціальної підтримки

В основі концепції психосоціальної підтримки лежить ідея цілісного підходу до особистості, де взаємодіють психологічні, соціальні та педагогічні чинники. Відповідно до рекомендацій ВООЗ та UNICEF (World Health Organization, 2020; UNICEF, 2021), психосоціальна підтримка реалізується на трьох рівнях:

- Базовому – створення безпечного середовища, підтримка базових емоційних потреб;
- Цільовому – навчання навичкам саморегуляції, розвитку емоційного інтелекту;
- Спеціалізованому – індивідуальна допомога психологів і психотерапевтів.

У системі освіти це означає поєднання педагогічних стратегій, соціальної взаємодії та психологічного супроводу в єдину підтримувальну екосистему.

2. Новітні практики психосоціальної підтримки

Сучасна освітня практика демонструє зростання уваги до системних форм психосоціальної підтримки (МОН України, 2023). До ефективних напрямів можна віднести:

- Програми емоційно-соціального навчання (SEL), що формують у здобувачів освіти емпатію, навички управління емоціями, відповідальність та здатність до співпраці (CASEL, 2023).
- Психологічний коучинг і супервізія педагогів, які сприяють профілактиці емоційного вигорання, розвитку стресостійкості та саморефлексії (Карамушка, 2021).
- Групи підтримки для учнів та батьків, що створюють простір для спільного обговорення труднощів, розвитку взаєморозуміння й довіри.
- Медіаційні служби, які допомагають вирішувати конфлікти, формувати культуру діалогу та ненасильницького спілкування (National Child Traumatic Stress Network, 2021).
- Відновні практики та програми ментального здоров'я, інтегровані у виховні години, класні заходи, профорієнтаційні заняття (Бевзенко, 2022).

3. Інноваційні технології психосоціальної підтримки

У контексті цифровізації освіти активно впроваджуються технологічні інструменти для забезпечення психологічного добробуту. Серед них:

- Онлайн-платформи психологічної допомоги – ресурси «Розкажи мені», «UNICEF Learning Passport», «StopBullying.gov» та інші, що надають онлайн-консультації, вебінари й інтерактивні матеріали (UNICEF, 2021).
- Мобільні додатки для ментального здоров'я (Wysa, Headspace, Calm) – допоміжний інструмент для саморегуляції емоцій і зниження тривожності (OECD, 2022).

- Гейміфікація процесу навчання – інтеграція ігрових елементів у навчальні програми, що сприяє розвитку емоційної залученості й мотивації учнів (CASEL, 2023).
- VR- і AR-технології, які використовуються у психоосвітніх програмах для розвитку емпатії та подолання страхів у безпечному віртуальному середовищі (World Health Organization, 2020).
- Організаційні інновації – створення шкільних «осередків турботи», програм корпоративного добробуту для педагогів, супервізійних груп (OECD, 2022).
- Інноваційні технології не замінюють живої комунікації, але значно розширюють можливості психологічної допомоги, роблячи її доступною, персоналізованою та системною.

4. Міждисциплінарна взаємодія та сталий розвиток системи підтримки

Психосоціальна підтримка є ефективною лише за умови співпраці педагогів, практичних психологів, соціальних працівників, медиків та батьків (МОН України, 2023). Успішним прикладом є створення міждисциплінарних команд у школах, що поєднують педагогічну, соціальну та медико-психологічну складові.

Не менш важливою є підготовка педагогів до роботи в умовах підвищеного стресу, розвиток навичок емоційної компетентності та кризового реагування (OECD, 2022).

Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу є ключовою умовою збереження психічного здоров'я, формування емоційної стійкості та забезпечення якості освіти. Синергія новітніх технологій, гуманістичних підходів та організаційних інновацій створює основу для розвитку підтримувального освітнього середовища.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на створення комплексних моделей психосоціальної підтримки, адаптованих до умов воєнного та післявоєнного суспільства, із використанням цифрових інструментів і міжнародних практик (UNICEF, 2021; WHO, 2020).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко, Л. Д. (2022). Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
2. Карамушка, Л. М. (2021). Психологічне здоров'я педагогів: теорія, діагностика, підтримка. Київ: Педагогічна думка.
3. Міністерство освіти і науки України. (2023). Методичні рекомендації щодо надання психосоціальної підтримки здобувачам освіти. URL: <https://mon.gov.ua>
4. World Health Organization. (2020). Mental Health and Psychosocial Considerations during COVID-19 Outbreak. Geneva: WHO Press.
5. UNICEF. (2021). Psychosocial Support in Education: Building Resilient Systems for Learning and Wellbeing. New York: UNICEF.
6. CASEL. (2023). The CASEL Guide to Effective Social and Emotional Learning Programs. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
7. OECD. (2022). Supporting Students and Teachers' Well-being in Times of Crisis. Paris: OECD Publishing.
8. National Child Traumatic Stress Network. (2021). Creating Trauma-Informed Schools. Los Angeles, CA: NCTSN.

УДК 159.9: 621

ПИЩИК АНТОН МИХАЙЛОВИЧ

здобувач вищої освіти навчальної групи СА-51ф Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: Воляннюк Наталія Юрївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

КОМУНІКАТИВНА КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Походження слова інженер від латинського *ingeniator* (винахідливість, розум, здібність до творення) спонукає сприймати професії пов'язані з інженерією як місця для винахідливості та креативності. У сучасному світі, інженерами називають людей які застосовують наукові знання для проектування, створення та вдосконалення технічних систем. Довга історія винахідництва та експериментів показала що повна свобода креативності без контролю в поєднанні з економічними труднощами може призводити до неякісних або недоброчесних результатів. Урегульованість та періодичний аудит вирішили ці проблеми, але й створили нові. Необхідність у правильній трансляції своєї думки, відповідаючи усім існуючим вимогам, а також поданні матеріалу як нове рішення чи спосіб стало одним із них.

Перед майбутніми фахівцями технічного профілю постали нові вимоги не лише до професійних знань, а й до особистісних та комунікативних компетенцій. Традиційна технічна освіта здебільшого зосереджена на розвитку *hardskills*, що часто супроводжується недостатньою увагою до формування *soft skills*.

У зв'язку з цим особливої ваги набувають такі риси особистості майбутніх фахівців технічного профілю, як відкритість до нового, здатність приймати нестандартні рішення, творчий підхід до дійсності та вміння конструктивно розв'язувати проблеми, що виникають у процесі професійної взаємодії з іншими людьми. Саме тому виникає потреба у цілісному дослідженні феномена комунікативної креативності як властивості особистості, яка об'єднує креативність та комунікативність.

Розвиток науки, так само як і еволюція явищ, що становлять предмет її дослідження, відображається у зміні й уточненні наукових понять і категорій. У зв'язку з цим одним із головних завдань сучасної психологічної науки є уточнення та визначення змісту поняття «комунікативна креативність».

У сучасній психологічній термінології розрізняють поняття комунікації та креативності. Згідно з визначенням, наведеним В.Б. Шагаром, комунікація є процесом обміну інформацією між системами живої та неживої природи, що включає основні компоненти: адресанта, адресата, повідомлення, код, канал зв'язку та результат. Вона може здійснюватися не лише через мовні засоби, але й за допомогою оптико-кінетичних, паралінгвістичних, екстралінгвістичних та просторово-часових засобів. Комунікація має смисловий аспект, оскільки орієнтована на сприйняття іншими людьми, виконуючи різні функції – управлінську, інформативну, емотивну та фатичну [3, с.207-208].

У той час як комунікація сприяє ефективному обміну інформацією та соціальній взаємодії, креативність є важливою складовою цього процесу, оскільки вона дозволяє знаходити нестандартні підходи до вирішення проблем і досягнення нових рівнів взаємодії. Креативність (від лат. *creatura* – створення) розуміється як здатність генерувати нові та оригінальні ідеї, відступати від традиційних схем мислення та знаходити нестандартні рішення в складних ситуаціях. Згідно з А. Маслоу, творча спрямованість особистості є природною рисою людини, однак під впливом соціального середовища вона нерідко пригнічується або втрачається [4].

Як зазначає А. В. Антошків, комунікативна креативність визначається як здатність до дивергентного соціального мислення та вміння творчо спілкуватися, що забезпечує ефективну взаємодію між індивідами й стимулює мотивацію членів колективу до спільної творчої діяльності [1, с. 21]. У свою чергу, Р. В. Белоусова визначає комунікативну креативність як комплекс інтелектуальних, емоційних та особистісних особливостей індивіда, які сприяють нестандартному та не шаблонному вирішенню ситуацій, що виникають у процесі спілкування, а також генерації оригінальних ідей та способів

взаємодії, вибору найбільш оптимальних стратегій поведінки та розв'язуванню проблем, що виникають під час взаємодії з іншими людьми [2, с. 28].

На основі аналізу існуючих підходів, комунікативна креативність у контексті даного дослідження визначається як інтегральна психологічна властивість особистості, яка проявляється у здатності генерувати оригінальні, гнучкі та доцільні способи міжособистісної взаємодії, що забезпечують ефективне спілкування в умовах соціальної мінливості, емоційної напруги та професійної діяльності. Комунікативна креативність поєднує когнітивну гнучкість, емоційну чутливість, мовленнєву інноваційність і соціальну адаптивність.

Отже, комунікативна креативність охоплює два складних, взаємопов'язаних психічних явища – комунікативність та креативність, які разом утворюють цілісну інтегральну властивість особистості, що не може бути зведена до простого додавання її складових. Їх взаємодія забезпечує формування унікальної здатності майбутніх фахівців технічного профілю ефективно спілкуватися, генерувати нові ідеї та адаптуватися до змінливих умов, що в результаті сприяє успішному розв'язанню соціальних і професійних задач, особливо в умовах постійно змінюваного технологічного середовища та міждисциплінарної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антошків А. В., Колісник М. Комунікативна креативність особистості: психологічний зміст та детермінанти розвитку. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2021. Вип. 65. УДК 159.9. <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.65.01>
2. Белоусова Р. В. Індивідуально-типичні особливості комунікативної креативності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – заг. психол., іст. психол. Южно-Укр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, Одеса, 2004. 185 с.
3. Шагар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf
4. Maslow A. A. Theory of Human Motivation. Psychological Review. 2008. Vol. 50, No. 4. P. 370–396.

УДК 159.9:005.336.2:352(477)

РИНЖУК ТЕТЯНА ВЯЧЕСЛАВІВНА

здобувач наукового ступеня (PhD) у галузі психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ І ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

В умовах воєнних дій, соціальної турбулентності та підвищеного рівня відповідальності органів місцевого самоврядування (ОМС) за добробут громад зростає ризик професійного виснаження, емоційної дестабілізації та втрати сенсу праці. Професійне благополуччя представників ОМС сьогодні стає не лише індивідуальним ресурсом, а й чинником ефективності публічного управління: психологічно стійкий, мотивований і рефлексивний фахівець здатен ухвалювати збалансовані рішення, підтримувати колег і спільноту, а також зберігати гуманність у кризових ситуаціях [2].

Вивчення адаптаційного потенціалу і психологічних предикторів професійного благополуччя є актуальним, бо дає змогу: зрозуміти, які особистісні ресурси забезпечують ефективну діяльність у стресогенних умовах; розробити програми підтримки психічного здоров'я працівників публічної служби; підвищити якість управлінських рішень, запобігти професійним деформаціям і вигорянню; зміцнити довіру громадян до місцевої влади через розвиток психологічно зрілої управлінської культури.

Адаптаційний потенціал – це інтегральна характеристика особистості, що відображає здатність зберігати продуктивність, стабільність емоційного стану і ціннісну спрямованість у мінливих і стресових умовах професійної діяльності.

Серед основних компонентів варто відзначити: когнітивний – гнучкість мислення, здатність до рефлексії, реалістичне сприйняття ситуацій; емоційно-вольовий – уміння керувати емоціями, самоконтроль, стресостійкість; мотиваційний – внутрішня мотивація, орієнтація на сенс і цінності професійної діяльності; соціально-комунікативний – навички конструктивної взаємодії, емпатія, толерантність; особистісно-ресурсний – самооцінка, самоефективність, оптимізм, резильєнтність.

Професійне благополуччя – це стан внутрішнього задоволення, гармонії та включеності в професійну діяльність, коли працівник відчуває сенс, компетентність і цінність своєї праці [2]. Складовими професійного благополуччя є: когнітивна – усвідомлення власної ролі, цілей і компетенцій; емоційна – позитивне ставлення до роботи, емоційна стабільність; мотиваційна – внутрішня залученість, відчуття місії; соціальна – якісні професійні стосунки, підтримка в команді; екзистенційна – відчуття сенсу, причетності, внеску в спільне благо.

Психологічні предиктори професійного благополуччя – це індивідуально-психологічні змінні, які визначають рівень професійного благополуччя. Серед них: рівень емоційної стабільності та стресостійкості; саморегуляція і рефлексивність; професійна самоефективність; ціннісно-сміслові орієнтації; резильєнтність і психологічний капітал; соціальна підтримка [1; 3].

У професійній діяльності представників ОМС розуміння власного адаптаційного потенціалу дозволяє фахівцям усвідомити свої сильні сторони, межі ресурсу й точки росту – це підвищує самоефективність і відповідальність за власний стан (психологічна самодіагностика і розвиток компетентностей); знання моделей саморегуляції, практики мікровідновлення, техніки когнітивної реструктуризації й методи КПТ допомагають зберігати психологічну рівновагу (профілактика емоційного вигорання); ОМС можуть впроваджувати програми психологічного супроводу, супервізії та тренінги з розвитку резильєнтності, емоційної грамотності та командної згуртованості (організаційна підтримка); професійно благополучний управлінець діє не з позиції «виживання», а з позиції розвитку – що прямо впливає на якість комунікації з громадою та стратегічне планування (підвищення якості управлінських рішень); через формування навичок конструктивного зворотного зв'язку, етичного лідерства та емпатійного слухання створюється стійке командне середовище (розвиток культури взаємопідтримки).

Отже, адаптаційний потенціал виступає стратегічним ресурсом для збереження працездатності, довіри й соціальної ефективності представників місцевої влади. Підвищення цього потенціалу через психологічну просвіту, тренінги саморегуляції та інституційні механізми підтримки має стати складовою системи професійного розвитку фахівців публічного сектору в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар В. В. (2018). Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя. Теоретичні і прикладні проблеми психології. Т. 1, №3(47), 17-25. Северодонецьк : Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля.
2. Бондарчук О. І., Пінчук Н. І. (2023). Професійне психологічне благополуччя освітян та особливості його підтримки в кризових умовах сьогодення. Київський журнал сучасної психології та психотерапії, 5(1). 5-14. doi:10.48020/mpj.2023.01.01.
3. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

УДК 159.9:316.344.8

СЕРБОВА ОЛЬГА ВІКТОРІВНА*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***ПАРАДОКС ДИВАЦТВА: ВІД УНІКАЛЬНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОГО КОНФОРМІЗМУ**

Постановка проблеми: Сучасне суспільство переживає інтенсивні культурні та ціннісні зрушення, що трансформують соціальні норми як уявлення про прийнятність і відмінність. Ідея унікальності, яка традиційно асоціювалася з автентичністю та внутрішньою свободою особистості, дедалі частіше набуває ознак соціальної вимоги бути «не таким, як усі», проявляти оригінальність. У цій динаміці народжується парадокс: прагнення до самобутності може обернутися новою формою конформізму, коли демонстрація індивідуальності стає частиною культурного стандарту. Особливого значення в цьому контексті набуває феномен Дивака як психологічний тип і як соціально-поведінкова позиція в структурі девіантності. Дивак уособлює дистинктивну поведінку – нонконформістську за суттю, але не деструктивну за змістом. Проблема полягає в тому, що дистинктивність, покликана засвідчувати внутрішню свободу та унікальність особистості, у сучасному культурному контексті може втрачати автентичність, перетворюючись на соціально очікувану модель. Це зумовлює необхідність теоретико-психологічного аналізу дивацтва, як форми дистинктивної поведінки, що поєднує у собі нонконформізм і потенційний конформізм – парадокс унікальності в культурі стандартизованої інакшості.

Викладення основного матеріалу.

У сучасних наукових підходах девіантна поведінка розглядається як багаторівневе явище, що охоплює різні ступені відхилення від соціально прийнятих норм – від рівня руйнування стереотипів поведінки до рівнів порушення моральних та правових норм [2, с. 11]. Virізніають особливу категорію девіантів – Оригіналів і Диваків, чия поведінка зумовлена внутрішньою потребою самовираження, високим рівнем креативності, незалежністю мислення та відмовою від конформізму. Вони виходять за межі звичних соціальних сценаріїв (стереотипів), через це часто стикаються з нерозумінням, іронією або соціальною ізоляцією. Слід зазначити що категорія Оригіналів та Диваків може переходити на рівень порушення правових норм, і тоді мова йде вже про Дисидентів (героїв). Їхня поведінка може суперечити чинним правовим нормам, проте виявляє внутрішню логіку творчого або морального пошуку. Те, що сучасниками сприймається як девіація, у подальшій історичній перспективі часто отримує статус інновації, духовного прориву, культурної, політичної реформації, героїзму.

Таким чином, Дивак у структурі девіантної поведінки є носієм конструктивної девіації, такої, що навряд чи руйнує суспільство, а скоріш провокує його до розвитку, створення нових соціальних норм. У цьому сенсі «дивацтво» виступає механізмом еволюції, маркером переходу від застарілих форм соціальної свідомості до нових моделей мислення та поведінки, нових соціальних норм. А фігура Дивака постає як психологічний вияв дистинктивності – особливого типу нонконформізму, що виражає прагнення індивіда зберегти внутрішню автономію в межах соціальних норм. Теоретичною основою розуміння феномену дистинктивності слугує теорія оптимальної дистинктивності М. Брюер [1], відповідно до якої ідентичність формується в процесі пошуку рівноваги між двома базовими потребами – потребою належності та потребою в унікальності. Оптимальний рівень дистинктивності забезпечує гармонійне співіснування індивідуального і соціального аспектів «Я».

З іншого боку, особистісний вимір цього феномену розкривається у концепції потреби в унікальності (Need for Uniqueness), розробленій Ч. Снайдером і Г. Фромкіним [4]. Ці дослідники трактують прагнення до унікальності як стійку мотиваційну тенденцію, що спонукає індивіда вирізнятися з-поміж інших, навіть якщо це передбачає порушення усталених норм чи очікувань соціуму.

У цьому контексті Дивак є втіленням дистинктивної поведінки, він не відкидає соціальні правила, а радше виходить за їхні межі, реалізуючи потребу у самовираженні й демонструючи незалежність мислення. Його відмінність не є антагонізмом до соціуму, а радше формою пошуку балансу між індивідуальністю й належністю, між самореалізацією та прийняттям.

У сучасному суспільстві простежується тенденція до симуляції унікальності: зовнішня інакшість дедалі частіше постає як форма публічного самовираження, що не завжди має під собою основу внутрішньої автентичності. Зарубіжні дослідження засвідчують, що прагнення індивіда до відмінності може парадоксальним чином призводити до соціальної конформності, коли колективні механізми нівелюють індивідуальні відмінності [3]. Пошук рівноваги між потребою «бути схожим» і бажанням «бути іншим» виступає рушійною силою процесу самоідентифікації, водночас окреслюючи межу, за якою відмінність перетворюється на нову норму [5]. Таким чином, дистинктивність, що за своєю природою є антиподом конформності, може втратити автентичність, коли «бути унікальним» стає не вибором, а культурною вимогою.

Висновки. Феномен Дивака відображає складну діалектику між потребою людини в унікальності та схильністю до соціальної належності. У сучасній культурі прагнення до автентичності дедалі частіше перетворюється на соціально очікувану форму поведінки, що маскує пристосування під самовираження. Парадокс дивацтва полягає в тому, що дистинктивність, покликана засвідчувати внутрішню свободу, може втрачати свою сутність, коли «інакшість» стає новим стандартом. Це зумовлює необхідність подальшого теоретико-психологічного аналізу феномену Дивака в контексті його полярних проявів – унікальності та конформності, що визначають динаміку самовираження сучасної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методи роботи з девіантами в умовах сучасного соціокультурного середовища : методичні рекомендації / Н. Ю. Максимова, А. М. Грись, І. Ф. Манілов [та ін.] ; за ред. Н. Ю. Максимової. Київ : Педагогічна думка, 2015. 91 с.
2. Brewer M. B. The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1991.17(5). p. 475-482.
3. Smaldino, P. E., & Epstein, J. M. Social conformity despite individual preferences for distinctiveness. *Royal Society Open Science*. 2015. 2(3). 140437. DOI: 10.1098/rsos.140437 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4448825/pdf/rsos140437.pdf>
4. Snyder C. R., Fromkin, H. L. Abnormality as a positive characteristic: Development and validation of a scale measuring need for uniqueness. *Journal of Abnormal Psychology*. 1977. 86(5). p. 518-527. DOI: 10.1037/0021-843X.86.5.518
5. Zhao E. Y., Glynn M. A. Optimal distinctiveness: On being the same and different. *Organization Theory*. 2022. 3(1). DOI: 10.1177/26317877221079340 https://doi.org/10.1177/26317877221079340?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26medium%3Darticle

УДК 159.923

СКИБА КІРА ЄВГЕНІВНА

здобувач вищої освіти навчальної групи 101-СПС Національної академії внутрішніх справ

Науковий керівник: Ічанська Олена Михайлівна, доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національної академії внутрішніх справ

СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ КОГНІТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

У сучасному інформаційному суспільстві проблема когнітивних викривлень набуває особливої актуальності, оскільки вони істотно впливають на багато аспектів життя: на процеси мислення, на прийняття рішень, на міжособистісну комунікацію та на психологічне благополуччя взагалі.

Когнітивні викривлення являють собою систематичні помилки у сприйнятті, мисленні та прийнятті рішень, які виступають у ролі своєрідних психологічних захистів, дозволяючи швидко оцінювати події, але водночас призводячи до хибних узагальнень та неадаптивних соціальних реакцій.

Серед основних причин виникнення когнітивних викривлень варто відмітити наступні:

1) емоційний вплив: під впливом сильних негативних емоцій ми можемо почати сприймати світ через чорно-біле бачення, не враховуючи позитивних моментів та роблячи ситуацію ще більш негативною, ніж вона є насправді;

2) минулий досвід та умови розвитку: наш досвід формує наше мислення, і коли він містить спотворені чи негативні переживання, це може спричиняти когнітивні викривлення;

3) соціальний вплив: соціальні норми, упередження та групове мислення впливають на наше сприйняття інформації, сприяючи засвоєнню спотворених моделей мислення від оточення.

Якщо окремо відмітити соціальний контекст сучасної України, то тут також варто відмітити ще такі фактори, які пояснюють як актуальність даної проблематики, так і дозволяють розкрити специфіку її прояву:

1) підвищена емоційна напруга та травматичний досвід, зумовлений постійними загрозами, втратами, емоційною дестабілізацією, які стимулюють мозок до пошуку засобів спрощення реальності часто шляхом саме викривлення сприйняття подій;

2) інформаційна війна через спектр фейків створює ґрунт для масових когнітивних спотворень: ефекту «інформаційної бульбашки», конформізму, групового мислення;

3) порушення соціальних зв'язків, вимушена міграція, розпад соціальних спільнот викликають дезорієнтацію та спотворення сприйняття «свого» і «чужого», що позначається на соціальній інтеграції та комунікації [1].

Серед когнітивних викривлень, з нашої точки зору, найбільш активно використовуються такі, як: чорно-біле мислення як схильність до крайніх оцінок («усе або нічого», «зрада або перемога»); когнітивна «повинність» як орієнтація на нереалістичні вимоги: «я повинен бути сильним», «я не маю права на слабкість»; негативний фільтр як домінування негативної інформації у сприйнятті, що призводить до зниження віри у власні сили та у перспективу.

До найбільш виражених наслідків активізації когнітивних викривлень можна віднести ряд аспектів соціального розвитку особистості: домінування недовіри, агресії, цинізму як поширених соціальних установок і моделей поведінки; проблеми із соціально-психологічною адаптацією; ускладнення міжособистісної взаємодії через стереотипізацію, узагальнення; зміни соціальної активності або у через прояви апатії, уникання колективної участі або, навпаки, через фанатичну залученість у деструктивні дії.

Отже, когнітивні викривлення виступають не лише індикатором психологічного напруження, а й своєрідним механізмом адаптації до травматичних умов. В умовах війни когнітивні викривлення значно посилюються через підвищений рівень емоційної напруги, інформаційного перевантаження, постійне відчуття небезпеки та невизначеності. Люди стикаються з ситуаціями, які виходять за межі звичного досвіду, тому психіка, прагнучи до визначеності та стабільності, орієнтує мислення до швидких і

спрощених рішень, що в свою чергу призводить до поляризації суджень, узагальненого страху, недовіри, конспірологічного мислення або соціальної апатії. На даний момент посилення когнітивних викривлень є закономірною реакцією психіки на невизначеність і стрес, однак надмірна фіксація на спрощених моделях мислення може ускладнювати соціальну взаємодію та гальмувати процеси психологічної адаптації й відновлення суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Предко В., Предко Д. Особливості психічного стану українців в умовах війни // Наукові праці МАУП. Серія: Психологія. – 2022. – № 3 (56). – С. 78–84.

УДК: 159.922.27:378

СОТНІЧЕНКО ОКСАНА ВАЛЕРІЇВНА

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник: Балахтар Валентина Візиторівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Повномасштабна війна в Україні створила надзвичайно високий рівень стресу для всіх груп населення. Особливо вразливими є студенти-психологи, які, з одного боку, переживають ті самі кризові події, що й решта, а з іншого – опановують професію, яка передбачає високий рівень емоційної стійкості, емпатії та здатності до саморегуляції [1, 2].

Важливість окресленої проблематики зумовлюється її багатофакторністю та складною взаємодією різних аспектів, що визначають рівень емоційної саморегуляції студентів-психологів у період війни. На цей процес впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники, зокрема травматичні події воєнного часу (постійна загроза безпеки, втрати, вимушені переміщення), які формують підвищений рівень стресу та емоційної напруги [2]. Не менш важливим є перехідний життєвий етап, у якому перебувають студенти, – період активного становлення особистісної й професійної ідентичності, що підсилює вразливість до емоційних дисбалансів. Загострюються питання безпеки, соціальної приналежності, відчуття сенсу професійного вибору. Майбутні психологи можуть сумніватися у доцільності або безпеці обраної професії, бачити нові соціальні запити (наприклад – робота з постраждалими від війни) або, навпаки, відчувати, що професійні плани ставляться на паузу. Такі невизначеності посилюють емоційне навантаження, підвищують ризик внутрішнього конфлікту між особистими потребами (захист, стабільність) і професійними прагненнями (допомога іншим, участь у відновленні суспільства). У результаті формування професійної ідентичності може сповільнюватися, а процес адаптації до ролі психолога ускладнюватися.

Додаткової складності ситуації надає специфічна роль студентів-психологів, які вимушені поєднувати власні переживання з опануванням професії, орієнтованої на допомогу іншим, що потребує високого рівня емоційної стабільності, емпатії та відповідальності. В умовах війни зростає і значущість емоційної саморегуляції як ключової професійної компетенції, адже саме вона забезпечує здатність долати стрес, підтримувати функціональність та ефективно взаємодіяти з людьми під час навчальної практики чи волонтерської діяльності [1, 2].

Ситуація ускладнюється також тим, що спостерігається дефіцит наукових досліджень, присвячених емоційній сфері студентської молоді саме у воєнний період. Більшість попередніх наукових напрацювань не охоплюють специфіку бойового стресу, масової травматизації та тривалого перебування в умовах небезпеки, що створює прогалини у науковому розумінні проблеми [3].

Додатковий ризик становлять виклики майбутньої професійної діяльності, адже недостатній рівень емоційної врівноваженості може ускладнювати роботу з клієнтами, підвищувати ймовірність вторинної травматизації та сприяти формуванню професійного вигорання. У цьому контексті особливо гострою є потреба у впровадженні спеціалізованих освітніх програм і тренінгів саморегуляції, які б забезпечували студентів практичними інструментами роботи з власним емоційним станом, сприяли розвитку стресостійкості та формували стратегії професійної турботи про себе [2;3].

Таким чином, багатомірність факторів, що впливають на емоційну саморегуляцію студентів-психологів у воєнний час, підкреслює комплексний характер проблеми та визначає її високу наукову і соціальну значущість. Поєднання навчального навантаження, невизначеності майбутнього, близькості до

травматичних подій та необхідності допомагати іншим створює підвищені вимоги до здатності студента керувати власними емоційними станами.

Тому дослідження емоційної саморегуляції в цій групі є вкрай важливим для розробки ефективних програм підтримки, профілактики емоційного виснаження та формування професійної психологічної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gross J. J. Handbook of Emotion Regulation. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2014. 689 p.
2. Кулешова О., Захарченко І. Емоційна саморегуляція як умова психічного здоров'я майбутніх психологів. Psychology Travelogs. 2025. DOI: 10.31891/PT-2025-1-11
3. Hobfoll S. E., Hall B. J., Canetti D., Bonanno G. A. Preserving mental health in the face of terrorism: A psychological resilience model. American Psychologist. 2012. Vol. 67, No. 6. P. 497–510.

УДК 159.9.072

СТЕПАНЕНКО НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА

здобувачка освітнього ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 «Психологія» ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,

Науковий керівник: Сухенко Яна Валерівна, кандидатка психологічних наук, професорка кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОЇ РЕСУРСНОСТІ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність. Особливу увагу наразі заслуговує питання особистісного ресурсу психологів, оскільки їхня здатність до адаптації впливає на якість наданої допомоги. Дослідження особливостей та компонентів особистісної ресурсності є важливим для сприяння особистісної й професійної ефективності та розвитку в довгостроковій перспективі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження особистісних ресурсів є однією з ключових тем у сучасній психологічній науці. Аспекти ресурсного підходу розглядали такі дослідники, як С. Максименко, Т. Титаренко, О. Бондарчук, А. Хаммер, М. Цайндер та В. Толочек, О. Штепа, В. Казібекова, В. Олефір, З. Кіреєва, О. Даценко, Н. Перегончук, О. Рязанцева, Т. Гуменюк, С. Кондратюк, А. Галян, О. Односталко, Н. Родина, Ю. Постилякова, Є. Анісімова, Т. Кухар, А. Чхаїдзе, С. Хобфолл та ін.

У процесі досліджень особливостей особистісної ресурсності психолога нашим завданням було визначення ключових індикаторів, що є складовими особистісної ресурсності психолога. Представлені результати безпосередньо пов'язані з емпіричним вивченням особливостей розвитку особистісної ресурсності психолога як чинника його саморегуляції, які ми проводимо з 2022–2025 рр.

У результаті дослідження нами виокремлені складові особистісної ресурсності, однією з яких є конативна (поведінкова) складова, як динамічний аспект, що виражається у здатності до цілеспрямованої діяльності, ефективного використання ресурсів та адаптивного реагування у складних умовах, інтегрує вольові, мотиваційні та поведінкові механізми, які забезпечують реалізацію особистісного ресурсу. Важливим індикатором цієї складової ми вважаємо резильєнтність, як динамічну здатність особистості до активного, цілеспрямованого пристосування та ефективного функціонування в умовах стресу чи травматичних обставин.

За узагальненими даними Г.П. Лазос, резильєнтність визначається як біо-психо-соціальне явище, що охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні переживання та є природним результатом розвитку протягом часу. Вона пов'язана з здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов і може розглядатися як характеристика особистості або динамічний процес [3].

Як риса особистості, вона є багатовимірною та динамічною та дозволяє дорослим, що зазнали травми, протистояти та адаптуватися до нових умов [4].

Е. Грішин визначає резильєнтність як ресурс для подолання стресу і адаптації після травматичних ситуацій, що забезпечує функціонування через регулятивні (саморегуляція, життєстійкість, мотивація), когнітивні (оптимізм, гнучкість, духовність), емоційні (позитивні настрої, емоційне саморегулювання) та соціально-поведінкові (наявність підтримки, хороші стосунки, виховання) якості [1].

Так, емпіричне дослідження рівня резильєнтності у 244 практикуючих психологів було здійснено за Методикою резильєнтності CD-RISC-10, (адаптація З. Кіреєвої, О. Односталко, Б. Бірона) [2].

При інтерпретації результатів ми виходили з підходу К. Conner та J. Davidson [5] щодо того, що особистість з високим рівнем резильєнтності коригує свою поведінку відповідно до навколишнього середовища, здатна ефективно долати стреси, використовувати адаптивні стратегії. Серед респондентів виявлено всього 20,5 % від загальної кількості опитуваних із високим рівнем резильєнтності. Особи з низьким рівнем резильєнтності, як правило, покладаються на однакову поведінку в усіх контекстах, незважаючи на зовнішні обставини і навколишніх людей, пасивність у стресових ситуаціях, відмова від пошуку підтримки навіть за її наявності. Серед опитуваних таких виявилось 10,3 %.

Переважаюча частина респондентів (69,2 %) продемонструвала середній рівень резильєнтності, що демонструють гнучку адаптацію до стресу: вони поєднують пошук соціальної підтримки з самостійними спробами вирішення проблем, готові діяти в складних умовах, але з розумною оцінкою ризиків.

Особливу увагу заслуговує факт, що значна кількість досліджуваних демонструють достатній рівень розвитку цього індикатора особистісної ресурсності. Проте наявність респондентів з середніми та низькими показниками резильєнтності вказує на необхідність її розвитку для цієї категорії фахівців, що має значний науковий і практичний потенціал у контексті сучасних викликів психологічної практики і психічного здоров'я.

Висновки. На основі досліджень і аналізу можна зробити висновок, що конативна складова, відіграє ключову роль у особистісній ресурсності психолога. У рамках дослідження визначено важливість резильєнтності як динамічної та багатовимірної характеристики особистості, здатної сприяти активному, цілеспрямованому реагуванню та адаптації до складних та стресових умов. Емпіричні дані свідчать про те, що рівень резильєнтності у практикуючих психологів варіює від низького до високого, причому більшість демонструє середній рівень, що свідчить про можливість розвитку цього компоненту. Результати підкреслюють необхідність подальшої роботи над формуванням і вдосконаленням особистісних ресурсів психологів, з метою підвищення їхньої здатності ефективно функціонувати у сучасних умовах, що має важливе значення для підтримки психологічного здоров'я та підвищення якості надання психологічних послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грішин Е. Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Психологія». 2021. Вип. 64. С. 62–81. DOI: 10.34142/23129387.2021.64.04
2. Кіресва З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). Габітус. 2020. Вип. 14. С. 110–116.
3. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень // Актуальні проблеми психології. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 14. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Вінниця, 2018. Вип. 14. С. 26–64.
4. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events *American Psychologist*, 59(1), 20–28. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20
5. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82. <http://dx.doi.org/10.1002/da.10113>

УДК 159.9:613.8:37.013

СУКРЕТНА РАЙСА АНАТОЛІВНА

здобувач вищої освіти навчальної групи ПМ-24-Г4 Державного закладу вищої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України

Науковий керівник: **Тягур Любомира Миронівна**, доктор філософії з психології, доцент кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДОРΟΣЛИХ

Актуальність і ступінь розробки проблеми. Сучасні соціально-економічні умови, високий темп життя, зростання рівня стресових навантажень і психоемоційного виснаження зумовлюють необхідність переосмислення ролі особистості у збереженні власного здоров'я. Проблема формування здорового способу життя (ЗСЖ) набуває особливого значення у дорослому віці, коли індивід несе відповідальність не лише за власне фізичне та психічне благополуччя, а й за соціальне та професійне функціонування. Актуальність дослідження зумовлена й тим, що здоров'я дорослої людини дедалі частіше визначається не лише медичними чи біологічними показниками, а передусім психологічними чинниками – мотивацією, ціннісними орієнтаціями, емоційною стійкістю, рівнем саморегуляції та соціальної підтримки.

Формування здорового способу життя виступає важливим напрямом сучасної психології здоров'я, адже саме психологічні механізми забезпечують перехід від зовнішніх стимулів до внутрішньої мотивації та усвідомленої поведінки, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я. Питання взаємозв'язку психологічних чинників і ЗСЖ особливо актуальне у контексті розвитку зрілої особистості, її самосвідомості, відповідальності та здатності до саморозвитку.

Ступінь наукової розробки проблеми є достатньо високим. Теоретичні засади вивчення психологічних аспектів здорового способу життя закладено у працях вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких Г. В. Ложкін, І. О. Блохіна, С. В. Седашева, Я. В. Седашев, Н. І. Бех, В. О. Моляко, Л. С. Виговська, О. М. Кокун тощо. У їхніх дослідженнях висвітлено роль ціннісно-мотиваційної сфери, психологічної культури, саморегуляції, емоційного інтелекту та соціальних чинників у забезпеченні психічного та фізичного здоров'я особистості. Водночас питання формування здорового способу життя дорослих у контексті психологічних детермінант залишається відкритим і потребує подальшого вивчення з урахуванням сучасних викликів – інформаційного перевантаження, хронічного стресу, емоційного вигорання та зниження рівня самосвідомості.

Таким чином, дослідження психологічних чинників формування здорового способу життя дорослих є своєчасним і має як теоретичне, так і практичне значення для розвитку психології здоров'я, освіти та соціальної практики.

Метою дослідження є виявлення та теоретичне обґрунтування основних психологічних чинників, що впливають на формування здорового способу життя дорослої особистості, а також визначення їх ролі у розвитку мотиваційно-ціннісної сфери, емоційно-вольової саморегуляції та психологічної стійкості людини.

Виклад основного матеріалу. Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) є визначальним фактором здоров'я, відповідаючи за 50 % його стану [1, с. 5]. У контексті дорослої особистості формування ЗСЖ є не стільки медичною, скільки психологічною проблемою [3, с. 57]. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя [3, с. 63]. Людина при цьому виступає не лише об'єктом впливів, а й активним суб'єктом власного здоров'я, яка через усвідомлені дії, вибір поведінкових стратегій і систему цінностей формує свій стан [2, с. 352, 353]. Здоровий спосіб життя – це свідомо обрана система поведінкових стратегій, що забезпечують гармонію між фізичними, психічними й соціальними аспектами функціонування людини

[1, с. 14; 2, с. 353]. Психологічні чинники є ключовими механізмами, які створюють умови для позитивного впливу індивідів на власне здоров'я та його проблеми [2, с. 351, 356]. Формування ЗСЖ у дорослих починається з усвідомлення та прийняття здоров'я як пріоритетної життєвої цінності [2, с. 351, 352]. Ціннісна природа ЗСЖ вимагає перегляду ціннісних орієнтацій і формування відповідального ставлення до свого здоров'я [2, с. 351, 354]. Саме відповідальне ставлення є пріоритетним напрямом у формуванні ЗСЖ, оскільки воно передбачає розуміння переваг, які забезпечує здоровий спосіб життя [2, с. 351].

Провідним психологічним чинником є мотивація здорового способу життя [1, с. 5], яка виступає рушійною силою ухвалення рішень та впровадження гармонійної стратегії поведінки [2, с. 354]. Згідно з сучасним біопсихосоціальним підходом, саме мотиваційна активність особистості забезпечує інтеграцію психологічних і соціальних процесів, спрямованих на підтримання здоров'я [3, с. 58, 62, 63]. Позитивна мотивація сприяє перетворенню зовнішніх вимог у внутрішню потребу діяти задля підтримання здоров'я [2, с. 354]. Поліпшення стану здоров'я безпосередньо залежить від активності самої людини у процесі відновлення життєвих ресурсів, розвитку самосвідомості та формування конструктивних форм поведінки [3, с. 63]. Психічне здоров'я, що є невід'ємною складовою ЗСЖ [1, с. 8], може бути порушене домінуванням негативних за своєю суттю рис характеру, дефектами у моральній сфері та неправильним вибором ціннісних орієнтацій [1, с. 8, 15, 16; 2, с. 353]. Як зазначає Кирпенко Т. М., психологічні порушення часто є наслідком деструктивних соціальних впливів, стресів і недостатньої адаптації людини до мінливих умов сучасного середовища, що підтверджує взаємозалежність між внутрішнім станом особистості й соціальними чинниками [3, с. 58, 60, 61].

Важливим елементом психологічної роботи із ЗСЖ є формування внутрішньої картини здоров'я (ВКЗ) [1, с. 7; 2, с. 351, 354]. ВКЗ є суб'єктивним, інтегративним психічним відображенням індивідом свого фізичного, психічного та соціального благополуччя [2, с. 354].

Поняття «внутрішня картина здоров'я» включає три основні компоненти:

- когнітивний (знання та переконання про причини, зміст і прогнози здоров'я) [1, с. 12];
- емоційний (переживання здорового самопочуття, пов'язане з комплексом позитивних відчуттів)

[1, с. 12];

- поведінковий (конкретні дії, спрямовані на збереження, зміцнення та розвиток здоров'я) [1, с. 13].

Доросла особистість із розвинутою ВКЗ здатна усвідомлено оцінювати власні можливості та своєчасно вживати профілактичних заходів [1, с. 12].

Успішне формування ЗСЖ пов'язане з розвитком позитивних якостей особистості, що є критеріями психічного здоров'я дорослої людини [1, с. 8]:

- оптимізм, врівноваженість та самоповага [1, с. 8];
- відповідальність та самоконтроль [1, с. 8];
- адекватний рівень домагань та впевненість у собі [1, с. 8];
- креативність і здатність до логічного опрацювання інформації [1, с. 9];
- толерантність і почуття гумору [1, с. 9].

Здорова особистість характеризується високим рівнем інтегрованості, врівноваженості та спрямованістю, що включає пріоритет гуманістичних цінностей (доброти, справедливості) та орієнтацію на саморозвиток [1, с. 9].

Психічне здоров'я дорослої людини визначається рівнем її емоційної стійкості, здатністю до самоконтролю й подолання стресу [1, с. 9, 56]. На поведінковому рівні формування ЗСЖ забезпечується психологічними механізмами, які дають змогу протистояти деструктивним факторам [1, с. 7]. Ключову роль відіграє психічна саморегуляція – свідомий, цілеспрямований процес, завдяки якому людина може координувати і спрямовувати свої психічні реакції з метою підтримки оптимального стану здоров'я [1, с. 57, 58, 63]. Саморегуляція поведінки допомагає людині знижувати вплив негативних емоційних станів, підтримувати оптимістичний світогляд і конструктивно долати життєві труднощі [1, с. 58].

Ефективне формування ЗСЖ дорослої особистості вимагає розвитку:

- психологічної стійкості (властивості особистості протистояти життєвим труднощам і зберігати здоров'я) [1, с. 7, 39];
- стресостійкості (здатності обирати раціональну стратегію поведінки у відповідь на стресогенні фактори) [1, с. 33];
- уміння опанувати негативні емоції (страх, гнів, жадібність) [1, с. 9];

- навичок самопомоги та емоційної саморегуляції (наприклад, аутогенне тренування, м'язова релаксація) [1, с. 50, 57].

Високий рівень стресостійкості є умовою соціальної адаптації дорослого в умовах професійного навантаження [1, с. 33].

Психологічні властивості людини формуються у взаємодії з соціальним середовищем. Сприятливі соціальні зв'язки – родина, професійне оточення, дружні контакти – виступають джерелом емоційної підтримки, що сприяє збереженню психічного здоров'я [3, с. 61]. Натомість хронічні стреси або відсутність соціальної підтримки можуть провокувати девіантні форми поведінки (аддикції), що характеризуються бажанням штучно змінити свій психічний стан [1, с. 16, 17; 3, с. 61]. Тому створення позитивного мікросоціального середовища є важливою умовою підтримки здорового способу життя дорослих [1, с. 22].

На рівні професійної діяльності, яка є невід'ємною частиною життя. На рівні професійної діяльності, яка є невід'ємною частиною життя дорослої людини, психологічними факторами, що впливають на здоров'я, є трудова мотивація та задоволеність роботою [1, с. 45]. Зріла активність у формуванні ЗСЖ проявляється у креативній самоактуалізації, прагненні досягти максимального результату та вдосконалити свій досвід [1, с. 46].

Формування психологічної культури передбачає розвиток рефлексії, відповідальності, емпатії та ціннісного ставлення до життя [1, с. 7, 28, 58]. Підвищення рівня психологічної культури дорослого населення є ефективним засобом профілактики психосоматичних розладів і формування здорової життєвої позиції [1, с. 7]. Психологічно зріла особистість сприймає здоров'я не лише як індивідуальну цінність, а як соціальну відповідальність, що забезпечує гармонійне співіснування з навколишнім світом [1, с. 8, 43, 58].

Висновки. Отже, психологічні чинники є фундаментальними у формуванні ЗСЖ дорослих [1, с. 5]. Вони охоплюють свідому мотивацію та ціннісне ставлення до власного здоров'я, когнітивно-емоційні установки (ВКЗ), регулятивні механізми (психічна саморегуляція, стресостійкість), соціальні умови та рівень психологічної культури [1, с. 7, 12, 57; 2, с. 351; 3, с. 63]. Вони взаємодіють між собою, створюючи систему внутрішніх і зовнішніх детермінант, що визначають ставлення людини до свого здоров'я [3, с. 58]. Комплексний розвиток цих чинників забезпечує не лише відсутність хвороби, а й досягнення стану повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, що узгоджується з основною метою психології здоров'я [1, с. 7; 3, с. 63]. Формування здорового способу життя є не лише індивідуальним вибором, а й показником зрілості особистості, її готовності до саморозвитку, соціальної активності та духовного вдосконалення [1, с. 43, 58].

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія здорового способу життя: комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни. [Електронний ресурс] : навчальний посібник для студентів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія»/ КПІ ім. Ігоря Сікорського ; уклад.: Г. В. Ложкін, І. О. Блохіна. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 96 с.
2. Седашева С. В., Седашев Я. В. Психологічні аспекти здорового способу життя. // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2020. – Вип. 1 (99). – С. 351–355. https://www.researchgate.net/publication/339839033_PSIHOLOGICNI_ASPEKTI_ZDOROVOGO_SPOSOBU_ZITTA
3. Кирпенко, Т. М. Проблема здоров'я та здорового способу життя в сучасних психологічних дослідженнях // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Екологічна психологія. – 2018. – Т. 46, вип. 7. – С. 57–66. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717706/>

УДК 159.92

СУХЕНКО ПОЛІНА ВАДИМІВНА

здобувачка освітнього ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 «Психологія» Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник: *Гусев Андрій Ігоревич*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку, Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ КОМПЛАЄНТНОСТІ ТА ПОДОЛАННЯ
ОПОРУ ЗМІНАМ: ЕКОФАСИЛІТАТИВНИЙ ВИМІР**

Актуальність. Сучасна стоматологічна практика стикається з парадоксальною ситуацією: при очевидній необхідності впровадження комплаєнс-культури для забезпечення якості медичної допомоги та відповідності регуляторним вимогам, персонал часто демонструє різні форми опору організаційним змінам. Традиційні директивні методи формування комплаєнсу, засновані на системі політик, процедур і контролю, парадоксально посилюють цей опір, породжуючи феномен «імітації комплаєнсу» – формального дотримання правил без реальної трансформації професійної культури. Психологічна реактантність як захисна реакція на сприйняту загрозу автономії пояснює, чому примус до змін викликає мотиваційний стан, спрямований на відновлення втраченої свободи. Коли організаційні зміни сприймаються як загроза професійній ідентичності, це додатково посилює некомплаєнтність персоналу. Водночас екофасилітативний підхід, що розглядає організацію як живу екосистему, здатну до природної самоорганізації, пропонує принципово інший погляд: опір персоналу інтерпретується не як проблема, що потребує подолання, а як цінна інформація про потреби системи та її готовність до змін, що відкриває можливість переосмислення механізмів формування комплаєнсу через призму природної трансформації, а не директивного впровадження.

Мета – розкрити психологічні механізми трансформації опору персоналу в природну комплаєнтність через екофасилітативний підхід як інструмент формування комплаєнс-культури в стоматологічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Феноменологічно комплаєнтність персоналу – це не пасивна «слухняність», а активна узгоджена професійна поведінка при збереженні автономії, здатність діяти відповідно до спільно визначених норм, зберігаючи суб'єктність. Структурно-динамічний вимір спирається на саморегуляційні цикли (Ramsay, 2000): ціль – моніторинг – зворотний зв'язок – корекція. Ці цикли ефективні лише при внутрішній мотивації, що базується на усвідомлених смислах діяльності, автономії в рішеннях та причетності до спільної справи. Зовнішній контроль порушує саморегуляцію, спричиняючи механічне виконання без прийняття цінностей. Екофасилітативний підхід працює через взаємний детермінізм: зовнішні вимоги природно трансформуються через внутрішні процеси персоналу в нову реальність, на відміну від лінійного впливу директивних методів.

Теорія психологічної реактантності (Fogarty, 1997) пояснює опір як мотиваційний стан відновлення свободи при загрозі автономії. У стоматології це проявляється від формального виконання протоколів до активного саботажу. Концепт "perceived threat" (Carpenter, 2005) показує: коли зміни загрожують професійній ідентичності, опір посилюється. Парадокс: чим більший тиск – тим сильніша реактантність. Екофасилітативний підхід через принцип діалектичної парадоксальності інтерпретує опір не як проблему, а як інформацію про потреби системи та її готовність до змін.

Екофасилітативні принципи трансформації опору, зокрема, принцип недефіцитарності визнає персонал носієм потенціалу, а не об'єктом корекції. Це знімає необхідність «боротьби з опором», відкриваючи простір співпраці. «Буферна зона розвитку» (Лушин, 2018) – простір між старим і новим, де невизначеність стає ресурсом. Тут персонал експериментує з новими способами, не відмовляючись від звичних практик. Толерантність фасилітатора до невизначеності створює безпечний простір змін.

Принцип інноватики збереження забезпечує органічну інтеграцію нового через синтез при збереженні сутнісного – нові стандарти природно вбудовуються в культуру без її руйнування.

Екофасилітативний підхід трансформує опір у комплаєнтність через взаємну причинність. Замість схеми «вимога – виконання» формується циклічний процес: організаційні вимоги трансформуються через призму потреб персоналу, а персонал еволюціонує у відповідь на виклики. Фасилітатор не керує директивно, а створює умови для природної трансформації – супроводжує процес, підтримує ритм змін, толерує невизначеність. Це дозволяє персоналу самостійно знаходити способи інтеграції вимог комплаєнсу у практику. Принцип природної самоорганізації означає створення умов для спонтанного виникнення ефективних форм взаємодії – команда сама знаходить баланс між стандартизацією та гнучкістю, протоколами та автономією.

Висновки. Дослідження психологічних механізмів комплаєнтності через призму екофасилітативного підходу дозволяє переосмислити природу опору організаційним змінам. Опір персоналу – це не перешкода на шляху впровадження комплаєнс-культури, а індикатор потреб системи в збереженні автономії, професійної ідентичності та суб'єктності. Психологічна реактантність виникає як природна захисна реакція на директивні методи впровадження змін.

Екофасилітативний підхід виступає природним антидотом реактантності, оскільки знімає загрозу автономії через визнання суб'єктності персоналу та опору на внутрішні ресурси системи. Комплаєнтність формується не як результат зовнішнього примусу, а як природний процес самоорганізації, коли персонал самостійно знаходить оптимальні способи інтеграції організаційних вимог у професійну практику.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою психодіагностичного інструментарію для оцінки готовності системи до змін через аналіз форм і інтенсивності опору, а також створенням практичних технологій екофасилітативного супроводу формування комплаєнс-культури в різних типах медичних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лушин П.В. Особистісні змінювання як процес: теорія та практика. Одеса: Аспект, 2005. 334 с.
2. Carpenter R. Perceived threat in compliance and adherence research. *Nursing Inquiry*. 2005. Vol. 12, No. 3. P. 192–199.
3. Fogarty J.S. Reactance theory and patient noncompliance. *Social Science & Medicine*. 1997. Vol. 45, No. 8. P. 1277–1288.
4. Ramsay D.S. Patient compliance with oral hygiene regimens: a behavioural self-regulation analysis with implications for technology. *International Dental Journal*. 2000. Vol. 50, No. 6. P. 304–311.

УДК 159.92

СУХЕНКО ЯНА ВАЛЕРІЇВНА*кандидатка психологічних наук, професорка кафедри психології та особистісного розвитку, Університет менеджменту освіти НАПН України***ВІДВОЛІКАТИСЯ НЕВІДВОЛІКАННЯМ:
ПАРАДОКС «ВІКНА ВІДНОВЛЕННЯ» ПІД ЧАС ПОВІТРЯНИХ ТРИВОГ**

Актуальність. Тривала експозиція загрозового медійного контенту в умовах війни створює додаткове навантаження на психіку. Дослідження показують стійкий зв'язок між інтенсивністю споживання тривожних новин і вищими показниками гострого стресу в різних кризових контекстах – від терактів до пандемії (Holman, Garfin, & Silver, 2014; Garfin, Silver, & Holman, 2020). Паралельно існують дані про те, що короткі позитивні стимули здатні прискорювати фізіологічне відновлення після стресової активації – так званий ефект розгортання (undoing effect), коли позитивні емоції буквально знімають серцево-судинну напругу (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000). Розуміння таких спонтанних механізмів самоорганізації психіки в умовах стресу (Lushyn & Sukhenko, 2025) може мати значення для розробки екологічних підходів до психологічної підтримки в кризових ситуаціях.

Імпульсом для дослідження стало феноменологічне самоспостереження під час повітряної тривоги: спонтанний перехід з моніторингу новин про обстріли на короткочасний перегляд відео з дитячою творчістю супроводжувався суб'єктивним відчуттям меншого виснаження порівняно з попередніми епізодами без такого перемикавання. Цей досвід резонує з відомими прикладами, коли автобіографічні спостереження ставали відправною точкою для систематичних досліджень – зокрема, розробка EMDR-терапії Франсін Шапіро після власного спонтанного полегшення під час прогулянки (Shapiro, 1989). Хоча одиничне самоспостереження не є доказом, воно може слугувати підставою для перевірки феномену у ширшій вибірці.

Метою пілотажного дослідження є з'ясування, чи спостерігається ефект полегшення стану після короткого (3–15 хв) спонтанного перемикавання уваги з загрозового медійного контенту на позитивний в умовах реальної небезпеки, а також виявлення типів контенту, що асоціюються з полегшенням, ідентифікація психологічних бар'єрів, що заважають такому перемикаванню.

Виклад основних результатів. Пілотаж проведено у форматі анонімного онлайн-опитування в Telegram-каналі (ЕСРФ, n.d.), вибірка 50 респондентів. Опитувальник включав чотири питаннями множинного вибору, що охоплювали: (1) суб'єктивну оцінку зміни стану після перемикавання з новин на інший контент, (2) бар'єри, що заважають відволіктися, (3) типи контенту, які найбільше допомагають, (4) типову поведінку під час масованих обстрілів. У трьох питаннях респонденти могли обирати кілька варіантів одночасно, що дозволяє виявити множинні фактори, які одночасно впливають на поведінку (наприклад, людина може одночасно боятися пропустити важливу інформацію і опікуватися іншими), тому сума відсотків у цих блоках перевищує 100 %.

Суб'єктивна оцінка ефекту перемикавання: майже половина респондентів (49 %) відзначили полегшення стану після короткого перемикавання уваги з новин на інший контент: 36 % відчували полегшення вже за 3–5 хвилин, 13 % – за 10–15 хвилин. Ще 28 % повідомили, що інколи допомагає, інколи ні. 17 % зазначили, що важко відслідкувати або оцінити ефект. Тільки 6 % не фіксували змін (4 %) або відчували погіршення через провину (2 %). Типи контенту, що асоціюються з полегшенням: найчастіше респонденти називали музику або звуки (16 %), «щось миле» – діти, котики, щенята (14 %), природу – пейзажі, тварини, рослини (10 %), щось легке, меми, гумор (8 %), читання (6 %). П'ята частина (20 %) повідомили, що не відволікаються або нічого не допомагає. Четверть респондентів (26 %) обрали варіант «інше», що вказує на індивідуальні стратегії. Бар'єри для відволікання: серед основних перешкод – страх пропустити важливу інформацію (31 %), постійне повернення думок до загрози, румінації (26 %), потреба піклуватися про інших – дітей, літніх, тварин (31 %), відчуття провини (5 %). Зовнішні обставини (відсутність інтернету, шум, фізичні умови) назвали 25 %. Тільки 21 % відповіли, що нічого не заважає. Типова поведінка під час обстрілів: більшість (41 %) стежать за новинами, картами

або каналами моніторингу. Третина (34 %) намагаються спати або відпочивати, 28 % спілкуються з близькими, 26 % намагаються відволіктися через соцмережі, відео, музику. Менша частка (17 %) роблять певні справи (робота, хобі, побутові речі), 8 % просто чекають закінчення.

Дані пілотажу узгоджуються з існуючими дослідженнями про швидке фізіологічне відновлення під впливом позитивних стимулів (Fredrickson et al., 2000) і про відновлювальні властивості природних сцен (Kaplan, 1995). Часові параметри полегшення (3–15 хв) дозволяють говорити про існування короткого «вікна відновлення» – мінімального інтервалу, достатнього для переходу з гіперактивованого стану до регульованого без надмірного «залипання» у відволікаючому контенті. Ключовий парадокс полягає у тому, що майже половина респондентів (49 %) відчули, що перемикання працює, але зазвичай практикують це тільки 26 %. Решта не дозволяють собі через страх, провину або відповідальність за інших. Це вказує на те, що головний бар'єр – не об'єктивна відсутність часу чи умов, а внутрішні психологічні перешкоди.

Спонтанність – ключова ознака: психіка спрацьовує не тоді, коли змушуєш, а коли відпускаєш. Знати – не те саме, що дозволити. Варто спробувати – довіритись, відволікатися невідволіканням.

Висновки. Пілотажне дослідження підтверджує існування феномену полегшення стану після короткого спонтанного перемикання уваги у майже половини респондентів. «Вікна відновлення» є спонтанним механізмом збереження психологічного ресурсу. Типи контенту, що асоціюються з полегшенням (музика, природа, «милота»), передбачувані й узгоджуються з теоретичними моделями відновлення. Головний бар'єр – психологічний (страх пропустити важливе). Водночас важливо підкреслити: укріплення та дотримання правил безпеки залишаються абсолютним пріоритетом під час реальної загрози. Подальші дослідження мають включати об'єктивні виміри фізіологічного відновлення, контрольовані умови та аналіз індивідуальних відмінностей для уточнення меж застосовності концепту «вікна відновлення».

ЛІТЕРАТУРА

1. Eco-Centered Psychological Facilitation (ECPF). (n.d.). https://t.me/ecpf_modality
2. Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237–258. <https://doi.org/10.1023/A:1010796329158>
3. Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 39(5), 355–357. <https://doi.org/10.1037/hea0000875>
4. Holman, E. A., Garfin, D. R., & Silver, R. C. (2014). Media's role in broadcasting acute stress following the Boston Marathon bombings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(1), 93–98. <https://doi.org/10.1073/pnas.1316265110>
5. Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
6. Lushyn, P. V. & Sukhenko, Y. V. (2025). Why avoiding technology makes us weaker: the case for antifragile cognitive development. *Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers. Series Social and Behavioral Sciences; Management and Administration*, 33(62), 100–126. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-100-126](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-100-126)
7. Shapiro, F. (1989). Efficacy of the eye movement desensitization procedure in the treatment of traumatic memories. *Journal of Traumatic Stress*, 2(2), 199–223. <https://doi.org/10.1002/jts.2490020207>

УДК 316.472.4-053.6:004.77](043.2)

ТКАЧЕНКО МАРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

здобувачка вищої освіти навчальної групи СА-32 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ШАМОТА МАРІЯ ОЛЕГІВНА

здобувачка вищої освіти навчальної групи СА-32 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: *Нежинська Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ І СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Проблема самовираження молоді у сучасному суспільстві набуває особливої актуальності, оскільки глобальні процеси інформатизації радикально змінюють усі сфери соціального життя, зокрема й культурну. Сучасна молодь формується під постійним впливом цифрових технологій, які створюють нові форми комунікації, соціальної взаємодії та способи прояву особистості. Згідно твердження О. В. Гречановської, О. М. Мегем, Л. М. Потапук, наприклад, відбувається становлення нового типу соціального суб'єкта – людини віртуальної (*homo virtualis*), яка активно взаємодіє з інформаційним середовищем, через самореалізацію та самовираженість у цифровому просторі [1, с. 49].

Варто зазначити, що інформатизація сучасного світу сприяє формуванню нової культурної парадигми, що базується на відкритості, інтерактивності та швидкому обміну інформації. Соціальні мережі, цифрові медіа та віртуальні платформи стають основними засобами спілкування та самовираження молоді. Як відмічають О. О. Буковська, Т. В. Мазур, Л. О. Анищенко, «контекст процесу самовираження набуває особливого значення, оскільки він є не лише способом демонстрації власних почуттів та світогляду, але й механізмом формування соціальної ідентичності молодого покоління» [1, с. 48]. Людина поступово переносить значну частину своїх життєвих процесів у віртуальний простір, де відбувається не лише комунікація, а й формування власного образу, соціальних зв'язків та світогляду. За допомогою соціальних мереж створюється нова соціокультурна реальність, у якій поєднуються елементи традиційної культури та цифрової інфраструктури. Ці елементи формують особливий тип середовища, що має високий вплив на систему цінностей, формування поведінкових моделей та світосприйняття молоді. У просторі віртуальної комунікації людина водночас є творцем і споживачем інформаційного контенту, що сприяє зростанню її активності, самостійності та здатності до самоорганізації. Самовираження у соціальних мережах є одним із проявів цієї активності, який виявляється у створенні особистих сторінок, публікацій, фото, відео та інших форм цифрової взаємодії. «Соціальні мережі замінюють класичні інститути соціалізації, такі як сім'я, школа та друзі, і стають провідною силою в соціалізації молодих людей, безпосередньо впливаючи на їхні ціннісні орієнтації. Самореалізація та соціалізація при цьому тісно взаємопов'язані, адже людина не може існувати окремо від суспільства» [2, с. 62]. У процесі соціальної активності людина засвоює культурні традиції, норми поведінки, цінності тієї громади, в якій проживає, і через взаємодію з інформатизованим середовищем засвоює нові норми поведінки, різні стилі спілкування та способи репрезентації себе у соціумі, формуючи новий тип культури, ключовими в якому стають поняття візуальності, відкритості, мережевої взаємодії та гнучкості. У межах такого простору самовираження перестає бути суто внутрішнім або індивідуальним процесом, воно стає соціально зумовленим явищем, що відображає специфіку сучасного етапу розвитку цивілізації. Процеси віртуалізації суспільного життя зумовлюють появу нового феномену соціалізації, у якому реальне та віртуальне тісно переплітаються. Людина вже не просто адаптується до соціального середовища, вона активно конструює його за допомогою цифрових технологій. У даному

контексті самовираження є формою самоствердження в соціальному середовищі, засобом інтеграції в соціум, а також способом реалізації особистісного потенціалу людини. Для молоді це особливо важливо, адже період пошуку власного «Я», визначенням ціннісних орієнтацій і потребою у визнанні, залежить від впливу соціальної взаємодії. Соціальні мережі надають можливість задовольнити ці потреби, створюючи простір для комунікації, творчості й підтримки однодумців. Також варто зазначити, що віртуальний простір має суперечливий вплив. Адже з одного боку, він відкриває перед молоддю широкі можливості для самореалізації, вільного висловлення думок, обміну ідеями, участі у спільнотах за інтересами, творчого самовираження, з іншого – створює ризики втрати власної автентичності, формування залежності від оцінки в соціальних мережах, стандартизації мислення й поведінки. У результаті самовираження може набувати поверхового або демонстративного характеру, коли основним мотивом стає прагнення до схвалення та позитивної оцінки іншими, а не внутрішня потреба у самовираженні або саморозвитку.

Слід додати, що сучасна культура характеризується високою швидкістю змін, множинністю ідентичностей та постійним оновленням трендів. У таких умовах молодь прагне самоствердитися через зовнішні прояви: стиль, мову, поведінку, публічні висловлювання в інтернеті. Віртуальне самовираження дозволяє молоді будувати особистий культурний простір, у якому відображаються власні інтереси, погляди, цінності та емоції. Соціальні мережі, таким чином, виконують роль своєрідного дзеркала сучасної культури, у якому відбиваються тенденції глобалізації, індивідуалізму та технологізації суспільного життя. Особливу увагу потрібно приділити феномену віртуальної ідентичності, тобто сконструйованого образу, який людина створює у цифровому середовищі. Цей образ може як відображати справжню сутність особистості, так і бути повністю вигаданим, адаптованим до соціальних очікувань. У такий спосіб відбувається процес соціального моделювання, де користувач водночас виступає як суб'єкт і як об'єкт інформаційного впливу. Віртуальна ідентичність стає формою соціального існування, у якій поєднуються елементи реальності та уяви, свободи і залежності. Формування нового типу комунікаційної культури зумовлює зміни у соціальній структурі суспільства. Соціальні мережі поступово набувають рис соціального інституту, що регулює поведінку, встановлює правила взаємодії та визначає соціальний статус учасників. Відповідно молодь активно включається у ці процеси, стаючи одночасно носієм і творцем культурних смислів. Самовираження в такому середовищі стає способом самоствердження, механізмом участі у колективному виробництві змістів і важливим чинником соціальної інтеграції.

Таким чином, феномен самовираження молоді в умовах сучасної культури і соціальних мереж поєднує в собі соціокультурні та психологічні аспекти, відображаючи суперечливу взаємодію між особистістю та інформаційним суспільством. Отже, у суспільстві соціальні мережі здобули широку популярність та стали важливим інструментом для спілкування та обміну інформацією [2, с. 65]. Соціальні мережі, як частина нової культурної реальності, створюють простір, де поєднуються індивідуальні та колективні форми самореалізації. Молодь через віртуальну активність формує нову модель соціальної поведінки, у якій головними цінностями стають відкритість, гнучкість, комунікабельність і креативність. Однак важливо розуміти, що соціальні медіа мають як позитивні, так і негативні аспекти.

Отже, самовираження молоді в сучасній культурі та соціальних мережах – це важлива частина процесу соціалізації. Це демонструє наскільки людина залучена в інформаційний простір і вміє творчо взаємодіяти з навколишнім світом. Це складне й суперечливе явище, у якому поєднуються індивідуальні прагнення до самореалізації з об'єктивними умовами цифрового середовища. У майбутньому цей процес визначатиме не лише характер молодіжної культури, але й загальний напрям розвитку суспільства, адже саме молодь сьогодні формує нові цінності, норми та способи комунікації у глобальному інформаційному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буковська О. О., Мазур Т. В., Анищенко Л. О. Вплив соціальних інтернет-мереж на соціалізацію молоді. Габітус: Психологія особистості. 2021. № 29. С. 48–52. URL : <http://habitus.od.ua/journals/2021/29-2021/9.pdf>
2. Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. Вип. 4. С. 60–66. DOI : <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/11>

УДК 159.9:378.147

ТУРИНІНА ОЛЕНА ЛЕОНТІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професія психолога належить до тих видів діяльності, у яких комунікація є основним інструментом роботи. Встановлення контакту, активне слухання, емпатія, вміння ставити запитання, підтримувати та спрямовувати клієнта – ці навички визначають успішність психологічного впливу і рівень професійної компетентності. У зв'язку з цим формування комунікативних умінь майбутніх психологів є одним із ключових завдань закладів вищої освіти та важливою складовою їх професійної підготовки.

Сучасні соціальні виклики – невизначеність, військовий стан, емоційне виснаження населення, інформаційні навантаження – підвищують суспільний запит на психологічну допомогу, а отже, на підготовку фахівців, здатних ефективно комунікувати з різними категоріями клієнтів.

У психологічній літературі [1; 2; 3], комунікативна компетентність психолога розглядається як інтегративне утворення, що включає: культуру усного та невербального спілкування; здатність встановлювати та підтримувати психологічний контакт; уміння активно слухати та емпатійно реагувати; рефлексію та самоконтроль у процесі взаємодії; толерантність до індивідуальних особливостей клієнта; здатність вести професійний діалог у різних умовах.

Крім цього, дослідники підкреслюють, що професійна комунікація психолога має терапевтичний, діагностичний і підтримувальний характер (К. Роджерс, Л. Виготський, В. Франкл, Н. Волянук, Г. Ложкін, Н. Чепелева та ін.).

Як засвідчує практика роботи у закладах вищої освіти, ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх психологів можливе за таких умов:

1. Інтеграція теоретичної і практичної підготовки. Поєднання фундаментальних психологічних дисциплін з практичними навчальними форматами – тренінгами, рольовими вправами, практикумами, моделюванням консультативних зустрічей – є одним із ключових принципів професійної підготовки психологів. С. Д. Максименко наголошує, що особистість професіонала формується через активну діяльність і практичне засвоєння знань у контексті професійних ситуацій (Максименко, 2014). В. Г. Панок також підкреслює роль активної практики та професійних проб у становленні компетентності майбутніх психологів (Панок, 2015).

2. Використання активних педагогічних технологій. До ефективних методів формування комунікативної компетентності належать групові дискусії, розбір ситуацій, психодраматичні техніки, кейс-метод, ділові й рольові ігри.

Українські науковці наголошують, що активні форми групової взаємодії сприяють розвитку соціальної перцепції, емпатії, емоційної стійкості, комунікативної пластичності й рефлексивних умінь.

3. Проведення спеціалізованих тренінгів. Спеціальні тренінги комунікативної компетентності, емоційного інтелекту, емпатії та психологічної стійкості мають важливе значення у професійній підготовці психологів.

У літературі зазначається, що тренінгова форма навчання забезпечує інтеграцію знань і поведінкових навичок та стимулює особистісний розвиток майбутнього психолога.

4. Залучення студентів до реальної практики і супервізії. Проходження практики під супроводом досвідченого фахівця забезпечує формування консультаційних умінь, інтеграцію теоретичних знань у реальні професійні ситуації та розвиток професійної ідентичності. На важливості практикоцентричного підходу наголошують О. Чебикін (2018), підкреслюючи роль професійного середовища, та О. Титаренко (2012), яка акцентує на необхідності емоційної підтримки майбутніх психологів у процесі входження в професію.

5. Розвиток рефлексивної культури. Рефлексивна компетентність є базовою складовою професійної підготовки психолога і виявляється в умінні аналізувати власні дії, оцінювати комунікативні стратегії, розуміти внутрішній стан під час взаємодії з іншими. Ефективними засобами є ведення професійних щоденників, групова рефлексія, самоаналіз, участь у супервізійних групах.

6. Створення безпечного освітнього простору. Важливою умовою розвитку комунікативності є атмосфера довіри, співпраці, толерантності та поваги у студентських групах. Вчені підкреслюють, що психологічна безпека в навчальному середовищі забезпечує розвиток автентичності, відкритості та емоційної стійкості студентів.

Ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх психологів передбачає використання комплексу інноваційних, інтерактивних та практикоорієнтованих методів.

Рольові вправи та симуляція реальних консультативних ситуацій допомагають студентам опанувати техніки активного слухання, перефразування, емпатійного відгуку, постановки уточнювальних запитань, формування психологічного контакту. Такі методи сприяють розвитку комунікативної гнучкості, уміння адаптувати стиль спілкування під особливості клієнта, коригувати власну поведінку в процесі взаємодії.

Тренінгові заняття забезпечують поєднання теорії та практики, спрямовані на розвиток емпатії, емоційної компетентності, навичок конструктивної комунікації, асертивності, саморегуляції. Тренінги самопрезентації, комунікативної толерантності, стресостійкості, профілактики професійного вигорання дозволяють студентам опанувати необхідний репертуар професійної поведінки.

Психодрама, соціодрама та рольова реконструкція міжособистісних ситуацій створюють умови для глибокого переживання та аналізу комунікативних бар'єрів, формують здатність бачити ситуацію з позиції іншого, розвивають емпатію та рефлексію. Такі методи особливо ефективні під час опрацювання внутрішніх конфліктів, емоційної регуляції та розвитку здатності до автентичного спілкування.

Супервізійні формати дозволяють студентам аналізувати власний консультативний досвід під керівництвом досвідченого психолога, отримувати професійну підтримку та зворотний зв'язок. Інтерв'їзія – це взаємне обговорення складних випадків серед студентів, що сприяє розвитку критичного мислення, професійної етики та командної взаємодії. Дані методи формують відповідальність, професійну рефлексію, здатність оцінювати власні комунікаційні дії.

Практика у центрі психологічної підтримки студентів створює можливість реального контакту з клієнтами, розширює практичний досвід, формує професійну позицію. Майбутні психологи навчаються діагностуванню запиту, побудові первинного інтерв'ю, формулюванню рекомендацій, веденню документації, що є основою професійної комунікації.

Психологічні проєкти, групові ініціативи, участь у соціальних програмах, просвітницьких заходах, інклюзивних та кризових центрах сприяють формуванню соціально-комунікативної активності, лідерських якостей, уміння співпрацювати у команді. Волонтерська діяльність поглиблює розуміння соціальної відповідальності та морально-етичних аспектів професійного спілкування.

Запис та аналіз фрагментів консультативних занять, виступів або рольових ситуацій допомагає студентам усвідомлювати власні вербальні й невербальні реакції, виявляти комунікативні помилки, відстежувати прогрес. Самоаналіз і рефлексивні щоденники формують метапізнання й самоконтроль, сприяють усвідомленому професійному зростанню.

Результати аналізу практики підготовки психологів свідчать, що найбільш ефективним є комплексний підхід, який забезпечує одночасний розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів комунікативної компетентності. Особливе значення має створення безпечного освітнього середовища, орієнтованого на підтримку, довіру, толерантність і професійно-етичні стандарти взаємодії.

Таким чином, розвиток комунікативних умінь майбутніх психологів у вищій школі є важливою педагогічною та соціально-професійною задачею, реалізація якої забезпечує формування високого рівня професійної компетентності та готовності фахівців до ефективної практичної діяльності у сфері психологічної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волянук Н. Ю., Ложкін Г.В. Психологический потенциал и барьеры инновационной активности субъекта научно-педагогической деятельности // Наука і освіта. 2016. № 11. С. 17–24. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-11-5>
2. Психологічний супровід відновлення освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти (з досвіду роботи) : практич. посіб. / авт. кол. : В. Г. Панок, В. В. Рибалка, С. К. Шандрук, І. І. Ткачук, Д. Д. Романовська, В. В. Предко, М. В. Саврасов, І. В. Марухина, В. М. Горленко; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 225 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744341/1/Psy_suprovid_vidnovlennia_osvit_protseesu_ZZSO_dosvid_2024.pdf
3. Туриніна О. Л. Особливості розвитку готовності майбутніх психологів до подолання конфліктів у міжособистісній сфері //Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми. 2022. Т. 27. №. 6. С. 147. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730958/1pdf>

УДК 159.923:364-057.4

ТЯГУР ЛЮБОМИРА МИРОНІВНА*доктор філософії з психології, доцент кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП ДЗВО Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України***ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗМІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Актуальність і ступінь розробки проблеми. Професійна діяльність соціальних працівників у сучасних умовах характеризується високим рівнем динамічності та непередбачуваності. Военні події, соціально-економічні зміни, трансформація системи соціальних послуг і зміцнення ролі територіальних громад спричиняють зростання потреб у фахівцях, здатних діяти гнучко, ініціативно та конструктивно. У таких умовах особливо важливою стає готовність соціального працівника до змін, що передбачає відкритість до нових підходів, вміння швидко адаптуватися до нових вимог, приймати нестандартні рішення та ефективно взаємодіяти з іншими суб'єктами соціального середовища.

Проблеми адаптивності та здатності до професійної перебудови привертають увагу багатьох сучасних дослідників. Питання гнучкої організації професійної взаємодії, командної співпраці та комунікаційного забезпечення соціальної підтримки розглядають вітчизняні й зарубіжні автори, що вказують на необхідність переосмислення традиційних моделей професійної діяльності на користь гнучких та інноваційних підходів. У сфері організаційної взаємодії наголошується роль адаптивності, гнучкості професійної поведінки, відчуття належності до професійної та громадської спільноти, а також розвитку психологічної стійкості та рефлексії.

Таким чином, готовність до змін виступає ключовою психологічною умовою ефективності професійної діяльності соціального працівника, визначаючи його здатність зберігати продуктивність, конструктивність і професійну суб'єктність в умовах суспільних трансформацій.

Проблематика адаптивності, інноваційності та готовності фахівців до змін досліджується у міждисциплінарному полі.

У контексті гнучких моделей професійної взаємодії розглядаються підходи Agile, у яких особлива увага приділяється гнучкості, швидкості інтеграції в професійне середовище, персоналізації навчання та ролі зворотного зв'язку (О. Борисов, О. Гайдаєнко, О. Данченко, М. Carpenter; D. Cable, F. Gino, P. Gustavsson, E. Frögéli, B. Jenner, B. Staats та ін.).

Питання організації командної та партнерської взаємодії, наставництва, коучингу й соціально-професійної підтримки розглядають М. Буряк, О. Лошенко, О. Маковоз, Д. Мігаль, Г. Мішеніна, О. Орлова-Курилова, Д. Павленко наголошуючи на важливості соціальної згуртованості, фасилітації та колективного прийняття рішень.

У психології професійного розвитку увага зосереджена на формуванні гнучкості мислення, стресостійкості та саморегуляції, що забезпечують готовність до конструктивного подолання викликів і невизначеності.

Разом з тим, незважаючи на значну кількість робіт, комплексне осмислення саме психологічних умов формування готовності до змін у діяльності соціальних працівників недостатньо представлене. Потребують уточнення: структурні компоненти готовності до змін як інтегральної професійно-психологічної якості; механізми її формування в процесі професійної підготовки та в практичному середовищі громади; роль взаємодії, партнерства і соціального середовища у підтримці та актуалізації цієї готовності. Це визначає необхідність подальших досліджень, спрямованих на розробку психолого-педагогічних умов, методів і технологій формування готовності до змін у професійній діяльності соціальних працівників.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психологічних умов формування готовності до змін у професійній діяльності соціальних працівників, а також уточнення змісту, структури та чинників розвитку цієї готовності в контексті сучасних трансформацій соціального середовища.

Виклад основного матеріалу. Становлення психологічної готовності соціального працівника до змін є складним і динамічним процесом, що охоплює як внутрішньоособистісні, так і професійно-організаційні

аспекти. У сучасних умовах постійних трансформацій системи соціального забезпечення, посилення ролі територіальних громад, цифровізації послуг та зміни професійних орієнтирів, дана категорія фахівців має не просто реагувати на зміни, а активно інтегрувати їх у власну професійну діяльність. У такому контексті психологічна готовність до змін постає не як реактивна риса, а як системна, професійно зумовлена якість, що формується під впливом цілого комплексу умов: організаційних, комунікаційних, управлінських і культурних.

Одним із підходів, що дозволяє поєднати гнучкість, динамічність і суб'єктність у професійному середовищі, є запровадження принципів Agile-методології. Цей підхід не обмежується лише технічними інструментами управління, він має глибоке психологічне підґрунтя. Як засвідчує досвід впровадження Agile у рамках реалізації цифрових сервісів на базі об'єднаних територіальних громад, застосування гнучких інструментів у проєктному управлінні сприяє не лише підвищенню ефективності роботи, а й формуванню внутрішньої відкритості до змін, розвитку ініціативності, взаємної підтримки та довіри у команді [3]. В умовах, коли соціальний працівник бере участь у створенні сервісів або прийнятті рішень, пов'язаних із громадськими ініціативами, посилюється його залученість, а, відтак, і готовність брати відповідальність за зміни.

У свою чергу, ця взаємодія стає особливо цінною для представників молодшого покоління фахівців. Як показують дослідження організаційної культури покоління Z, саме участь у гнучких, відкритих і партнерських моделях управління дозволяє їм формувати стійке позитивне ставлення до змін. Молоді спеціалісти демонструють запит на чіткий зворотний зв'язок, залучення до прийняття рішень, гнучкий графік і прозорість цілей, що є базовими складовими Agile-культури [1]. Саме ці умови створюють психологічну зону безпеки, в якій фахівець не боїться змін, а навпаки сприймає їх як елемент розвитку.

Цікаво, що цей запит молодого покоління не суперечить практикам, які виникають на етапі професійної адаптації. Навпаки, досвід структурованої підтримки нового працівника через систему наставництва, фасилітації, включення в командні процеси підтверджує, що саме такі умови слугують основою для формування впевненості, стабільності та готовності приймати нові виклики [2]. При цьому важливо не лише надати інформацію чи навчити технічних навичок, а й створити простір для професійного самовираження, для виявлення ініціативності в умовах змінного середовища.

Повертаючись до досвіду запровадження гнучких моделей у сфері соціального управління, варто зауважити, що вони діють не лише як технології, але і як механізми психологічного включення. Участь у кросфункціональних командах, обговорення результатів на коротких спринтах, етапна побудова плану – усе це створює умови для розвитку таких важливих якостей, як гнучкість мислення, стресостійкість, готовність приймати невизначеність. Так, цифровізація соціального діалогу не зводиться до технічних сервісів, а перетворюється на простір психологічної взаємодії, в якому соціальний працівник реалізує себе як суб'єкт змін [3].

У цьому контексті варто наголосити, що готовність до змін не стільки характеристика особистості, скільки результат дії складного комплексу умов, де провідну роль відіграє якість професійного середовища. Таке середовище повинно бути емоційно безпечним, структурованим, гнучким, здатним не лише інтегрувати зміни, а й розвивати у працівника довіру до себе, командну згуртованість, відчуття впливовості. І саме ці чинники знову повертають нас до ідей, які підкреслюються і в дослідженнях очікувань від поколінь, і в розробках структур адаптації: готовність до змін стає можливою тоді, коли зміни розглядаються не як загроза, а як спільна справа, результат взаємодії, співтворення і підтримки [1], [2].

Таким чином, основою для формування психологічної готовності до змін у професійній діяльності соціального працівника виступає система умов, що інтегрує гнучкість організаційного підходу, підтримуюче середовище, рефлексивну культуру і ціннісну узгодженість. У такій системі працівник не лише зберігає функціональну ефективність, а й розвиває професійну суб'єктність, здатність до прийняття рішень і конструктивного реагування на виклики соціального середовища.

Висновки. Психологічна готовність до змін у професійній діяльності соціального працівника формується як результат взаємодії особистісних ресурсів фахівця та умов професійного середовища, що включає підтримку, гнучкість, участь у прийнятті рішень і рефлексивну взаємодію. Досвід упровадження гнучких підходів, зокрема Agile, свідчить про їх ефективність у створенні сприятливого психологічного клімату, який сприяє активному прийняттю змін. Саме такі організаційні практики забезпечують розвиток суб'єктності, зниження тривожності, зростання впевненості й професійної самореалізації, що особливо важливо в умовах трансформацій соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жолонко, Т. В. AGILE менеджмент як філософія управління поколінням Z. Бізнес, інновації, менеджмент: проблеми та перспективи : зб. тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 24 квіт. 2025 р., Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2025. С. 64-65. <https://confmanagement-proc.kpi.ua/>
2. Мігаль Д., & Орлова-Курилова О. (2025). AGILE-підхід до адаптації нових співробітників: переваги та виклики. Вчені записки Університету «КРОК», (1(77), 289–298. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-289-298>
3. Пухал О., Кликов А. Використання гнучких Agile методологій у процесі розробки проєктів електронного врядування у сфері соціального діалогу на прикладі об'єднаних територіальних громад. Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Scientific Trends and Trends in the Context of Globalization» (April 19-20, 2024). Umeå, Kingdom of Sweden, no. 44(197) pp. 177-182. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.04.2024>

УДК 159.9:004.5:177

VYNOSLAVSKA OLENA VASYLIVNA

PhD (Psychology), Professor, Professor of Psychology and Pedagogy Department, National Technical University of Ukraine Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Kyiv, Ukraine

MAZUREK EMILIA

PhD (Pedagogical sciences), lecturer, Department of Educational Research Faculty of Educational Sciences, University of Lodz, Poland

ADAPTATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS TO EMERGENCY REMOTE TRAINING UNDER CRISIS SITUATIONS

During 2020-2023, the authors studied the peculiarities of adaptation of students and teachers in Ukraine and Poland to the introduction of emergency distance learning in crisis situations, such as the COVID-19 pandemic and wartime in Ukraine. The study was conducted at the Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute and the Wrocław University of Science and Technology.

According to the Ukrainian and Polish students' opinions, in the adapting process to new learning conditions, the biggest difficulties for them in the first semester of emergency distance learning caused by the pandemic were: asynchronous classes, lack of personal contact between teachers and students, use of different applications for distance learning at the same university, delegation of many tasks to students for independent work/self-learning, not suitable for distance learning educational materials [1].

Therefore most teachers needed to gain experience in conducting distance learning. Teachers had to show considerable creativity in adapting the educational process to new conditions, using available resources.

Later measures taken by universities and more effective training of teachers speeded up their adaptation to distance learning and improved the quality of education in conditions of social isolation.

The experience gained during the COVID-19 pandemic has been a good training for conducting emergency remote education in Ukrainian universities under war conditions. University infrastructure (including software and applications used for distance learning), methodological competences of teachers, and digital competencies of teachers and students have increased. Nevertheless, the war became a new challenge for teachers and students. Ensuring the citizen safety has become a priority in Ukraine. Technical and organizational barriers (e.g., lack of electricity, blackouts, lack of internet, interruptions of classes due to caused by air raid sirens, and evacuation to a bomb shelter) have become the biggest problem [1; 2; 3].

However, even in the conditions of a war crisis, teachers of technical universities are doing everything possible to introduce the latest information technologies to increase the effectiveness of students' practical training. A study conducted in 2023 [2; 3] showed significant progress in adapting students and teachers to the conditions of emergency distance and blended learning in wartime. In particular, a significant positive dynamic of teachers' creativity in applying advanced educational technologies in delivering the laboratory classes under distance and blended learning conditions was revealed. Master's degree students in computer science, materials science, electrical engineering, and electro-mechanics were invited to participate in the study.

Research methods – interview, survey, writing essays by students on the peculiarities of the organization and technologies of delivering laboratory classes in professional disciplines, content analysis of the information provided by students.

Respondents noted that teachers of professional disciplines creatively apply the advanced information technologies to deliver laboratory work in a remote format, in particular such as:

- work in remote and online laboratories that allow students to conduct experiments remotely using real equipment controlled via the Internet (indicated by 80 % of respondents);
- use of specialized software for simulating real experiments (indicated by 40 % of respondents);
- the use of computer simulation, the task of which is to simulate the remote control of any process or equipment (indicated by 28 % of respondents);
- use of cloud services (indicated by 4 % of respondents).

Among the positive features of learning in a remote format, students noted:

- the possibility of asynchronous carry out of laboratory work (52 %);
- in case of questions, to communicate with the teacher through a chat in Google Class or in Telegram (24 %);
- to use chats or mail to exchange ideas, cooperation and teamwork (32 %).

Among the shortcomings, students named difficulties in:

- gaining to practical skills (40 %);
- limited opportunities to take into account the individual characteristics of students (28 %);
- students' unpreparedness for independent planning and allocation of their own time under conditions of remote learning (48 %) [2].

At the same time, the study revealed certain differences in students' attitudes towards transferring laboratory classes to distance or blended learning.

Students who study Computer science noted that distance learning is quite effective. Since the majority of professional disciplines in this specialty are related to programming, the transition to a distance learning was exceptionally simple for them and, unlike the traditional format, less formalized and relieved of paper reporting.

Regarding laboratory classes in the fields of materials science, electrical engineering, and applied mechanics, teachers have to develop optimal blended learning options aimed at finding opportunities for students to undergo practical training in laboratories equipped with modern devices.

Therefore, the expediency of using distance or blended learning in a technical university is determined by the specifics of the scientific field in which students get their education.

The conducted research allowed us to conclude the following: 1. The need for engineers' practical training at technical universities has led teachers to show their creativity in inventing the advanced technologies for delivering practical and laboratory classes under the restrictions caused first by the COVID-19 pandemic and then by the full-scale war in Ukraine. 2. The feasibility of using distance or blended learning at a technical university is determined by the specifics of the scientific field that students are studying. Distance laboratory classes in the field of computer science are an effective format that provides flexibility and accessibility of learning through the creative use of the advanced information technologies by teachers. 3. When conducting laboratory work in the field of materials science, electrical engineering, and electro-mechanics, teachers have to use their creativity to invent optimal blended learning options aimed at enabling practical training of students in laboratories equipped with modern devices [3].

The authors see prospects for further research in studying the expediency of implementing the immersive learning in the training of students in various engineering specialties.

REFERENCES

1. Vynoslavskaya Olena, Kononets Maria, Mazurek Emilia. Emergency remote teaching during the crisis situations. Comparative perspective of Ukraine and Poland. In: *New Media Pedagogy 23: research trends, methodological challenges and successful implementations*. 2024. Springer Publication. pp. 236-253. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63235-8_16
2. Vynoslavskaya Olena. New tools in the practical training of technical university students. Abstracts of International conference "Driving Economic Recovery: Scaling Digital Education Experiences in Higher Education Institutions" (September 19-20, 2024, Kyiv, Ukraine). Kyiv: National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", 2025. P. 41-43. <https://incubating.freedom.kpi.ua/article/view/338-508/326894>
3. Vynoslavskaya, Olena. The role of creativity of Technical University teachers in accomplishing the educational tasks in the conditions of war / Higher education of Ukraine in the context of integration to the European educational space. 2023-2024. 1(92). Vol. 2. P. 19-30. <https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.02>

УДК 159.923

УСТИМЕНКО ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня, Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник: Балахтар Валентина Візиторівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЖІНОК З РІЗНИМ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ

В умовах тривалої війни в Україні особливої актуальності набуває проблема збереження психічного здоров'я населення, серед якого жінки посідають одне з найбільш уразливих місць. Вони вимушені поєднувати декілька соціальних ролей одночасно – бути матерями, дружинами, працівницями соціальних та медичних структур, волонтерками, військовослужбовицями, внутрішньо переміщеними особами. Сукупність цих ролей формує підвищене емоційне, фізичне та соціальне навантаження, що актуалізує потребу у розвитку психологічної резильєнтності як ключової здатності адаптуватися до стресу, долати труднощі та підтримувати внутрішню рівновагу в умовах тривалих воєнних подій.

Поняття резильєнтності бере свій початок у дослідженнях Е. Вернер (1977), яка звернула увагу на феномен позитивної адаптації дітей, що перебували у несприятливих життєвих обставинах. Сучасні підходи К. Рейха, Б. Сігела, Д. Бонанно розширюють її розуміння, трактуючи резильєнтність як процес, що поєднує внутрішні ресурси, соціальні чинники та особистісні смисли, які забезпечують успішне подолання кризових ситуацій. Українські науковиці Т. Титаренко, Н. Чепелева, О. Коробка підкреслюють, що в умовах соціальної невизначеності резильєнтність виступає не лише індивідуальним ресурсом, а способом життєтворення, який дає змогу відновити суб'єктність та внутрішню цілісність.

Психологічна резильєнтність жінок з різним соціальним статусом має неоднорідну структуру, оскільки різні життєві умови формують специфічні профілі стійкості. Для військовослужбовиць характерною є високорівнева волева регуляція, дисциплінованість, здатність приймати швидкі рішення в умовах ризику та емоційної напруги. Їхня резильєнтність базується на внутрішній структурованості, професійній ідентичності та наявності чіткої мети, що дає змогу зберігати психологічну рівновагу навіть у ситуаціях постійної загрози.

У жінок-волонтерок провідним ресурсом резильєнтності виступає орієнтація на життєву мету, альтруїстичні мотиви та переживання значущості власної діяльності. Їхня стійкість підтримується ціннісною сферою та внутрішнім переконанням у користі допомоги іншим, що стає джерелом сили й одночасно фактором ризику емоційного виснаження в разі надмірного навантаження.

Для внутрішньо переміщених жінок ключовими чинниками резильєнтності є доступ до соціальної підтримки та здатність до когнітивної переоцінки травматичного досвіду. Втрата дому, соціального оточення та звичних моделей життя створює ситуацію глибокої невизначеності, у якій підтримка громади, адаптивні стратегії пошуку нових сенсів та опанування нових соціальних ролей відіграють вирішальну роль у збереженні психологічної рівноваги.

Дружини військових демонструють високий рівень емоційної включеності, ціннісної орієнтації на сім'ю та відповідальності. Їхня резильєнтність ґрунтується на надії, довірі, внутрішній вірі у повернення та збереженні сімейних зв'язків. Такі ресурси виконують важливу стабілізуючу функцію, але водночас підвищують ризик виснаження через хронічний стрес, тривогу очікування та брак інформації про близьких.

Психологічна резильєнтність жінок будь-якого соціального статусу включає базові компоненти: віру у власну ефективність, емоційну регуляцію, здатність витримувати негативні афекти, оптимізм, уміння покладатися на доступні соціальні мережі підтримки та орієнтацію на конструктивне майбутнє. Саме поєднання цих ресурсів забезпечує можливість зберігати функціональність, адаптивність і психічне здоров'я навіть у ситуаціях тривалого воєнного стресу. Важливим є те, що розвиток резильєнтності

відбувається не лише на індивідуальному рівні, але й через соціальні контексти: доступність підтримки, роботу спільнот, культурні цінності, наявність безпечного середовища.

Соціальний статус жінки визначає, які компоненти резильєнтності стають провідними та які мають бути підсилені через психологічні, освітні або соціальні інтервенції. Для одних груп ключовою є внутрішня сила та вольова регуляція, для інших – підтримка близьких, соціальні ресурси, можливість відновити контроль над життям або переосмислити травматичний досвід як шанс на розвиток. Це вказує на необхідність диференційованого підходу у створенні програм підтримки та психосоціальних інтервенцій.

Отже, психологічна резильєнтність жінок в умовах довготривалого воєнного стресу є системним феноменом, що інтегрує емоційні, когнітивні, діяльнісні та соціальні складові. Її рівень та специфіка визначаються соціальним статусом жінки, її роллю в суспільстві та ступенем залученості до діяльності з високим суспільним сенсом. Цілеспрямований розвиток резильєнтності, зокрема через психоедукаційні програми, групи підтримки, тренінги емоційної саморегуляції та розбудову соціальних мереж, є важливою умовою збереження психологічного здоров'я жінок та стійкості українського суспільства в умовах війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*
2. Титаренко, Т. М. (2019). Життєстійкість особистості в умовах соціальної невизначеності. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
3. Коробка, О. В. (2023). Психологічна резильєнтність у час війни: чинники збереження ментального здоров'я. Психологічні перспективи.

УДК 316.614-053.6:159.923.2

ХІЛЬКО СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА У ФОРМУВАННІ ВЛАСНОГО ЖИТТЄВОГО СВІТУ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Сучасні умови соціалізації молоді вимагають не лише здатності адаптуватися до динамічного соціокультурного середовища, а й утвердження власної ідентичності та свого місця у просторі власного буття. Цей двосторонній процес триває все життя, має нелінійний характер і залежить від взаємодії зовнішніх соціальних впливів та внутрішніх смислових орієнтирів молоді. В свою чергу, високий рівень невизначеності, глобальні трансформації всіх сфер життя, особливо в умовах військової агресії, зумовлюють зростання психологічної напруги, тривожності й нестабільності у свідомості особистості, що порушує питання здатності протистояти деструктивним зовнішнім і внутрішнім впливам. У таких умовах особливої значущості набуває феномен психологічної безпеки, який забезпечує внутрішнє відчуття захищеності від негативного психологічного впливу чим створює передумови для формування власного життєвого світу молоді.

Мета публікації полягає теоретичному обґрунтуванні значення психологічної безпеки у формуванні власного життєвого світу молоді в процесі соціалізації.

Процес засвоєння соціальних норм і ролей, інтеріоризація суспільного досвіду означає входження молоді у систему соціальних взаємин через осмислення, прийняття та перетворення зовнішніх впливів у власні переконання, цінності й життєві орієнтири. Це не лише пасивне пристосування до соціального середовища, а й активне вибудовування внутрішнього світу, у якому зовнішні норми набувають власної смислової реальності. Молода людина стає не просто об'єктом соціалізації, а її суб'єктом, тобто активно самостверджується у просторі власного буття. Цей процес виявляється більш ефективним за умов відчуття внутрішньої захищеності, можливості вільно висловлювати свої думки, ідеї та почуття, довіри до світу. Мова йде про психологічну безпеку в умовах якої молодь може відкрито взаємодіяти з оточенням, засвоювати соціальні норми та цінності без загрози для власної індивідуальності.

Психологічна безпека людини представляє собою захищеність психіки від деструктивних зовнішніх і внутрішніх впливів. Крім того, психологічна безпека, виходячи за межі індивідуально-психологічних ресурсів і чинників, охоплює і параметри середовища людського існування, яке, певною мірою, може бути як безпечним так і небезпечним [1, с. 16-17].

Поняття психологічної безпеки невід'ємно передбачає існування як суб'єкта (людини), так і об'єкта (середовища) і виступає інтегративною характеристикою системи взаємодії «суб'єкт – середовище». Водночас середовище слід розглядати не лише в традиційному сенсі, а й у парасоціальному гатунку, що включає інформаційне, віртуальне середовище, а також природне середовище, прояви якого можуть мати психогенний вплив на особистість [1].

Людина у такому середовищі сприймає цінності, норми, емоційні сигнали та соціальні моделі через інформаційні та символічні канали, без прямої фізичної взаємодії. А природне середовище у психогенних проявах (тривожність або натхнення, спокій або збудження тощо) стають системою психологічних впливів, формуючи рівень психологічної безпеки та власний життєвий світ молоді в процесі соціалізації.

Ґрунтуючись на дослідженні психології впливу на життєвий світ людини, В. Татенко підкреслює, що уявлення про життєвий світ і психологічну безпеку зумовлені особливостями сформованої системи зовнішніх і внутрішніх впливів [2]. Від того, яким буде характер таких впливів, гармонійним чи деструктивним, підтримувальним чи обмежувачим, залежить здатність молоді зберігати внутрішню цілісність формуючи власний життєвий світ.

Суттєві характеристики таких впливів [2]:

По-перше, важливо зважати на те, хто саме і що саме і з якою силою та наполегливістю здійснює вплив на особистість, чи є він корисним, сприяє розвитку, чи навпаки, є шкідливим та має деструктивні наслідки. Не менш цінним є усвідомлення здатності особистості самостійно захиститися від шкідливих впливів або визначити ситуації, де необхідна стороння підтримка, або взагалі, особистість не в силах захиститися.

По-друге, слід усвідомлювати наскільки особистість спроможна впливати на свій життєвий світ, взаємодіяти з іншими людьми, а також впливати на саму себе у ситуації боротьби мотивів, внутрішнього вибору, прийняття важливих життєвих рішень, визначення власної поведінкової стратегії та здійснення вчинків.

Слід зазначити, усе, що відбувається у світі людських взаємин, можна розглядати крізь призму безперервного процесу взаємовпливів. Будь-яка взаємодія передбачає динамічну зміну ролей між її учасниками. У певний момент один із них виступає суб'єктом впливу, а інший об'єктом, проте згодом ці позиції можуть змінюватися і кожна людина в «суб'єкт – об'єктних» відношеннях не лише зазнає зовнішніх впливів, а й сама є активним змінювачем не тільки свого, а й життєвого світу інших [2].

Життєвий світ можна розглядати як цілісну концептуальну модель буття, у межах якої особистість конструює власну реальність, наділяючи її смислом і виражаючи через різні «мови» досвіду, зокрема, перцептивну, вербальну, символічну, міфологічну тощо. У життєвому світі не існує статичних матеріальних об'єктів, в ньому співіснують мінливі тлумачення, що постійно трансформуються у свідомості людини чим забезпечується нескінченна взаємопроекція зовнішнього та внутрішнього світів [3].

У стані психологічної безпеки процес взаємопроекції між внутрішнім і зовнішнім світом відбувається крізь призму довіри, відкритості та прийняття. Внутрішні смисли особистості наповнюють зовнішній світ позитивними значеннями, сприяють конструктивній інтерпретації подій і дозволяють зберігати цілісність навіть у складних ситуаціях. Таким чином підтримується розвиток автономії, впевненості у власних силах і здатності до формування власного життєвого світу як простору смислів, цінностей і внутрішньої узгодженості, у межах якого молодь, не зважаючи на зовнішні виклики, здатна зберігати цілісність.

У стані психологічної небезпеки взаємопроекції між внутрішнім і зовнішнім світом набувають викривленого характеру і молодь починає сприймати дійсність крізь призму тривоги, недовіри та внутрішньої напруги. Постійне відчуття психологічної небезпеки спричиняє появу деструктивних смислів, які порушують цілісність особистісного досвіду, знижує відчуття контролю над життям і ускладнює осмислення власної реальності. Унаслідок цього життєвий світ втрачає узгодженість і стабільність, а внутрішня структура «Я» зазнає фрагментації, що проявляється у суперечливості переживань, труднощах саморозуміння та зниженні здатності до конструктивної взаємодії з оточенням.

Водночас не можна стверджувати про лінійність процесу взаємопроекції внутрішнього і зовнішнього, адже навіть у психологічно небезпечному середовищі, під впливом деструктивних або травматичних чинників, особистість продовжує розвиватися/змінюватися, і в такому випадку, не завдяки, а всупереч обставинам. Згідно екофасилітативного підходу (П. Лушин) особистісне змінювання представляє собою нелінійний процес виходу за межі попередньої ідентичності, переживання втрат і нестабільності, а також реалізації нових можливостей. Такий підхід дає змогу інтерпретувати особистісні зміни не тільки у якості розвитку (нарощування ресурсів), а як трансформацію, у межах якої особистість переосмислює себе, свою життєву ситуацію та життєвий світ. Саме через подолання внутрішніх і зовнішніх викликів особистість може досягати глибшого самопізнання, переоцінки цінностей і формування більш стійкої системи психологічної безпеки, завдяки чому підвищується усвідомленість особистої відповідальності за формування власного життєвого світу.

Отже, аналіз наукової літератури з даної проблеми дозволяє виокремити суттєві значення психологічної безпеки у формуванні власного життєвого світу молоді під час соціалізації. Психологічна безпека сприяє відчуттю захищеності та довіри до себе і навколишнього середовища, створює умови для усвідомленого засвоєння соціальних норм і цінностей, розвитку автономії та здатності до самостійного прийняття рішень. Процес соціалізації у психологічно безпечному середовищі забезпечує розвиток внутрішньої цілісності, зміцненню емоційної стійкості та формування адаптивних смислових структур життєвого світу.

Однак, психологічна безпека має динамічну континуальну природу, повсякчас з'являються нові виклики, загрози та небезпеки, тому абсолютне безпечне середовище – це ідеалізована форма розуміння даного явища. Підтримка та відновлення психологічної безпеки є безперервним процесом, що

відбувається через взаємодію з різними соціальними, парасоціальними та психогенними чинниками. Тому формування життєвого світу молоді в процесі соціалізації відбувається і завдяки долаттю внутрішніх і зовнішніх труднощів, що сприяє усвідомленню власних цінностей, інтеграції власної системи смислів та формуванню осмисленого автентичного життєвого світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Слюсаревський М. М. Психологічна безпека людини в онтологічному і гносеологічному вимірах. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2020. Вип. 45 (48). С. 7–26. DOI: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi45\(48\).138](https://doi.org/10.33120/ssj.vi45(48).138)
2. Татенко В. О. Психологія впливу на життєвий світ людини. Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін: реферативний опис роботи / М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдьонова, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, П. П. Горностай, О. М. Кочубейник, Б. П. Лазоренко. Київ: Талком, 2020. С. 233-240.
3. Титаренко Т. М. Життєконструювання особистості у власному життєвому світі. Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін: реферативний опис роботи / М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдьонова, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, П. П. Горностай, О. М. Кочубейник, Б. П. Лазоренко. Київ : Талком, 2020. С. 85–89.

УДК 378.148

ЧАУСОВ ІВАН АНАТОЛІЙОВИЧ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАЧАМИ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки ІТ-фахівців перебуває у стані інтенсивної трансформації, зумовленої стрімким розвитком інформаційних технологій, цифровізацією економіки та зростаючими вимогами індустрії до компетентностей випускників. Традиційні методи викладання, орієнтовані на пасивне засвоєння теоретичного матеріалу, виявляються недостатньо ефективними для підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі інформаційних технологій. Індустрія потребує не лише технічних знань, а й розвинених soft skills: критичного мислення, креативності, здатності до командної роботи, адаптивності, комунікативних компетентностей. Водночас розрив між академічним навчанням і реальними потребами ринку праці залишається суттєвою проблемою вищої ІТ-освіти [1; 3].

Особливої актуальності набуває проблема систематизації та теоретичного обґрунтування інноваційних підходів до організації навчального процесу викладачами ІТ-технологій, що дозволить підвищити ефективність підготовки майбутніх фахівців галузі та забезпечити їхню готовність до викликів сучасного технологічного суспільства.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та систематизації інноваційних підходів до організації навчального процесу викладачами ІТ-технологій, що забезпечують формування професійних компетентностей майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій відповідно до вимог сучасної індустрії та освітніх стандартів.

Викладення основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив нам визначити основні інноваційні підходи до організації навчального процесу викладачами ІТ-технологій.

1. Проектно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning). Проектно-орієнтоване навчання є одним з найбільш ефективних підходів до підготовки ІТ-спеціалістів, оскільки максимально наближує освітній процес до реальної професійної діяльності. На відміну від традиційного викладання, де теорія передуює практиці, студенти з самого початку залучаються до роботи над реальними проектами, які інтегрують знання з різних дисциплін.

У рамках цього підходу викладач трансформується з традиційного ретранслятора знань у ментора та консультанта, який допомагає планувати проекти, долати технічні труднощі, організовувати командну роботу. Він не надає готових рішень, а направляє здобувачів освіти до самостійного пошуку відповідей, стимулюючи критичне мислення та креативність.

Проектне навчання дозволяє паралельно розвивати технічні компетентності та важливі soft skills: командну роботу, тайм-менеджмент, комунікацію, презентацію результатів. Студенти набувають досвіду роботи з вимогами замовника, планування розробки, тестування та документування коду, що створює плавний перехід від академічного середовища до професійної діяльності.

2. Перевернутий клас (Flipped Classroom). Модель перевернутого класу передбачає інверсію традиційної структури навчання: теоретичний матеріал студенти опановують самостійно в позааудиторний час через відеолекції, інтерактивні модулі, текстові матеріали, тоді як аудиторний час максимально використовується для практичної роботи, обговорення складних питань, колективного розв'язання задач.

Для викладача ІТ-технологій цей підхід особливо ефективний, оскільки дозволяє максимізувати час, присвячений практичній роботі з кодом. Замість витрачання лекційного часу на викладення синтаксису мови програмування чи основ роботи з певним фреймворком, викладач може зосередитися на допомозі студентам у вирішенні конкретних задач, розборі помилок, обговоренні альтернативних підходів.

Реалізація перевернутого класу вимагає від викладача значних зусиль із підготовки якісних навчальних матеріалів для самостійної роботи: власні відеолекції, курування онлайн-курсів, створення

інтерактивних навчальних модулів. Критично важливо забезпечити можливість студентам перевірити своє розуміння матеріалу перед аудиторним заняттям через тести, вправи, короткі завдання.

3. Використання методологій Agile та Scrum у навчальному процесі. Адаптація методологій управління проектами, широко застосовуваних в ІТ-індустрії, до освітнього процесу дозволяє не лише ефективно організувати роботу студентів, а й підготувати їх до реальної професійної діяльності. Оскільки більшість ІТ-компаній використовують Agile-підходи, зокрема Scrum, знайомство з цими методологіями під час навчання є цінним практичним досвідом.

Викладач може виконувати роль Product Owner, формулюючи вимоги до продукту, встановлюючи пріоритети, оцінюючи результати спринтів. Одночасно він виступає як Scrum Master, допомагаючи командам долати перешкоди, організувати процес, дотримуватися методології, розв'язувати конфлікти. Такий підхід вимагає від викладача не лише теоретичного знання Agile-методологій, а й практичного досвіду їх застосування. Він повинен вміти адаптувати ці методології до освітнього контексту, враховуючи специфіку роботи зі студентами, академічний календар, вимоги навчальної програми [1; 3].

4. Геймфікація навчального процесу. Геймфікація передбачає використання елементів гри в неігровому контексті для підвищення мотивації та залученості студентів. У навчанні програмування це може включати системи балів, рівнів, досягнень, рейтингів, що заохочує до активної участі в навчальному процесі та створює додаткову мотивацію.

Існують спеціалізовані платформи для навчання програмування, побудовані на принципах геймфікації: Codecademy, HackerRank, LeetCode, Codewars. Викладач може інтегрувати ці ресурси в навчальний процес, організувати змагання між студентами, заохочувати досягнення високих рейтингів на цих платформах.

Геймфікація повинна бути збалансованою, щоб не перетворити освітній процес на суто гру. Основна мета залишається навчальною, а ігрові елементи є інструментом підвищення мотивації та залученості. Викладач повинен моніторити, щоб конкуренція між студентами залишалася здоровою та не створювала надмірного стресу.

5. Peer-to-peer навчання та код-ревію. Взаємне навчання здобувачів освіти є потужним інструментом освітнього процесу, заснованим на принципі, що коли студент пояснює матеріал іншому студенту, він глибше осмислює тему сам. Крім того, здобувачі освіти часто краще розуміють пояснення однолітків, які недавно самі освоювали той самий матеріал і можуть передбачити типові труднощі [3].

Викладач виступає як організатор та фасилітатор цих процесів, навчає студентів ефективній комунікації, конструктивній критиці, культурі код-ревію. Він може створювати пари або групи здобувачів з різним рівнем підготовки, що дозволяє сильнішим студентам розвивати менторські навички, а слабшим – отримувати додаткову підтримку від однолітків.

Важливо створити атмосферу довіри та взаємопідтримки, де здобувачі не соромляться показувати свій код іншим, визнавати помилки, просити про допомогу. Викладач має заохочувати співпрацю, а не лише індивідуальні досягнення, демонструвати цінність командної роботи та колективного навчання.

6. Інтеграція штучного інтелекту в навчальний процес. Розвиток інструментів штучного інтелекту, особливо великих мовних моделей та спеціалізованих ІІІ-асистентів для програмування (GitHub Copilot, Tabnine, Amazon CodeWhisperer), створює якісно нові можливості та виклики для навчання програмування. Ці технології радикально змінюють професійну діяльність програмістів і вимагають перегляду освітніх підходів.

Прогресивні викладачі не забороняють використання цих інструментів, а навпаки, навчають студентів ефективно з ними працювати, оскільки в реальній професійній діяльності ці інструменти стають все більш поширеними, і вміння правильно їх використовувати є важливою компетентністю сучасного програміста. Це вимагає зміни підходів до постановки завдань та оцінювання. Замість простого написання коду, який може бути згенерований ІІІ, акцент робиться на розумінні коду, вмінні його аналізувати, модифікувати, оптимізувати, інтегрувати в більші системи. Здобувачі освіти можуть використовувати ІІІ для прискорення розробки, але повинні глибоко розуміти згенерований код та вміти пояснити його роботу, обґрунтувати архітектурні рішення [2].

7. Залучення представників індустрії. Інтеграція досвіду практикуючих фахівців ІТ-галузі в навчальний процес значно збагачує освіту та забезпечує її релевантність потребам ринку праці. Це може реалізовуватися через різноманітні форми: гостьові лекції, майстер-класи, менторство студентських проектів, спільне викладання курсів, організація стажувань, хакатони [1].

Викладач виступає як координатор співпраці з індустрією, встановлює контакти з компаніями, організовує заходи, забезпечує органічну інтеграцію індустріального досвіду в навчальну програму. Важливо, щоб ця співпраця була систематичною та структурованою, а не обмежувалася епізодичними подіями.

Багато українських університетів розвивають корпоративні кафедри, де компанії безпосередньо беруть участь у підготовці фахівців, надають обладнання, забезпечують викладачів-практиків, пропонують теми для проектів. Це створює взаємовигідну ситуацію: компанії отримують підготовлених під свої потреби фахівців, а здобувачі освіти мають кращі можливості працевлаштування та професійного розвитку.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що сучасна підготовка ІТ-фахівців вимагає кардинального переосмислення традиційних педагогічних підходів та інтеграції інноваційних методів організації освітнього процесу. Систематизовано сім ключових інноваційних підходів: проектно-орієнтоване навчання, перевернутий клас, використання Agile-методологій, геймфікація, реєг-to-реєг навчання, інтеграція штучного інтелекту та залучення представників індустрії. Їх комплексне застосування дозволяє одночасно розвивати технічні компетентності та міжособистісні навички студентів, максимально наближуючи навчальний процес до реалій професійної діяльності.

Впровадження інноваційних підходів вимагає трансформації ролі викладача від традиційного транслятора знань до ментора, фасилітатора та партнера у навчанні, а також створення відповідної інфраструктури та систематичної співпраці з ІТ-індустрією.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методик впровадження інноваційних підходів у практику викладання ІТ-дисциплін, створенні систем оцінювання їх ефективності та вивченні психологічних аспектів адаптації викладачів до нових педагогічних ролей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти / В.Ю. Биков, О.М. Спірін, О.П. Пінчук // Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». – № 1. – 2020. – С. 27-36.
2. Гуржій А.М. Дискусійні аспекти інформатизації освіти: ІКТ, компетентності, компетенції / А.М. Гуржій, О.В. Овчарук // Інформаційні технології в освіті. – № 15. – 2013. – С. 7-16.
3. Шишкіна М.П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості ІКТ-засобів навчання / М.П. Шишкіна, О.М. Спірін, Ю.Г. Запороженко // Інформаційні технології і засоби навчання. – № 1(27). – 2012. – С. 34-45.

УДК 159.9:315

ЧАУСОВА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Мотивація навчальної діяльності є одним із ключових чинників успішності професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Саме мотиваційний компонент навчання не лише забезпечує високі навчальні результати при безпосередньому педагогічному впливі, а й гарантує пролонговану пізнавальну активність у подальшому, у будь-яких ситуаціях життєдіяльності. Проте, незважаючи на значну кількість досліджень мотивації навчання, психологічні умови та механізми її формування потребують подальшого вивчення, особливо в контексті специфічних професійних груп.

Особливу актуальність проблема мотивації набуває у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів – унікальної категорії фахівців, у діяльності яких поєднуються дві принципово різні спрямованості: інженерна (технічна, виробнича) та педагогічна (навчання інших, взаємодія з учнями). Ця подвійна природа професії створює специфічну мотиваційну структуру, яка відрізняється від мотивації як «чистих» інженерів, так і традиційних педагогів [3].

Мотивація навчальної діяльності студентів інженерно-педагогічного профілю є полісистемною освітою, її особливістю є наявність кількох об'єктивно та суб'єктивно значущих детермінант: поточного життєзабезпечення, особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення, а також творчої самореалізації в процесі власної предметної діяльності (створення матеріальних і художніх цінностей). Це означає, що будь-який акт активності студента на даному етапі життєдіяльності вибирає проєкції відповідних систем, що вимагає особливого підходу до дослідження та формування мотиваційної сфери.

Мета дослідження полягає у виявленні структурних особливостей мотиваційної сфери майбутніх інженерів-педагогів та визначенні психологічних умов оптимізації мотивації навчальної діяльності здобувачів освіти даного профілю підготовки.

Викладення основного матеріалу. Теоретичний аналіз розробленості проблеми мотивації у зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі дозволив визначити та обґрунтувати концептуальні положення дослідження:

по-перше, мотивацію будь-якого виду діяльності слід розглядати як складову складної системної освіти – мотиваційної сфери особистості, структура якої визначається проєкціями основних систем життєдіяльності (поточного життєзабезпечення, особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення). Це передбачає необхідність системного підходу до вивчення мотивації.

по-друге, дослідження мотивації навчальної діяльності студентів значною мірою обумовлено вибором вихідної освітньої парадигми. Вибір особистісно-діяльнісного підходу як методологічної основи дослідження дозволяє органічно поєднати дві лінії онтогенезу: особистісного розвитку майбутнього професіонала та професійного становлення особистості в процесі навчання у закладі вищої освіти.

по-третє, у контексті безперервної освіти завданням освітньої та виховної діяльності вищої школи стає не тільки безпосереднє навчання студентів, а й формування психологічних механізмів (передусім мотиваційних основ) подальшого професійного розвитку особистості протягом усього життя.

по-четверте, розгляд проблеми мотивації навчальної діяльності доцільно проводити з позицій системної методології, відповідно до якої для того, щоб дослідити систему, слід вийти за її межі і розглядати внутрішньо-системні події в контексті детермінант, які задаються більш загальними системами.

по-п'яте, у процесі дослідження будь-якої мотиваційної складової слід вивчати не тільки ізольовані, відокремлені один від одного види мотивів, а й їх складні, інтегративні комплекси, що відображають реальну структуру мотиваційної сфери особистості.

Розгляд специфіки професійної діяльності інженерів-педагогів довів наявність двох сенсоутворюючих факторів: інженерної та педагогічної спрямованості. Це зумовлює наявність якісних особливостей мотивації як професійного вибору, так і поточної навчальної діяльності здобувачів освіти відповідного профілю.

Мотивація навчальної діяльності здобувачів освіти є складною системною освітою, структурні компоненти якої виникають на перетині різноманітних системних проєкцій. Це породжує явище полідетермінованості, тобто наявності в мотиваційній структурі навчальної діяльності різнопланових детермінант. До основних детермінантів навчальної діяльності (а отже, пізнавальної активності) здобувачів, крім пізнавальних інтересів, віднесено систему професійної діяльності, систему соціальних відносин, систему загальної життєдіяльності.

1. Особливості професійного вибору. Розкрито особливості професійного вибору здобувачів за умов наявності у змісті професійної діяльності двох значущих детермінантів: інженерної та педагогічної спрямованості. З'ясовано загальні тенденції, індивідуальні та гендерні особливості професійного вибору. Доведено, що за традиційних умов навчання педагогічна складова має тенденцію до зниження, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з підтримки педагогічної мотивації [1; 3].

2. Динаміка мотивів навчальної діяльності. Визначено ступінь дієвості окремих мотивів навчальної діяльності здобувачів. Підтверджено суттєві зміни, які відбуваються в системі мотивів навчальної діяльності протягом навчання: позитивного характеру (зниження впливу зовнішніх чинників, підвищення ролі внутрішньої мотивації, мотивів особистісного розвитку) та негативного характеру (зниження мотивів соціальної значимості професії) [1].

3. Здійснення педагогічних впливів на мотивацію. Розкрито вплив на мотивацію навчальної діяльності здобувачів окремих педагогічних дій та прийомів. Експериментально підтверджено, що лише органічна єдність особистісного та діяльнісного підходів забезпечує надійні мотиваційні основи навчальної діяльності. При цьому на початкових етапах навчання домінують діяльнісні основи мотивації, які організуються та ініціюються з боку викладача, з передачею надалі активності та ініціативи вже підготовленій особистості здобувача освіти [2].

4. Професійні орієнтації студентів. Виявлено значущі для майбутньої професійної діяльності орієнтації здобувачів: на взаємодію або результат, на домінування або співробітництво. Показано, що в системі індивідуальних детермінант майбутньої професійної діяльності здобувачів більшою мірою представлені мотиви професійного егоцентризму (прагнення домінування та самоствердження) у ситуаціях взаємодії з іншими суб'єктами, що потребує корекційної роботи [3].

5. Розвиток інтегративних утворень. Доведено, що за традиційних умов навчання недостатньо ефективно відбувається розвиток інтегративних мотиваційних утворень: соціальної зрілості та професійної позиції майбутніх інженерів-педагогів, що актуалізує необхідність спеціальної формуючої роботи.

Виходячи з обраної вихідної методологічної позиції про органічну єдність особистісно-діяльнісного підходу, було висловлено припущення, що включення в навчальну діяльність студентів завдань, спрямованих на реалізацію мотиваційного впливу на учнів, сприятиме оптимізації індивідуальних мотивів навчальної діяльності та професійної підготовки, формуванню та інтеграції професійної позиції. Відповідно до цього розроблена і реалізована програма формуючого експерименту, яка містить наступні компоненти: засвоєння алгоритму роботи з мотиваційними технологіями; теоретичне осмислення сутності мотивуючого впливу педагога на учнів; формування позитивного ставлення до мотиваційної складової педагогічної діяльності; формування відповідних практичних навичок та умінь.

Програма експериментальної роботи охоплювала аудиторні заняття, самостійну роботу здобувачів освіти та педагогічну практику, що забезпечило комплексний підхід до формування мотиваційної готовності.

Експериментально підтверджено ефективність розробленої програми: виявлено підвищення рівня готовності здобувачів до реалізації мотивуючого впливу (прямий ефект) та визначено об'єктивно позитивні показники становлення загальної педагогічної позиції (опосередкований ефект). Це підтверджує правильність обраного підходу, заснованого на принципі «навчаючи інших – формуєш себе».

Водночас доведено, що ряд мотивів навчальної діяльності є достатньо консервативними і не піддаються короткостроковому формуючому впливу, що визначає необхідність тривалої систематичної роботи з формування мотиваційної сфери здобувачів освіти протягом усього періоду навчання.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що мотивація навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів є складною полісистемною освітою з унікальною структурою, зумовленою подвійною природою професії (інженерною та педагогічною спрямованістю). Виявлено, що за традиційних умов навчання педагогічна складова мотивації має тенденцію до зниження, недостатньо ефективно відбувається розвиток соціальної зрілості та професійної позиції здобувачів освіти, що актуалізує необхідність цілеспрямованої роботи з оптимізації мотиваційної сфери.

Експериментально підтверджено ефективність програми формування мотивації, заснованої на особистісно-діяльнісному підході та включенні студентів у діяльність з мотивування здобувачів. Це дозволило не лише підвищити готовність майбутніх інженерів-педагогів до реалізації мотивуючого впливу, а й сприяло становленню їхньої педагогічної позиції.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні сензитивних періодів розвитку окремих мотивів, розширенні дослідження на інші спеціальності, вивченні мотивації студентів альтернативних та дистанційних форм навчання, що сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Т. В. Розробка і реалізація моделі підготовки інженера-педагога [Текст] / Т. В. Волкова // Проблеми інж.-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2009. – Вип. 24–25. – С. 89–100.
2. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці [Текст] / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – С. 6–11.
3. Кабак В. В. Компоненти готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності [Текст] / В. В. Кабак // Збірник наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2011. – Вип. 58. Частина 2. – С. 336–339.

УДК 159.942.5

ЧУМАКОВ ВОЛОДИМИР ОЛЕКСІЙОВИЧ*аспірант кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**Науковий керівник: Ложкін Георгій Володимирович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У РЕСПОНДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ДЕПРЕСИВНОЇ СИМПТОМАТИКИ**

Повномасштабне вторгнення з боку країни-агресора спричинило безпрецедентний рівень соціальної та психологічної напруженості для населення України. Постійні загрози життю, повітряні тривоги, ракетні удари, вимушені переміщення, втрата домівок та близьких, зміни звичного укладу життя, а також тривала невизначеність майбутнього сформували стійке психологічне навантаження, що суттєво підвищило ризики розвитку тривожних і депресивних розладів. У цих умовах особливої актуальності набуває дослідження факторів, що забезпечують адаптацію, витримку та відновлення в умовах гострого та хронічного стресу. Одним із таких ключових факторів є резильєнтність. Резильєнтність за визначенням APA розглядається як процес і результат успішної адаптації до складних або стресових життєвих ситуацій, що забезпечується завдяки когнітивній, емоційній та поведінковій гнучкості й здатності пристосовуватися до зовнішніх та внутрішніх хвилог [2]. Резильєнтність виступає предиктором загальної стресостійкості та визначає ефективність подолання депресивних переживань, впливаючи на тривалість, інтенсивність і динаміку депресивного стану. В основу дослідження було покладено гіпотезу, що між рівнем резильєнтності та показниками психологічного дистресу існує негативний зв'язок (H1). Передбачалося, що зі зниженням резильєнтності зростає вираженість як тривожності, так і депресивної симптоматики, тоді як високий рівень резильєнтності асоціюється з мінімальними проявами дистресу. Нульова гіпотеза (H0) припускала відсутність зв'язку між цими змінними та відсутність впливу резильєнтності на інтенсивність негативних емоційних переживань.

Для оцінки депресивної симптоматики та тривожності у клінічній і психодіагностичній практиці застосовується значний спектр валідних інструментів, серед яких: BDI-FastScreen, PHQ-9, GAD-7, HADS, ASF-E, CDI-2, CAD, SVDS, CBPDS, RAASI, SA-45, а також FAST і FASI для оцінки суїцидальних намірів та саморуйнівних думок [1].

У даному дослідженні методики PHQ-9 та GAD-7 використовувалися як скринінгові інструменти, що дозволяють визначити виразність депресивних і тривожних проявів, але не є діагностичними у медичному сенсі. Рівень резильєнтності вимірювався за допомогою шкали Коннора–Девідсона (CD-RISC-10). Застосовано порівняльний статистичний аналіз, та кореляційний аналіз Пірсона. Респондентів було поділено на групи відповідно до рівня депресивних проявів: із мінімальною симптоматикою, з легкою/помірною симптоматикою та з вираженою депресією.

Вибірку становили студенти НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського» різних освітніх напрямів, 115 респондентів віком від 16 до 25 років (середній вік – 17,7 року). За статтю вибірка розподілилася так: жінки – 55,6 %, чоловіки – 44,4 % від загальної кількості.

Попередній аналіз за CD-RISC-10 засвідчив такий розподіл рівнів резильєнтності: низький рівень – 46,96 %, середній – 38,26 %, високий – 14,78 %. Порівняльний аналіз рівнів тривожності та депресії між групами з різними рівнями резильєнтності показав наявність статистично значущої залежності: респонденти з низькою резильєнтністю значно частіше демонструють помірні та високі рівні депресивної симптоматики за PHQ-9 та підвищені показники тривожності за GAD-7. Водночас студенти з високою резильєнтністю переважно характеризуються мінімальною симптоматикою.

Результати узгоджуються з уявленням про резильєнтність як потужний захисний фактор, здатний пом'якшувати дію стресу та запобігати розвитку афективних розладів. Загальний аналіз підтвердив

альтернативну гіпотезу H1 та спростував нульову гіпотезу H0. Отримані дані свідчать, що резильєнтність виступає значущим буфером щодо тривожних і депресивних проявів. Високий рівень резильєнтності знижує ризики розвитку дистресу, тоді як низький рівень значно підвищує ймовірність формування депресивних і тривожних симптомів.

Необхідно зазначити, що додатковий аналіз рівнів депресивної симптоматики за шкалою PHQ-9 показав, що 0–4 бали (депресія відсутня) мали 29,6 % респондентів, 5–9 балів (депресія легкого ступеня) – 33 %, 10–14 балів (депресія помірного ступеня) – 22,6 %, 15–19 балів (депресія вираженого ступеня) – 10,4 %, а 20–27 балів (депресія важкого ступеня) – 4,3 %.

Отримані дані свідчать, що хоча приблизно третина респондентів не демонструє депресивних проявів, понад третина має легкі та помірні ознаки депресії, а ще майже 15 % – виражені або важкі рівні, що вказує на значне психоемоційне навантаження серед молоді. Аналіз рівнів тривожності за GAD-7 також виявив характерний розподіл: мінімальний рівень тривожності мали 21,82 % респондентів, слабкий – 40 %, помірний – 25,45 %, а високий – 12,73 %.

Сукупність цих результатів демонструє, що понад половина вибірки перебуває у зоні підвищеної тривожності, а кожен восьмий респондент має високий рівень тривожного реагування, що може свідчити про стійкий психологічний дистрес. У поєднанні з показниками резильєнтності отримані дані підтверджують чітку тенденцію: зниження рівня резильєнтності супроводжується зростанням вираженості депресивних і тривожних симптомів, що повністю узгоджується з альтернативною гіпотезою про наявність негативного зв'язку між цими змінними.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, поглибленим аналізом мотиваційних, когнітивних та соціальних чинників резильєнтності, а також з розробкою та впровадженням програм розвитку резильєнтності, спрямованих на зниження депресивних і тривожних проявів у молоді в умовах тривалої воєнної загрози.

ЛІТЕРАТУРА

1. Перелік валідних методів психологічної діагностики, які можуть використовуватися для проведення психологічної діагностики та оцінки якості психологічної допомоги. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0128-24#Text>
2. APA dictionary of psychology. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/resilience>.

УДК 159.922

ШЕВЧЕНКО ВЕРОНІКА АРМЕНІВНА*здобувачка вищої освіти навчальної групи ПСБ-22-1 Державного Податкового Університету**Науковий керівник: Заушнікова Марина Юріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін Державного Податкового Університету***ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВНУТРІШНЬОГО «Я»
У ЗОВНІШНІЙ ІМІДЖ**

У сучасних соціокультурних умовах, які охоплюють посилену візуальну комунікацію, диджиталізацію, підвищення ролі соціального позиціонування, імідж є не лише зовнішнім проявом індивідуальності, а й цілісним психологічним конструктом, сформований когнітивними, емоційними і поведінковими процесами. Індивідуальність конструється в іміджі: перетворення внутрішнього «Я» в зовнішній імідж є багатокомпонентним процесом, який поєднує механізми самосприйняття, суспільної перцепції, управління враженнями та взаємної адаптації людини в соціумі.

У науковій площині імідж розглядається як соціально сформоване уявлення про людину, яке суттєво впливає на її сприйняття та оцінювання іншими. Це не лише зовнішня оболонка чи набір поведінкових проявів, а й результат усвідомленого або частково усвідомленого управління враженням у процесі соціальної взаємодії. Формування іміджу ґрунтується на внутрішній мотивації людини створити бажаний образ, а також на використанні певних стратегій самопрезентації. Імідж не обмежується суто зовнішніми характеристиками і не є лише перформативним явищем. Він відображає інтеграцію глибинних особистісних смислів із культурними та соціальними очікуваннями середовища. У психологічному контексті імідж постає одночасно як ментальна модель, соціальна маска та інструмент регуляції міжособистісного сприйняття. Саме ця багатовимірність робить його складним психологічним конструктом, який охоплює внутрішні риси особистості, соціальні норми та способи їхнього відображення у зовнішній презентації людини.

Психологічна основа іміджу ґрунтується на структурі самосвідомості, яка охоплює образ власного «Я», рівень самооцінки, уявлення про бажаний та ідеальний образ, а також сприйняття себе в соціальному середовищі та очікування, які це середовище формує у відповідь. Якщо внутрішні переконання та цінності особистості не узгоджуються з її зовнішньою презентацією, виникає внутрішня напруга, що порушує психологічну цілісність та гармонію.

Важливим компонентом формування іміджу є процес соціального порівняння, що впливає на корекцію поведінки та зовнішніх проявів відповідно до норм, очікувань та стандартів значущого соціального оточення. Таким чином, імідж постає не лише результатом внутрішньої роботи над собою, але й динамічним продуктом взаємодії з іншими людьми, суспільними настановами та зворотним зв'язком, що надходить із соціального середовища.

Варто зазначити, що імідж особистості являє собою цілісну систему психологічних компонентів, які формують загальне враження про людину та визначають особливості її соціальної взаємодії. Когнітивний компонент включає уявлення людини про саму себе, її переконання, установки та образ «Я». Саме когнітивна складова визначає, як особистість інтерпретує власні можливості, сильні сторони та недоліки, а також впливає на те, яким чином вона прагне презентувати себе оточенню. Емоційний компонент охоплює спектр емоційних реакцій і переживань, внутрішнє самопочуття, рівень емоційної стабільності та здатність до емпатії. Емоційний стан безпосередньо передається іншим людям через міміку, інтонацію і загальну манеру поведінки, формуючи підсвідому оцінку особистості у соціальних контактах. Поведінковий компонент відображає актуальні моделі поведінки, соціальні ролі, стиль комунікації та особливості взаємодії з іншими. Поведінкова складова закріплює той образ, який людина створює у свідомості інших, адже саме поведінка вважається найбільш надійним індикатором особистісних якостей. Візуальний компонент охоплює зовнішній вигляд, елементи стилю, жести, міміку та інші невербальні характеристики, що формують перше враження.

Зовнішність часто стає «пусковим механізмом» для соціальної оцінки, адже вона сприймається миттєво і нерідко впливає на подальшу взаємодію. Вербальний компонент визначає особливості мовлення, його зміст, структуру, інтонаційні особливості та здатність людини до чіткої, переконливої, логічної комунікації. Мовлення є інструментом формування смислів, а її якість значною мірою впливає на ефективність самопрезентації. Смысловий або ціннісний компонент охоплює систему життєвих смислів, морально-етичних орієнтирів, мотивацію, світоглядні позиції та внутрішні цілі. Саме ціннісна складова забезпечує глибинну цілісність іміджу, робить його автентичним і переконливим, адже образ, побудований на справжніх цінностях, сприймається як більш послідовний і викликає довіру. Усі ці компоненти тісно взаємодіють між собою, утворюючи єдину структуру, що визначає, як особистість виглядає в очах інших, як вона себе презентує та наскільки ефективно може досягати своїх соціальних, професійних і комунікативних цілей.

Також необхідним є відмітити, що формування автентичного іміджу включає:

- розвиток емоційної компетентності;
- корекцію Я-концепції та самооцінки;
- роботу над невербальною експресією;
- розвиток мовленнєвої культури;
- формування індивідуального стилю;
- психоедукацію щодо соціальної перцепції;
- роботу над внутрішньою когерентністю самоподачі.

Висновки. Імідж є психологічною репрезентацією внутрішнього «Я» у соціальному просторі, що формується на перетині індивідуальних смислів та соціальних очікувань. Гармонійний імідж ґрунтується на саморозкритті, соціальній адаптації та співвіднесенні зовнішньої презентації з внутрішньою ідентичністю. Його формування є не поверховою стилізацією, а процесом психологічної інтеграції, що має потенціал особистісного зміцнення, самореалізації та підвищення якості соціальної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dinh, T. C. T. & Lee, Y. (2025). Understanding the psychological drivers of online self-presentation: a survey study on social media exposure, social comparison, social network type and FOMO BMC Psychology.
2. Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. Human Relations. URL: <https://surl.li/mkiuxu>

УДК 159.9:613.8:37.013

ШИМКІВ АНАСТАСІЯ ВІКТОРІВНА*здобувач вищої освіти групи ПМ-24-Г4 Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України**Науковий керівник: Тягур Любомира МIRONІВНА, доктор філософії, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України***ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЖІНОК ВПО В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ**

Актуальність і ступінь розробки проблеми. Повномасштабна військова агресія спричинила масове внутрішнє переміщення, актуалізувавши проблему стресостійкості як здатності особистості протистояти впливу довготривалого виснажливого стресу та тотальної невизначеності. Жінки-ВПО є особливо вразливою категорією, оскільки саме на них лягає основне навантаження по догляду за родиною в умовах вимушеного переміщення. У зв'язку з тим, що більшість чоловіків служать в лавах Збройних Сил України, жінки часто виконують функцію єдиного опікуна, несучи подвійну відповідальність (забезпечення та психологічна підтримка) на тлі власної травми та економічних труднощів. Жінки перебувають під особливим ризиком розвитку дезадаптивних станів, що вимагає глибокого вивчення їхніх психологічних ресурсів. Саме тому робота спрямована на систематизацію ключових психологічних чинників, що забезпечують стресостійкість жінок-ВПО, для подальшої розробки дієвих програм психологічного супроводу.

Проблему психологічного супроводу особистості в умовах війни активно досліджують українські вчені: механізми життєстійкості жінок вивчали В. Бодров, Л. Дика, Т. Крюкова, Є. Ільїн, І. Аршава, Я. Амінева, В. Бесараб, О. Безверхий, Т. Антоненко, А. Баканова, Б. Братусь, О. Галайда, Н. Дідик, І. Сингаївська та І. Страмоусова, питаннями психологічного супроводу займалися С. Кузікова, В. Зликов та ін., а аспекти військової травми та стресу аналізуються в роботах М. Папучі, С. Небоги, С. Артеменка. Серед зарубіжних авторів, що вивчали життєстійкість Я. Сікора, І. Солкава, К. Карвер, М. Шойер, А. Маслоу, С. Тейлор, В. Франкл та ін. Сучасні західні концепції військової травми розробляли такі визнані фахівці, як Джудіт Герман, Бессел ван дер Колк, Една Фоа та Р. Урсано та ін. Треба зазначити, що незважаючи на значний інтерес, залишається потреба в систематизації саме тих чинників, які є визначальними для ефективної адаптації жінок-ВПО.

Метою дослідження є обґрунтування та систематизація ключових внутрішніх та зовнішніх психологічних чинників, що забезпечують стресостійкість жінок, які набули статусу ВПО, для подальшої розробки практичних рекомендацій.

Виклад основного матеріалу. Стресостійкість жінок-ВПО є мультифакторним феноменом, який формується під впливом взаємодії внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (соціально-адаптивних) чинників. Ефективність протистояння стресу забезпечується активацією цих ресурсів:

1. Особистісно-ресурсні чинники (внутрішній потенціал):

Життєстійкість (Hardiness): інтегральна диспозиція визнається одним із найважливіших буферів психіки. Вона включає три компоненти: залученість (віра у значущість власної діяльності), контроль (переконавання, що людина може впливати на результат подій) та прийняття ризику (виклик) (сприйняття змін як можливостей). Високий рівень життєстійкості безпосередньо допомагає жінкам легше витримувати кризові періоди, зберігати ефективність та мінімізувати деструктивний вплив військового стресу [3, с. 231–245]

Задоволеність життям: як когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя, відображає позитивну загальну оцінку власного життя. Цей чинник корелює з самовпевненістю, оптимізмом і виступає внутрішнім буфером проти негативних емоційних станів, підвищуючи стійкість до стресу.

Ціннісно-смилова сфера та самоефективність: критичною умовою збереження психічної рівноваги є наявність життєвих смислів та самоефективність (віра у власну здатність подолати конкретні виклики). В умовах війни, коли звичні цінності руйнуються, переструктурування ціннісно-смилової сфери та підвищення віри у власні сили прямо сприяє зменшенню тривожності та підвищенню мотивації до адаптації у новому середовищі.

Емоційна саморегуляція: навички управління власним емоційним станом, що є критично важливими для запобігання емоційному вигоранню та гострому реагуванню на події [2, с. 14–16].

Духовність та ціннісні орієнтири: віра, моральні принципи, патріотизм, почуття обов'язку чи місії підтримують внутрішню мотивацію та допомагають зберегти сенс життя навіть у складних умовах.

2. Соціально-адаптивні чинники (зовнішня підтримка та поведінка):

Сприймана соціальна підтримка: наявність та якість соціальних зв'язків (від сім'ї, друзів, громади) є ключовим зовнішнім ресурсом, особливо цінним в умовах вимушеного переміщення та втрати звичного оточення. Соціальна підтримка знижує рівень тривоги та дає відчуття безпеки, що сприяє конструктивній поведінці та нейтралізує наслідки стресу [1].

Соціальна інтеграція: успішне включення у нову територіальну громаду. Це необхідний чинник для подолання самотності та ізоляції, які часто виникають у ВПО, і є етапом на шляху до повної психологічної адаптації. Спроможність до соціальної інтеграції залежить від балансу між потребою в самопомозі та вмінням приймати допомогу від інших.

Активні копінг-стратегії: використання проблемно-орієнтованих стратегій, спрямованих на вирішення проблем та планування дій, є ознакою високої стресостійкості, на відміну від пасивного уникнення чи емоційного відреагування.

Оскільки жіноча психіка характеризується підвищеною емоційною чутливістю, але водночас – високою здатністю до емпатії, комунікації та адаптивності. Для жінок у кризових умовах важливою є підтримка соціальних контактів і збереження міжособистісних зв'язків, отже важливою також є психологічна підтримка та професійна допомога. Консультації психологів, групи взаємодопомоги, арт-терапевтичні практики значно підвищують рівень стресостійкості, знижуючи симптоми тривоги й депресії.

За відсутності внутрішніх ресурсів і підтримки у жінок-ВПО часто спостерігаються прояви посттравматичного стресового розладу, депресії, порушення сну, соматичні скарги. Зниження стресостійкості негативно впливає на виховання дітей, соціальні відносини, професійну реалізацію.

Тривале емоційне напруження призводить до емоційного вигорання, почуття безсилля, апатії, ізоляції від соціуму. Тому профілактика і розвиток стресостійкості мають бути складовою системи психологічної допомоги переселенкам.

Висновки. Проведене теоретичне узагальнення підтверджує, що стресостійкість жінок-ВПО є динамічною системою, яка значною мірою залежить від сили життєстійкості, задоволеності життям, смисловитих орієнтацій та ефективної соціальної підтримки.

Практична значущість дослідження:

Розробка цільових тренінгових програм, що підвищують увагу до особистісних ресурсів (задоволеність життям), навичок емоційної саморегуляції та знижують рівень стресу.

Створення методичних рекомендацій для фахівців, які здійснюють психологічний супровід, з акцентом на активації та підтримці соціального капіталу жінок-ВПО.

Сприяння конструктивній адаптації та мінімізації негативних наслідків військової психологічної травми.

Таким чином, подальше емпіричне вивчення цих чинників є ключовим етапом у забезпеченні психологічної стійкості українського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузікова, С., Зливков, В., Лукомська, С., Щербак, Т., & Котух, О. (2024). Психологічний супровід особистості в умовах війни (Навчальний посібник). Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
2. Папуча, М. В. (Ред.). (2024). Психологія і війна: Збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2024 року). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
3. Сингаївська, І., & Страмоусова, І. (2024). Чинники життєстійкості жінок під час війни. Вчені записки Університету «КРОК», (3(75)), 231–245.

УДК 159.947.23

ШТЕФАН ІГОР МИКОЛАЙОВИЧ

аспірант третього курсу групи СА-31ф Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Науковий керівник: Волянук Наталія Юріївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ЗОВНІШНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами у системі вищої технічної освіти, що вимагають переосмислення традиційних підходів до формування особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців. Професійна відповідальність як інтегративна характеристика особистості набуває особливого значення в контексті підготовки інженерно-технічних кадрів, оскільки від рівня її сформованості залежить не лише якість виконання професійних обов'язків, а й безпека технологічних процесів та життя людей. Сучасні роботодавці наголошують на необхідності розвитку у випускників технічних закладів вищої освіти не лише фахових компетентностей, а й комплексу соціально-психологічних якостей, що традиційно відносять до категорії *soft skills*.

Зовнішні детермінанти, до яких належить групова взаємодія, виступають потужним чинником соціалізації та професіоналізації студентів. У навчальній групі відбувається формування ціннісних орієнтацій, норм поведінки, професійних установок та етичних принципів. Особливо важливим є те, що саме в умовах групової взаємодії студенти технічних спеціальностей отримують досвід колективної відповідальності, усвідомлюють наслідки власних рішень для інших членів команди та набувають навичок конструктивної комунікації.

Професійна відповідальність майбутніх інженерів формується через систему міжособистісних відносин у студентській групі. Дослідження показують, що найбільш ефективним середовищем для розвитку цієї якості є академічні групи з високим рівнем згуртованості, чіткою структурою ролей та розвинутою системою групових норм [1]. У таких колективах студенти не лише засвоюють теоретичні знання з технічних дисциплін, а й опановують принципи відповідальної професійної поведінки через безпосередню участь у групових проектах, лабораторних роботах та командних завданнях.

Важливим аспектом є формування лідерської позиції та розподіл відповідальності між членами колективу. Студенти технічних спеціальностей, працюючи над спільними проектами, навчаються узгоджувати індивідуальні та колективні цілі, приймати зважені рішення з урахуванням інтересів усієї команди. Цей досвід є безцінним для майбутньої професійної діяльності, де інженерам доведеться працювати у складних виробничих системах з чітким розподілом функцій та відповідальності.

Групова рефлексія сприяє усвідомленню студентами власної ролі у досягненні колективного результату. Під час аналізу виконаних завдань майбутні фахівці навчаються критично оцінювати свій внесок, визнавати помилки та шукати шляхи їх виправлення. Така практика формує зрілу позицію щодо професійної відповідальності, коли особа розуміє, що якість її роботи безпосередньо впливає на загальний результат команди.

Розвиток професійної відповідальності у студентів технічних спеціальностей тісно пов'язаний з формуванням компетентностей, що входять до складу *soft skills*. Комунікативні навички, емоційний інтелект, здатність до командної роботи та етична поведінка є невід'ємними складовими відповідального ставлення до професійних обов'язків [2]. Групова взаємодія створює природне середовище для розвитку цих компетентностей, оскільки студенти щоденно стикаються з необхідністю узгоджувати свої дії з діями інших, вирішувати конфлікти та знаходити компромісні рішення.

Особливу роль у формуванні професійної відповідальності відіграє груповий вплив через механізми соціальної фасилітації та нормативного тиску. Студенти, перебуваючи в оточенні однолітків з високим

рівнем відповідальності та професійної мотивації, схильні наслідувати такі зразки поведінки. Водночас негативні групові норми можуть гальмувати розвиток відповідальності, тому важливою є цілеспрямована робота викладачів щодо формування конструктивного психологічного клімату в академічних групах [3].

Процес становлення професійної відповідальності проходить декілька етапів у контексті групової взаємодії. На початковому етапі навчання студенти адаптуються до нових вимог, знайомляться з груповими нормами та визначають своє місце в колективі. У цей період формується первинне розуміння професійної відповідальності через спостереження за поведінкою одногрупників та реакцією викладачів на різні моделі поведінки. На етапі активної взаємодії відбувається інтеріоризація професійних цінностей через участь у спільних проектах та розв'язання навчальних завдань. Заключний етап характеризується формуванням стійкої внутрішньої позиції щодо професійної відповідальності, яка стає частиною професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Методи активного навчання, що базуються на груповій взаємодії, є ефективним інструментом розвитку професійної відповідальності. Проектна діяльність, кейс-методи, ділові ігри та групові дискусії створюють умови для практичного освоєння принципів відповідальної поведінки. Студенти технічних спеціальностей, працюючи над реальними інженерними задачами у командному форматі, усвідомлюють важливість точності, пунктуальності та дотримання технологічних вимог.

Формування академічної доброчесності як складової професійної відповідальності також відбувається під впливом групової взаємодії. Групові норми щодо чесності у виконанні навчальних завдань, поваги до інтелектуальної власності та дотримання етичних принципів створюють основу для розвитку відповідального ставлення до професійної діяльності. Студенти, що перебувають у середовищі з високими етичними стандартами, з більшою ймовірністю інтегрують ці цінності у власну систему професійних переконань [1].

Особливістю групової взаємодії у студентських колективах технічних спеціальностей є переважання інструментального типу взаємодії, спрямованого на досягнення конкретних навчальних цілей. Це створює сприятливі умови для формування прагматичного аспекту професійної відповідальності, коли студенти розуміють прямий зв'язок між якістю виконання своїх обов'язків та результатами роботи всієї команди. Водночас важливо не нехтувати емоційно-ціннісним компонентом групової взаємодії, який забезпечує формування особистісної значущості професійної відповідальності.

Таким чином, зовнішні детермінанти, а серед них групова взаємодія, виступає системоутворюючим чинником формування професійної відповідальності у студентів технічних спеціальностей. Через механізми групового впливу, ролівої диференціації, колективної рефлексії та нормативної регуляції відбувається інтеграція студентів у професійне співтовариство з властивими йому цінностями та стандартами поведінки. Ефективне використання потенціалу групової взаємодії у освітньому процесі технічних закладів вищої освіти дозволяє формувати у майбутніх фахівців не лише професійні компетентності, а й відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків, що є запорукою успішної кар'єри та безпечної інженерної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Spyridon Stelios. Professional Engineers: Interconnecting Personal Virtues with Human Good. *Business and Professional Ethics Journal*, 39:2, 2020, p. 253-268. <https://doi.org/10.5840/bpej202071097>
2. Hu, Y., & Tian, Y. Analysis and Research of Engineers' Professional Ethics Under the Trend of Social Green Development. *Frontiers in Business, Economics and Management*, 15(3), 2024, p. 99-103. <https://doi.org/10.54097/62mjc117>
3. Li, L., & Li, N. An Analysis on The Promotion of Engineers' Professional Spirit from The Perspective of Engineering Ethics. *Frontiers in Business, Economics and Management*, 19(2), 2025, p. 21-25. <https://doi.org/10.54097/2ygbw93>

УДК 159.9:37.015.3

ЯВОРСЬКА ГАННА ЮРІЇВНА

кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної та реабілітаційної психології Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ВИКОРИСТАННЯ КОНТРАКТНОГО МЕТОДУ ДЛЯ ФАСИЛІТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В АСПЕКТІ МЕТОДУ ТРАНЗАКЦІЙНОГО АНАЛІЗУ

Сучасний освітній процес вимагає від викладача не лише організаторських і методичних умінь, а й глибокого розуміння психологічних механізмів взаємодії між усіма учасниками навчання. Одним із ефективних інструментів, який забезпечує прозорість, відповідальність та активну участь студентів у навчанні, є контрактний метод, запропонований у межах транзакційного аналізу. У межах цього підходу контракт виступає не просто організаційною домовленістю, а психологічним інструментом фасилітації, що сприяє переходу всіх учасників до позиції Дорослого Его-стану, де рішення ухвалюються усвідомлено, а відповідальність розподілена рівномірно.

Зарубіжні дослідження підтверджують актуальність використання контрактного методу в освітньому процесі в межах транзакційного аналізу. Зокрема, С. Fregola (2020) розглядає тристоронній контракт як інструмент педагогічної фасилітації, що забезпечує узгодженість дій між студентами, викладачами та адміністрацією, сприяючи розвитку автономії та партнерських відносин [5]. G. Stummer (2002) підкреслює значення контракування як базового принципу транзакційного аналізу, який дозволяє підвищити усвідомленість і відповідальність учасників взаємодії [7]. У працях Р. Clarkson (1992) та І. Stewart і V. Joines (2012) контракт розглядається як психологічний інструмент, що сприяє переходу клієнта або студента у позицію Дорослого Его-стану, забезпечуючи рівноправність і прозорість комунікації [6]. Ці дослідження формують теоретичне підґрунтя для застосування контрактного підходу в освітній психології та підтверджують його ефективність як засобу фасилітації навчального процесу. Водночас наукові праці, присвячені емпіричному вивченню результативності контрактного методу саме у вищій освіті, залишаються поодинокими, що вказує на наявність дослідницької прогалини та потребу у подальшому розвитку цього напрямку.

Е. Верн визначає контракт як угоду між двома або більше людьми про конкретні зміни у поведінці або навчанні [2]. Контракування у ТА базується на принципах: законності, добровільності та взаємній відповідальності, компетентності. Ці принципи легко адаптуються до освітнього процесу, де контракт стає формою партнерської взаємодії між викладачем і студентами. Викладач, який використовує контрактний метод, виступає не в ролі контролюючого авторитету, а як фасилітатор, який допомагає студентам чітко усвідомити свої ролі, цілі та межі. Такий підхід не лише підвищує рівень навчальної мотивації, а й знижує ризик пасивної поведінки чи симбіотичних взаємин типу «контролюючий викладач-залежний студент».

Згідно з моделлю Е. Верн [2], контракт має три рівні, кожен з яких виконує окрему функцію у навчальному процесі:

Адміністративний рівень контракту – охоплює формальні аспекти взаємодії: розклад занять, тривалість курсу, дедлайни, критерії оцінювання, обсяг матеріалу. Цей рівень створює структурованість і дисципліну, визначає «рамку», у межах якої здійснюється освітній процес.

Професійний рівень контракту – стосується навчальних цілей, компетентностей і результатів, яких має досягти студент. На цьому рівні формується спільне бачення цілей курсу, визначаються методи, інструменти і форми оцінювання. Викладач і студенти разом окреслюють очікувані результати, що підсилює відчуття причетності та контролю над власним навчанням.

Психологічний рівень контракту – стосується неформальних, часто неусвідомлених домовленостей: взаємоповаги, емоційної безпеки, відкритості, емпатії. Цей рівень забезпечує фасилітаційну атмосферу, де студенти не бояться висловлювати думки, ставити запитання або помилятися. Він сприяє зниженню тривожності, розвитку довіри й автономії.

Особливу роль у сучасній педагогічній практиці відіграє концепція F. English [4], щодо багатостороннього контракту, який включає не лише викладача та студентів, а й адміністрацію, колег, методистів. Це дозволяє досягти системного узгодження цілей, підвищує прозорість освітнього процесу та формує відчуття спільної відповідальності.

У своїй викладацькій практиці я використовую контрактування як інструмент фасилітації групових процесів. Вже на першому занятті ми обговорюємо очікування студентів, правила взаємодії, принципи оцінювання, домовляємося про форми зворотного зв'язку. Це допомагає сформувати психологічний простір, де всі сторони відчувають себе почутими та залученими.

Однак упровадження контрактного методу не завжди проходить без труднощів. Існують ситуації, коли окремі учасники освітнього процесу можуть частково «випадати» з нього або коли між сторонами формується певна дистанція, що ускладнює рівномірну залученість усіх учасників у виконання умов контракту. По-перше, не всі студенти однаково готові приймати ту міру відповідальності, яку передбачає контрактний підхід. Частина студентів може відчувати труднощі з самодисципліною чи не володіти достатніми навичками самоорганізації, що призводить до часткового відсторонення від навчального процесу. Такі учасники іноді не дотримуються узгоджених рамок або виконують завдання формально, без внутрішнього залучення. Контрактні домовленості, які вимагають високого рівня автономності й самоконтролю, у таких випадках можуть бути менш ефективними, і викладачеві доводиться шукати додаткові способи активізації студентів, підтримуючи їх у процесі поступового розвитку відповідальності.

По-друге, між учасниками освітнього процесу – студентами, викладачами та адміністрацією може існувати психологічна чи соціальна дистанція. Якщо студенти сприймають викладача насамперед як суворий авторитет або відчувають невпевненість у собі, це створює бар'єри для відкритого спілкування та обмежує реалізацію психологічного рівня контракту. За таких умов студенти можуть не відчувати достатньої безпеки для висловлення власних думок і переживань, що знижує їхню активність і ініціативність.

Крім того, адміністративний і професійний рівні контрактів не завжди враховують реальні потреби всіх учасників. Якщо під час розроблення умов контракту пропозиції студентів або викладачів залишаються поза увагою, угоди можуть сприйматися як формальні або занадто вимогливі. Тоді контракт починає асоціюватися не з партнерством, а з зовнішнім контролем, що знижує його мотиваційний потенціал.

У таких ситуаціях особливого значення набувають гнучкість і адаптивність контрактного підходу, а також готовність викладача реагувати на динаміку групи та індивідуальні потреби студентів. Підтримка, відкритий діалог і періодичне оновлення домовленостей допомагають студентам поступово інтегруватися в контрактну структуру, відчути власну включеність і відповідальність за спільний результат. Водночас варто визнати, що повна рівність у залученості всіх сторін не завжди можлива і це природна складова людського фактору, яку необхідно враховувати у процесі педагогічної фасилітації.

Отже, контрактний метод у межах транзакційного аналізу є ефективним засобом фасилітації освітнього процесу. Він підвищує прозорість і відповідальність взаємодії, сприяє розвитку автономії студентів та формуванню партнерських відносин у системі «викладач-студент». Завдяки контрактуванню активізується Дорослий Его-стан, що знижує пасивність і залежність у навчанні. Доцільно зосередити подальші дослідження на емпіричній перевірці впливу контрактного методу на мотивацію та академічну успішність студентів, а також на вивченні психологічного контракту як чинника емоційної безпеки й довіри в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шлегель, Л. Короткий словник транзакційного аналізу / упоряд. Г. Яворська, К. Репетій. Черкаси : ІнтролітаTOP, 2025. 608 с.
2. Berne E. Principles of Group Treatment Hardcover. New York: Grove Press. 1966. 392 p.
3. Clarkson P. Transactional Analysis Psychotherapy: An Integrated Approach. London: Routledge, 1992. 364 p.
4. English F. The Three-Cornered Contract. Transactional Analysis Journal, 5(4), 1975, pp. 383–384. <https://doi.org/10.1177/036215377500500413>

5. Fregola C. Transactional Analysis And Education – Living with Current Complexity: Contracting, Context and Complexity, and Consciousness, Cognition and Comprehension. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 2020. 11(2), 25–34. <https://doi.org/10.29044/v11i2p25>
6. Stewart I., Joines V. *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham: Lifespace Publishing, 1987. 480 p.
7. Stummer G. An Update on the Use of Contracting. *Transactional Analysis Journal*, 2002, Vol. 32 (2), pp. 121–133. DOI:10.1177/036215370203200207

УДК 159.9:37.015.3

ЯВОРСЬКИЙ МАКСИМ ВАСИЛЬОВИЧ*кандидат психологічних наук, доцент, кафедри філософських, політичних і психологічних студій Черкаського державного технологічного університету***КОНЦЕПЦІЯ ПАСИВНОСТІ У ТРАНЗАКЦІЙНОМУ АНАЛІЗІ
ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ЯКОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

Сучасний освітній процес передбачає не лише передачу знань, а й розвиток психологічної зрілості, автономії та відповідальності суб'єктів навчання. У цьому контексті особливої уваги заслуговує концепція пасивності, запропонована в межах транзакційного аналізу, що дозволяє пояснити механізми уникання відповідальності та їх вплив на якість міжособистісної взаємодії.

Зарубіжні дослідження засвідчують актуальність вивчення пасивності в освітньому середовищі крізь призму транзакційного аналізу. Зокрема, P. Jusik (2021) розглядає пасивність як психологічний бар'єр навчальної активності та пропонує педагогічні стратегії її подолання [4]. A. Pierzchała, E. Widawska та P. Jusik (2021) провели міжкультурне дослідження пасивності викладачів у різних країнах, виявивши, що найпоширенішою формою є надмірна адаптація [6]. У роботі A. Pierzchała (2019) аналізуються стратегії пасивності серед учнів 10–12 років, що дозволяє простежити формування цих моделей з дитинства [5]. Класична стаття A. W. Schiff і J. L. Schiff (1971) заклала теоретичні основи розуміння пасивності як результату процесу уникнення реальності та симбіотичних стосунків [7]. Ці праці формують міждисциплінарне підґрунтя для застосування концепції пасивності в освітній психології.

У межах транзакційного аналізу пасивність розглядається як форма психологічного захисту, яка проявляється у відмові діяти, ухиленні від прийняття рішень або відповідальності за власні потреби. На відміну від активного способу життя, пасивна поведінка створює ілюзію ефективності, але фактично обмежує особистісний розвиток.

Джекі Шифф виділяє чотири основні типи пасивної поведінки:

Нічогонероблення – ігнорування проблеми, відсутність запланованих дій при усвідомленні труднощів.

Надмірна адаптація – пристосування до очікувань інших із нехтуванням власних потреб.

Ажитация – повторювані, але неефективні дії, що тимчасово знижують напруження.

Безпорадність і насильство – крайні форми пасивності, коли накопичена фрустрація проявляється у вигляді агресії або саморуйнування [3; 7].

Ці чотири форми створюють замкнене коло, в якому людина уникає реального вирішення проблеми, а внутрішня напруга лише посилюється.

У навчальному середовищі ці форми проявляються у різних варіаціях: студент відкладає виконання завдання (нічогонероблення), надмірно орієнтується на очікування викладача (надмірна адаптація), уникає складних тем через прокрастинацію чи хаотичну зайнятість (ажитация), або переживає безсилля і фрустрацію перед іспитом (безпорадність). Усі ці реакції мають спільне – уникання відповідальності та страх перед невдачею.

Досвід педагогічної практики засвідчує, що подібні патерни нерідко супроводжуються симбіотичними відносинами у системі «викладач-студент». У таких стосунках студенти часто діють із Его-стану Малюка, очікуючи підтримки й контролю, тоді як викладач переходить в Его-стан Родителя, який приймає рішення та визначає межі відповідальності. Така модель може забезпечувати тимчасову стабільність, але обмежує розвиток автономії.

Розпізнавання типів пасивної поведінки дає викладачу можливість не лише вимагати результату, а й формувати у студентів навички усвідомлення власних почуттів і рішень. Одним з ефективних засобів є відкритий діалог, що активізує Дорослий Его-стан студента. Приклади транзакцій викладача та очікуваний вплив на студента відображено у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Приклади транзакцій викладача, спрямованих на активізацію Дорослого Его-стану студента

Транзакція викладача	Очікуваний психологічний ефект
«Що саме заважає тобі почати працювати над завданням?»	Рефлексія перешкод, усвідомлення власних ресурсів.
«Як ти оцінюєш своє ставлення до цього завдання?»	Усвідомлення особистої відповідальності.
«Чого б ти хотів досягти в цій ситуації?»	Формування цілей та мотивації.
«Які наслідки може мати невиконання завдання?»	Розвиток реалістичного мислення, побудова причинно-наслідкових зв'язків.
«Що тобі допоможе бути ефективнішим?»	Пошук внутрішніх і зовнішніх ресурсів.
«Які ресурси ти вже маєш для вирішення ситуації?»	Підвищення впевненості та контролю, формування змоги побудувати план дій.

Застосування таких транзакцій дозволяє викладачеві переводити взаємодію зі студентом у площину Дорослого Его-стану, сприяючи усвідомленню власних ресурсів, меж і можливостей. Це підсилює відповідальність студента за власні дії, знижує рівень пасивності та формує більш автономну позицію у навчальному процесі. У результаті покращується якість міжособистісної взаємодії, яка базується на партнерстві, усвідомленості й повазі до власних і чужих меж.

Педагогічний аспект концепції пасивності нерозривно пов'язаний із феноменом патологічного симбіозу, що у ТА розглядається як форма взаємозалежності. У симбіотичних відносинах учасники діють, ніби є однією особистістю, використовуючи лише три Его-стани на двох, замість шести. У системі «викладач-студент» така динаміка проявляється, наприклад, коли студент перебуває у Его-стані Малюка (очікує вказівок, підтримки), а викладач – у Его-стані Родителя. Це створює ілюзію стабільності, але перешкоджає розвитку самостійності.

Вихід із симбіозу можливий завдяки свідомому формуванню простору відповідальної автономії, де викладач моделює поведінку Дорослого, визнає власні межі й водночас підтримує ініціативу студентів. Такий підхід змінює якість міжособистісної взаємодії, перетворюючи її з вертикальної на партнерську.

Отже, концепція пасивності у транзакційному аналізі дає можливість глибше зрозуміти психологічні механізми уникання відповідальності та їхній вплив на ефективність навчальної взаємодії. Застосування її положень у педагогічній практиці дозволяє викладачеві не лише виявляти прояви пасивності у студентів, а й формувати умови для розвитку автономії, зрілості та усвідомленої позиції Дорослого Его-стану. Опора на діалогові транзакції сприяє формуванню партнерських стосунків у системі «викладач-студент», що підвищує якість міжособистісної взаємодії в освітньому процесі.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричне вивчення зв'язку між рівнем пасивності студентів та показниками їхньої навчальної мотивації, емоційного вигорання й академічної успішності; розроблення діагностичних інструментів для оцінки пасивної поведінки в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

- Шлегель, Л. Короткий словник транзакційного аналізу / упоряд. Г. Яворська, К. Репетій. Черкаси : ІнтралітаТОР, 2025. 608 с.
- Сербанеску, Б. Спокуса дзеркал. Еволюція транзакційно-аналітичної моделі людських взаємин / Б. Сербанеску. Черкаси : ІнтралітаТОР, 2021. 160 с.
- Berne E. Games People Play: The Psychology of Human Relationships. New York: Grove Press, 1964. 215 p.
- Jusik P. Passivity in Education. International Journal of Transactional Analysis Research & Practice, 2021, 12 (1), P. 25–34. DOI:10.29044/v12i1p25
- Pierzchała A. The Use of Passivity Strategies in a Group of 10–12 Year-old Pupils from the Perspective of Transactional Analysis. Pedagogika, 2019, 2 (134), 185–207. DOI:10.15823/p.2019.134.12
- Pierzchała A., Widawska E., Jusik P. Cross-cultural Study of Teacher Passivity through the Lens of Educational Transactional Analysis. European Research Studies Journal, 2021, 24 (4), P. 72–95. DOI:10.35808/ersj/2453
- Schiff A. W., Schiff J. L. Passivity. Transactional Analysis Journal, 1971, 1 (1), P. 71–78.
- Stewart I., Joines V. TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis. Nottingham: Lifespace Publishing, 1987. 480 p.